

**A contribuição da pesquisa na pós-graduação para a educação inclusiva:** um diagnóstico das salas de recursos multifuncionais na educação básica de União da Vitória, PR

**The contribution of graduate research to inclusive education:** a diagnosis of multifunctional resource rooms in basic education in União da Vitória, PR

**La contribución de la investigación de posgrado a la educación inclusiva:** un diagnóstico de las salas de recursos multifuncionales en la educación básica de União da Vitória, PR

*Lislaine Paula Queiróz Ferreira<sup>1</sup>  
Madalena Pereira da Silva<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18424>

**Resumo:** Este artigo, resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Básica, visa discutir as interfaces entre a pesquisa na pós-graduação e a Educação Básica, focando no diagnóstico das condições de acessibilidade em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Considerando o papel fundamental das escolas em garantir ambientes acessíveis e inclusivos para estudantes da Educação Especial, este estudo teve como objetivo investigar se as SRMs das escolas de União da Vitória, PR, atendem aos princípios da acessibilidade. A pesquisa possui abordagem qualitativa e foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir de dados coletados por meio de questionários, com análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as escolas apresentam especificidades e pontos comuns nas diferentes dimensões de acessibilidade, refletindo a diversidade do perfil dos estudantes atendidos. Observou-se também a valorização da colaboração entre família, escola e sociedade no desenvolvimento cidadão dos estudantes. Em relação às seis dimensões de acessibilidade analisadas, nenhuma das escolas satisfaz integralmente os critérios em todas as dimensões, evidenciando fragilidades e a necessidade de maior atenção às condições de acessibilidade nas SRMs. Esses achados ressaltam a importância da pesquisa aplicada na pós-graduação como instrumento para o aprimoramento de práticas inclusivas na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Educação Inclusiva. Sala de Recursos Multifuncional.

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5412396731622786>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2478-4711>. Contato: [lispqf@yahoo.com.br](mailto:lispqf@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. Contato: [madalena.pereira@uniarp.edu.br](mailto:madalena.pereira@uniarp.edu.br)

**Abstract:** This article, based on research conducted within the Professional Master's Program in Basic Education, aims to discuss the connections between graduate research and Basic Education, focusing on a diagnostic of accessibility conditions in Multifunctional Resource Rooms (MRRs). Given the essential role of schools in ensuring accessible and inclusive environments for Special Education students, this study aimed to investigate whether the MRRs in the schools of União da Vitória, PR, adhere to accessibility principles. The research follows a qualitative approach and was conducted in two schools within the Municipal Education Network, with data collected through questionnaires and analyzed using content analysis. The results indicated that the schools have both unique and common aspects across different dimensions of accessibility, reflecting the diversity of the student profiles served. Collaboration among family, school, and society was also valued in the development of students as citizens. Regarding the six dimensions of accessibility analyzed, neither school fully meets the criteria across all dimensions, highlighting weaknesses and the need for greater attention to accessibility in MRRs. These findings emphasize the importance of applied graduate research as a tool to enhance inclusive practices in Basic Education.

**Keywords:** Accessibility. Inclusive Education. Multifunctional Resource Room.

**Resumen:** Este artículo, basado en una investigación realizada en el marco del Máster Profesional en Educación Básica, tiene como objetivo discutir las conexiones entre la investigación de posgrado y la Educación Básica, centrándose en un diagnóstico de las condiciones de accesibilidad en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRMs). Considerando el papel esencial de las escuelas para garantizar entornos accesibles e inclusivos para los estudiantes de Educación Especial, este estudio buscó investigar si las SRMs en las escuelas de União da Vitória, PR, cumplen con los principios de accesibilidad. La investigación sigue un enfoque cualitativo y se llevó a cabo en dos escuelas de la Red Municipal de Educación, con datos recopilados a través de cuestionarios y analizados mediante análisis de contenido. Los resultados indicaron que las escuelas presentan tanto aspectos únicos como comunes en las diferentes dimensiones de accesibilidad, reflejando la diversidad de los perfiles de los estudiantes atendidos. También se observó la valorización de la colaboración entre la familia, la escuela y la sociedad en el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos. En cuanto a las seis dimensiones de accesibilidad analizadas, ninguna de las escuelas cumple completamente con los criterios en todas las dimensiones, lo que destaca debilidades y la necesidad de una mayor atención a la accesibilidad en las SRMs. Estos hallazgos enfatizan la importancia de la investigación aplicada en posgrado como herramienta para mejorar las prácticas inclusivas en la Educación Básica.

**Palabras clave:** Accesibilidad. Educación Inclusiva. Sala de Recursos Multifuncional.

## 1 INTRODUÇÃO

A promulgação da LDB nº 9.394/96 transformou a Educação Especial em uma modalidade educacional integrada, garantindo acesso e permanência para estudantes com deficiência nas escolas (Brasil, 1996). No Paraná, documentos como “Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná” (2002) e a Deliberação nº 02/2003 consolidaram normas para a Educação Especial, visando um ensino inclusivo (Paraná, 2002; 2003).

Ademais, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), instituído pelo MEC em 2007, visa fortalecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com materiais e tecnologias para inclusão. Essas SRMs, divididas em Tipo I e Tipo II, dispõem de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos específicos para atender estudantes com deficiência, com o Tipo II voltado especialmente para estudantes com deficiência visual (Brasil, 2007a, 2010).



A acessibilidade nos espaços escolares é essencial para a inclusão, uma vez que garante a participação de todos, independentemente das diferenças. Embora a acessibilidade arquitetônica seja fundamental, ela, por si só, não é suficiente para uma inclusão plena. Para avaliar a acessibilidade nas escolas, a pesquisa baseou-se na Norma Brasileira 9050/2020 (ABNT, 2020) que define parâmetros para adaptações arquitetônicas, complementada pelo *Manual da Escola Acessível* (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

Para além da dimensão arquitetônica, Sasaki (2009) descreve a acessibilidade em seis dimensões: atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica e programática, que garantem a circulação autônoma e inclusiva de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Nessa perspectiva é primordial um ambiente adequado e acessível para todos os estudantes, em especial, aos estudantes com deficiência, de forma que seja cumprido o previsto na legislação e nas políticas públicas municipal, estadual e federal da educação inclusiva na Educação Especial.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar se as SRMs das escolas de Educação Básica de União da Vitória oferecem um ambiente em consonância com os princípios da acessibilidade aos estudantes da Educação Especial. Essa temática é muito oportuna para o escopo deste dossiê, especialmente porque após uma análise e busca por pesquisas publicadas na mesma com o tema equivalente, apenas um resultado foi retornado (Schirmer *et al.*, 2023). Em especial, a pesquisa é oportuna pela sua aderência da temática com a pesquisa na pós-graduação e a educação básica.

## 2 ACESSIBILIDADE: concepções e dimensões

O conceito de Acessibilidade evoluiu desde a década de 1940, partindo dos serviços de reabilitação e superando as barreiras arquitetônicas, até o conceito de desenho universal nos anos 1990 (Sasaki, 2009). A acessibilidade é essencial para que a sociedade promova o desenvolvimento inclusivo de todos, exigindo adaptação física e estrutural para garantir qualidade de vida às pessoas com deficiência. Sasaki critica a expectativa de que pessoas com deficiência se integrem por mérito próprio em ambientes não adaptados, defendendo que a sociedade deve remover barreiras para facilitar a inclusão. Este trabalho apoia-se na concepção de inclusão social como “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais” (Sasaki, 1997, p. 41).

Sasaki defende que a estrutura física e de funcionamento da sociedade em geral deveria ser pensada ou adaptada a todas as pessoas, inclusive às pessoas com



deficiências, proporcionando qualidade de vida. Porém, ainda existem pessoas com deficiências que integram o âmbito social por mérito próprio, utilizando serviços e espaços não adaptados, separadas do público em geral (Sassaki, 2005).

No entanto, Sassaki alerta que esta forma de integração usada pelas pessoas com deficiência exige pouco esforço da sociedade, no que tange à mudança de posicionamento. É incorreto que se espere meritocracia das pessoas com deficiência, esperando que elas busquem por si mesmas superar as barreiras de inclusão, uma vez que se deve exigir da sociedade e do poder público a concretização da acessibilidade (Sassaki, 2005).

Vivemos em uma sociedade onde há grupos sociais diversificados. Ao pensarmos em diversidade na educação, idealiza-se um espaço destinado à participação de todos, em que o principal objetivo é fazer a inclusão em contextos escolarizados demarcados pelas diferenças. A busca pela equidade e legitimação dos direitos dos estudantes com deficiência ainda é um processo lento dentro do sistema educacional “inclusivo” e dos princípios da acessibilidade.

Nesse contexto, evidencia-se que os ambientes educacionais são espaços distintos, fundamentais para atender as diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, entretanto, em muitas edificações escolares, percebe-se a falta de acessibilidade espacial às pessoas com deficiência.

Existem hoje muitos meios pelos quais os poderes públicos possam garantir as adequações necessárias para que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida possa participar do cotidiano da escola. Contudo, é preciso conhecer os direitos da pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida, e despertar na população maior consciência crítica na formação e proposição de políticas públicas.

No contexto brasileiro, a acessibilidade está referenciada na Constituição Federal de 1988 como fundamento à defesa da inclusão, a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, preconizada nos princípios da dignidade humana, na solidariedade e na facilitação de acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos e a adaptação dos logradouros públicos (Brasil, 1988).

É inegável que a legislação brasileira é marcada pela proteção integral de direitos fundamentais, no âmbito da educação para todos, visto que o inciso III do art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que "o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida deve ocorrer preferencialmente, na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Então, garantir as condições para o acesso e permanência na escola com equiparação de oportunidade, e sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio fundamental que está presente na Constituição da República Federativa do Brasil desde 1988. Entretanto, tal direito ainda não é uma realidade para muitos cidadãos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A inclusão escolar dos estudantes com deficiência em escolas regulares é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que a oferta da Educação Especial enquanto dever constitucional do Estado deve ter início na Educação Infantil, na idade de zero a cinco anos (Brasil, 1996, p. 25).

Para facilitar a vida das pessoas com deficiência e/ou pessoas com mobilidade reduzida foi sancionada a Lei n.º 10.048/00 (Brasil, 2000a), que visa à prioridade no atendimento e a reserva de lugares em transportes coletivos e públicos para as pessoas com deficiência e os demais segmentos que necessitam de atendimento diferenciado; e a Lei n.º 10.098/00 (Brasil, 2000b), que define acessibilidade como a possibilidade e a condição de alcance para a utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, dos sistemas e meios de comunicação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O objetivo dessa lei é estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2004, a Presidência da República publicou o Decreto n.º 5.296/04, que regulamenta as leis (Lei n.º 10.048/00 e Lei n.º 10.098/00) que versam sobre a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, incorporando novas concepções como acessibilidade, barreiras e desenho universal<sup>3</sup>, além de destacar que a acessibilidade deve ter por referência as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a legislação específica e as regras contidas no próprio decreto. Conforme o Decreto n.º 5296/04, nenhuma pessoa com deficiência pode ser excluída do sistema educacional de ensino, todos têm o direito de frequentar e ter um ensino de qualidade, contemplando desde a estrutura da instituição, até a organização das práticas educacionais em sala de aula.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 teve como foco o combate à discriminação e garantia à acessibilidade às pessoas com deficiência. As convenções pelo Brasil, as leis e decretos sancionados servem de instrumentos na luta pela inclusão social,

---

<sup>3</sup> <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84/pdf>



e principalmente para garantir legalmente os direitos que são negados às pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Nota-se, portanto, que a preocupação com a inclusão e a acessibilidade acontece em nível mundial, desde convenções internacionais, a movimentos nacionais, que aos poucos vão ampliando a discussão e conscientizando as pessoas para o fim da discriminação. As ações especificadas acima buscam igualdade dos direitos dos indivíduos, onde o respeito à diversidade deve ser uma prioridade de todos.

A Política Nacional de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência e orientar os sistemas de ensino nas ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (Brasil, 2008).

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007b) foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/09; em seu Art. 9º, trata da acessibilidade que tem por fim possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e com plena participação em todos os aspectos de sua vida (Brasil, 2009b).

Esse direito reconhecido pela constituição também está presente no Decreto Federal nº 6.949/09, que promulga a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelos estados brasileiros com equivalência de emenda constitucional; em igualdade de oportunidade com os demais estudantes, determina adaptações de acordo com as necessidades individuais e medidas de apoio específicas para o planejamento do ambiente escolar (Brasil, 2009b).

Uma das campanhas de maior impacto sobre a acessibilidade no Brasil foi a Campanha Nacional da Acessibilidade - Siga Essa Ideia! Ela começou a ser veiculada em diferentes mídias em 2009 e foi coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) (Brasil, 2009a). Ademais, destacou-se o projeto com os gibis de Maurício de Sousa, os quais apresentavam personagens com deficiência envolvendo a Turma da Mônica e a acessibilidade, priorizando as crianças como público. Portanto, para a garantia da acessibilidade no ambiente escolar a Secretaria de Educação Especial (Seesp) publicou o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: direito à escola acessível (2009) - Maae, com o propósito de subsidiar os sistemas de ensino e promover a acessibilidade em todas as escolas (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

O Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas é um documento orientador, dividido em quatro partes: compreensão da inclusão escolar; acessibilidade nos diferentes



espaços da escola; acessibilidade espacial; e avaliação da inclusão na escola, que ajuda a comunidade escolar a implantar, manter e avaliar a escola, suas práticas educativas e ações na perspectiva da educação inclusiva (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

O manual define a acessibilidade espacial como algo que vai além da esperança de chegar ao local determinado, por exemplo. A acessibilidade, deste modo, envolve a capacidade de qualquer pessoa se orientar e compreender o que ocorre no espaço ao seu redor, explorando os diferentes ambientes (Dischinger; Ely; Borges, 2009). Nesta pesquisa, o documento orientador foi usado à análise das SRMs nas escolas participantes.

Para garantir as condições de acessibilidade espacial, é importante identificar quais barreiras aumentam o grau de dificuldade ou impossibilitam a participação, a realização de atividades e a interação das pessoas com deficiência nas escolas. Devido à amplitude de elementos que tornam os ambientes de difícil acesso, as barreiras podem ser de vários tipos. Dischinger e Machado (2006) apontam três barreiras como as mais relevantes: atitudinais, físicas e de informação.

Barreiras são “elementos que podem dificultar ou impedir a percepção, circulação, compreensão ou apropriação dos espaços e atividades por parte dos usuários, bem como obstáculos de ordem social e psicológica que impedem o seu uso efetivo” (Dischinger; Machado, 2006, s. p.).

As barreiras atitudinais estão presentes na esfera social “em que as relações humanas centram-se nas restrições dos indivíduos e não em suas habilidades” (Dischinger; Machado, 2006, s. p.). Essas barreiras salientam o desrespeito às diferenças individuais, e têm como consequência a discriminação e a exclusão de todos que não sejam considerados dentro do padrão de normalidade da sociedade.

As barreiras físicas “são representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades [...]” (Dischinger; Machado, 2006, s. p.). Essas barreiras são responsáveis por sérias restrições de deslocamento e uso do espaço; são exemplos: escadas, falta de corrimão, piso escorregadio, desníveis no solo sem marcação etc.

As barreiras de informação “são aquelas que dificultam ou impedem o acesso às informações espaciais necessárias para a orientação nos ambientes e a realização de atividades” (Dischinger; Machado, 2006, s. p.). Prejudicam a autonomia das pessoas, que sem a devida percepção das informações ficam à mercê da boa vontade de outras pessoas. São exemplos dessas barreiras: poluição visual, que afeta quem possui deficiência visual,

mais especificamente que tem baixa visão; ausência de informações e de meios alternativos para pessoas com deficiência cognitiva e auditiva.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n° 13.146/15, também conhecida como o Estatuto de Pessoa com Deficiência (EPCD), em seu artigo 53, descreve-se a acessibilidade como um direito que garante à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida viver de forma autônoma e desempenhar seus direitos de cidadania e participação social. O artigo 54 estabelece que estão sujeitas ao cumprimento das disposições desta lei, e de outras normas relativas à acessibilidade. O artigo 55 dessa mesma lei também se refere à concepção e à implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, de uso público ou privado, tanto na zona urbana como na rural, que devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. O artigo 56 também reforça a importância da acessibilidade para pessoas com deficiência na construção, reforma e ampliação de edificações de uso público ou privado (Brasil, 2015).

Para o pleno gozo dos direitos e atendimento à legislação brasileira, a acessibilidade em estabelecimentos escolares deve estar em conformidade com os parâmetros da Norma Brasileira Regulamentadora (NBR 9050/2020), estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2020).

Segundo a ABNT, uma instituição escolar acessível deverá obedecer normas quanto à acessibilidade aos estudantes com deficiência, dentre elas: construir piso adequado que não apresente mudança de nível, ou que impeça que os estudantes transitem; ter banheiro adaptado com boxe individual, bacias sanitárias e pias no tamanho adequado, barras de apoio, piso antiderrapante; bebedouros adaptados e localizados em locais de fácil acesso que permitam sua operação manualmente; rampa de acesso com corrimão e inclinação apropriada; quadra de esportes e espaços reservados para cadeiras de rodas; sala de aula com rampas de acesso e corrimão para facilitar o deslocamento dos estudantes com deficiência; portas largas com medidas adequadas; espaço adequado dentro da sala de aula, dando mais liberdade de movimento para o estudante. Devido a essas exigências da ABNT, o atendimento nos espaços públicos e nas escolas contribui para que as pessoas com deficiência possam ter maior autonomia e o direito à acessibilidade (ABNT, 2020).

Portanto, a escola acessível deve estar livre de barreiras, e se não, deve buscar meios para reduzi-las, pois, a acessibilidade faz parte de um processo contínuo que visa à inclusão de todos. Nesse sentido, as instituições de ensino devem seguir as normas e leis





para que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam se beneficiar de uma escola inclusiva e ter seus direitos respeitados em todos os sentidos.

Para Silva (2018), a nossa visão ainda precisa ser ampliada, pois temos compreensão limitada sobre a pessoa com deficiência. Uma alternativa consiste em adotar o modelo social da deficiência, desenvolvido no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 por ativistas e acadêmicos ligados ao movimento das pessoas com deficiência no Reino Unido. Ele é atribuído, em grande parte, à contribuição de Oliver (1983).

Segundo o Modelo Social, a deficiência não é uma característica intrínseca do indivíduo, mas o resultado de barreiras físicas, atitudinais e sociais criadas pela sociedade, que impedem a plena participação das pessoas com deficiências em igualdade de condições com as demais. Ele contrasta diretamente com o Modelo Médico da Deficiência, que enxerga a deficiência como um problema individual a ser tratado ou "curado".

O trabalho de Oliver (1983) e de outros ativistas foi crucial para transformar as discussões sobre deficiência em uma luta por direitos humanos e justiça social, impactando profundamente políticas públicas e práticas inclusivas em todo o mundo. Para Silva (2018, p.211) "O modelo social da deficiência ajuda a compreender a acessibilidade muito mais que um direito, mas como um valor cultural associado a um movimento pessoal-coletivo de busca por atitudes favoráveis que equilibrem diferenças humanas e inerentes liberdades".

Inspirado no modelo social da deficiência, Sasaki, em seus estudos, divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas e instrumentais, demonstrando que "todas são importantes, já que se faltar uma, compromete as outras" (Sasaki, 2009, s. p.). Para cada contexto, ele relaciona as barreiras que podem comprometer o processo da inclusão.

As barreiras, citadas por Sasaki, são definidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

A acessibilidade arquitetônica existe quando não há barreiras físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transportes individuais ou coletivos. É a dimensão da acessibilidade mais conhecida, pois percorre todos os ambientes, garantindo maior comodidade e bem-estar. Por exemplo: áreas de passagem sem obstáculos para a circulação; a inclusão de rampas para cadeiras de rodas; barras de acesso em sanitários e banheiros adaptados; disponibilização de identificação em Braille



para o acesso em diferentes espaços, bem como em elevadores; elevadores que comportem o tamanho e largura de cadeiras de rodas; piso tátil para auxílio na locomoção de deficientes visuais; portas que possuam largura adequada para a passagem de cadeiras de rodas, com maçanetas leves e fáceis de puxar, entre outros exemplos (Sassaki, 2009).

A acessibilidade comunicacional existe quando não há barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual. É de suma importância que os pais, professores e colegas de pessoas surdas aprendam a língua brasileira de sinais, para que a comunicação seja íntegra, evitando possíveis constrangimentos durante a comunicação. Por exemplo: audiodescrição de imagens e filmes para pessoas cegas; leitura por voz e design inclusivo; sites, aplicativos e programas com ferramentas que auxiliem na acessibilidade com o uso da linguagem de Libras. É essencial o uso de recursos e tecnologias, especialmente em Braille, para que os cegos possam ter mobilidade e autonomia na realização das suas atividades sem barreiras comunicacionais (Sassaki, 2009).

A acessibilidade atitudinal dá-se quando não há preconceitos ou estereótipos, respeitando-se as individualidades de cada pessoa. É a base para o desenvolvimento de todas as outras dimensões, pois caracteriza-se pela importância da ação de conscientização. Um estudante com deficiência, por exemplo, não pode ser excluído de um jogo ou brincadeira; nesse caso a atividade deve ser realizada de tal forma que essa criança possa participar, dentro de suas limitações, juntamente com as demais (Sassaki, 2009).

A acessibilidade programática acontece quando não há barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.) e normas ou regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.). Por exemplo: a Lei n° 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) visa, segundo a Constituição, a: “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade fundamental à pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Sassaki, 2009).

A acessibilidade metodológica existe quando não há barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, nos ambientes escolares, profissional, familiar e na comunidade em geral. É também chamada de acessibilidade pedagógica, pois envolve os métodos e ações de aprendizagem. Por exemplo: no contexto escolar, o uso de materiais em Braille pelos professores ou de textos com as letras ampliadas; no contexto profissional, a realização de avaliações em processos seletivos, permitindo que todos tenham direito e possam participar, respeitando-se as diferenças individuais de cada um (Sassaki, 2009).



A acessibilidade instrumental existe quando não há barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de atividades diárias e de lazer, esporte e recreação; é a adaptação do material didático, utilização de aparelhos, equipamentos, utensílios e tecnologia assistiva. Por exemplo: o estudante com deficiência não deve ser impedido de utilizar a sala de informática em virtude da ausência de tecnologia que atenda às suas especificidades. Para os estudantes com mobilidade reduzida, é necessário ter uma mesa onde a cadeira do cadeirante se encaixe devidamente; além de adaptadores que permitam o uso de canetas e outros objetos para os estudantes que têm mobilidade reduzida nos braços, por exemplo (Sasaki, 2009).

Pode-se dizer que para que se concretize a acessibilidade nas escolas, todas as dimensões da acessibilidade supramencionadas devem estar articuladas, impedindo qualquer obstáculo, sem nenhuma barreira no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Faz-se necessário o engajamento de políticas públicas para garantir a construção e desenvolvimento de uma sociedade igualitária; mas tão importante quanto ter as políticas, é construir uma sociedade, incluindo a comunidade escolar, comprometida com a educação na perspectiva da inclusão (Sasaki, 2009).

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, pois preocupou-se em compreender a interpretação, atribuição de significados e ações frente ao tema. Para Gil, o uso dessa abordagem possibilita uma relação mais próxima com a situação problema, (Gil, 1999) uma compreensão ampla para proposição de melhorias em relação à educação inclusiva e os princípios da acessibilidade nas SRMs. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas municipais na cidade de União da Vitória - PR com a participação dos professores que trabalham nas SRMs. A pesquisa de campo é uma das possibilidades que o pesquisador tem de conhecer a realidade referente ao seu tema de interesse in loco.

A pesquisa contou com a participação de duas professoras atuantes nas SRMs das duas escolas em que o estudo foi realizado. Quanto a coleta de dados, adotou-se um questionário respondido pelas professoras participantes, um diário de campo e cinco formulários. Durante o processo de pesquisa, optou-se pela observação participante e pelo registro fotográfico de alguns ambientes das escolas, o que foi realizado pela pesquisadora no mês de agosto de 2022 sob a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de União da Vitória – PR e da direção das escolas participantes.



O Quadro 1 apresenta as questões que compuseram o questionário. Essas questões foram elaboradas para que as professoras relatassem as suas percepções a respeito das dimensões da acessibilidade nas escolas em que atuam.

Os formulários adotados pela pesquisadora (Quadros 2 a 7), por sua vez, foram compostos por diferentes aspectos que a pesquisadora observou e registrou, referentes às seis dimensões de acessibilidades das escolas participantes. A depender dos aspectos observados, a pesquisadora fez a coleta individual e/ou coletivamente com os professores das SRMs. Os itens abordados são oriundos dos preceitos legais, os quais foram observados durante a pesquisa de campo nas escolas.

**Quadro 1 – Questionário para levantamento da acessibilidade aplicado aos professores**

<b>DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE</b>	
1	Como é a acessibilidade arquitetônica (estrutura física) em relação à SRM na sua escola?
2	Quais os procedimentos que a escola desenvolve em relação à acessibilidade comunicacional nas atividades para os estudantes com deficiência?
3	Como são realizadas as atividades para os estudantes com deficiência perante a acessibilidade atitudinal?
4	Sua escola apresenta um projeto político-pedagógico ou algum outro documento em relação à acessibilidade programática, em que conste a necessidade de uma sala de recurso multifuncional?
5	De acordo com a acessibilidade metodológica, quais métodos de aprendizagem são aplicados? Produz e/ou utiliza materiais didáticos adequados para atender as necessidades dos estudantes com deficiência?
6	De que maneira a sua escola utiliza as ferramentas de estudo diante da acessibilidade instrumental? Há algum tipo de adaptação de material didático? Quanto ao uso das tecnologias, são usados alguns equipamentos como aparelhos, utensílios ou outros recursos de tecnologia assistiva?
7	Quantos estudantes frequentam a SRM e quais tipos de deficiência eles possuem?
8	Quais as estratégias usadas pela sua escola com os estudantes que apresentam deficiência?

Fonte: Adaptado de Vasconcelos e Sonza (2017).

**Quadro 2 - Formulário para coleta de dados da dimensão arquitetônica**

<b>DIMENSÃO ARQUITETÔNICA</b>	
Largura dos corredores	Anotações das medidas e análises de acordo com a norma vigente.
Largura da área de circulação	
Rampa para a entrada	Sim ou não; são adequados de acordo com a norma vigente?
Rampa para as salas	
Rampa para o banheiro	
Rampa para a biblioteca	
Sanitários adaptados	
Barras de apoio	
Piso antiderrapante	
Piso tátil	
Desníveis	

Fonte: Adaptado de Fávero e Costa (2014).



**Quadro 3 - Formulário para coleta de dados da dimensão atitudinal**

DIMENSÃO ATITUDINAL	
Recepção dos professores	Observação <i>in loco</i> , perguntas realizadas aos professores das SRMs e registros no diário de campo.
Recepção dos alunos	
Relacionamento com professores	
Relacionamento com outros alunos	
Relacionamento escola-família	

Fonte: Adaptado de Fávero e Costa (2014).

**Quadro 4 - Formulário para coleta de dados da dimensão comunicacional**

DIMENSÃO COMUNICACIONAL	
Utilização de Libras no contexto de sala de aula	Observação <i>in loco</i> , perguntas realizadas aos professores das SRMs e registros no diário de campo.
Utilização de Braille no contexto de sala de aula	
Grupos de estudo sobre deficiências	
Grupos de estudo sobre diversidade	
Conscientização dos funcionários	
Conscientização da comunidade escolar	
Uso de sinalização e desenho universal	

Fonte: Adaptado de Fávero e Costa (2014).

**Quadro 5 - Formulário para coleta de dados da dimensão instrumental**

DIMENSÃO INSTRUMENTAL	
Adequação dos materiais pedagógicos	Observação <i>in loco</i> , perguntas realizadas aos professores das SRMs e registros no diário de campo.
Adequação do mobiliário escolar	
Jogos próprios para inclusão	
Computadores para uso dos educandos	
Laptop para uso em salas de aula	
Data show	
Aparelho de som	
TVs e DVDs	

Fonte: Adaptado de Fávero e Costa (2014).

**Quadro 6 - Formulário para coleta de dados da dimensão metodológica**

DIMENSÃO METODOLÓGICA	
Profissionais com formação específica	Observação <i>in loco</i> , perguntas realizadas aos professores das SRMs e registros no diário de campo.
Adequação no ambiente escolar	
Adequação dos métodos de ensino	
Adequação das modalidades de ensino	
Atendimento educacional especializado	
Bidocência = parceria com professor da sala regular	
Estagiários	
Laboratório de aprendizagem	
Projetos diversos	

Fonte: Adaptado de Fávero e Costa (2014).

**Quadro 7 - Formulário para coleta de dados da dimensão programática**

DIMENSÃO PROGRAMÁTICA	
Adequação do Projeto Político-Pedagógico	Observação <i>in loco</i> , perguntas realizadas aos professores das SRMs e registros no diário de campo.
Políticas de formação de professores	
Política de formação continuada	
Legislações adequadas	
Disponibilização de profissionais	
Sistema político eficaz	

Fonte: Adaptado de Fávero e Costa (2014).



Os dados coletados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Após a coleta, os dados foram sistematizados em seis categorias de análises. Cada categoria corresponde a uma dimensão de acessibilidade proposta por Sasaki (2009), sendo elas: arquitetônica; atitudinal; comunicacional; instrumental; metodológica e programática, descritas no decorrer dos resultados e discussões. A análise dos dados consistiu em verificar se as seis dimensões estão sendo consideradas nas referidas escolas e, se a sua existência contribuiu para a inclusão dos estudantes da Educação Especial.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises e discussão dos resultados ocorreram através da observação participante da pesquisadora com o auxílio de formulários de coleta de dados sobre as seis dimensões de acessibilidade nas SRMs descritas por Sasaki (2006, p. 67-69; 102-103) e Sasaki (2003, p. 39-42). As análises também foram fundamentadas em documentos orientadores como a NBR 9050/20 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2020), que traz normas específicas para facilitar o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas com foco nas SRMs; o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais; Instruções Normativas, Leis, Resoluções e Deliberações do Paraná e do município de Porto União; assim como o Plano Municipal de Educação, observando a documentação em nível federal, estadual e municipal.

### 4.1 Especificações das SRMs das escolas A e B

A escola A possui 17 (dezessete) estudantes matriculados na SRM do Tipo I, dentre eles: estudantes com deficiência cognitiva, distúrbios de aprendizagem e estudantes com TEA. A escola não tem estudantes com deficiências sensoriais.

A escola B possui 6 (seis) estudantes que frequentam a SRM do Tipo I, no turno vespertino, incluindo diferentes tipos de deficiência, dentre elas: o retardo mental moderado, síndrome de Down, transtornos de desenvolvimento intelectual, deficiência intelectual leve e transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares. Esta instituição de ensino é a única existente no município que atende os estudantes das SRMs do Tipo II, totalizando 12 (doze) estudantes; é conhecida por Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV).



## 4.2 Dimensões da acessibilidade

Quanto a dimensão arquitetônica, embora na escola B os corredores sejam bem mais estreitos que na escola A, a largura dos corredores está de acordo com as normas preconizadas pela ABNT. Observa-se que a área de circulação considera como espaço mínimo ideal a projeção de 0,80m por 1,20m no piso ocupado por um estudante com deficiência utilizando cadeira de rodas. Isso facilita o acesso às salas de aulas, banheiros e outras espaços, possibilitando autonomia na circulação (ABNT, 2020, p. 8).

Somente na escola B encontrou-se o a garantia do livre acesso, já que se permite a transposição de duas cadeiras de rodas. Na escola A, porém, a área de circulação é ampla, mas com obstáculos, havendo a existência de mesinhas e cadeiras no interior da mesma, dificultando a acessibilidade dos estudantes com deficiência e/ou com mobilidade reduzida. Na escola A, as rampas são improvisadas tanto na entrada da escola como nos demais ambientes (salas, banheiros, biblioteca). Na escola B, há rampas para o uso de cadeira de rodas sem obstáculos na área de circulação aos estudantes com deficiência.

Existe o piso tátil nas duas escolas, entretanto na escola A fica somente do lado externo da instituição e no interior da escola há o piso antiderrapante em todos os ambientes. Porém, se a escola A tivesse um estudante com deficiência visual, ele não conseguiria locomover-se, ficando limitado por não haver o piso tátil. Já na escola B, o piso tátil está em todos os ambientes, auxiliando os estudantes com deficiência visual a trafegarem sozinhos.

Contudo, em nenhuma das escolas há indicativos de sinalizações em Braille nas portas e locais de acessos importantes. Apesar da escola permitir a mobilidade nas áreas de circulação ao deficiente visual, ao adentrar no banheiro ou numa sala, ele não consegue localizar-se, pois não há identificação em Braille nos acessos aos ambientes. As informações em Braille não dispensam a sinalização visual e tátil, com caracteres ou símbolos em relevo (ABNT, 2020, p. 38).

Quanto aos desníveis existentes, observou-se a presença de desníveis visíveis e abrangentes na escola A. A legislação estabelece que devem ser evitados em rotas acessíveis desníveis de quaisquer naturezas. Dispensam tratamento especial no piso os desníveis de até 5 mm. Se os desníveis forem superiores a 5 mm e até 20 mm devem possuir inclinação máxima de 50%; e desníveis superiores a 20 mm, quando inevitáveis, devem ser considerados como degraus (ABNT, 2020, p. 53).



De acordo com o Decreto nº 5.296/04, art. 24, os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização de todos os ambientes ou compartimentos para os estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

No que se refere a dimensão atitudinal, ambas as escolas trabalham com todos os estudantes, família e equipe escolar objetivando a quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e combate a todas as formas de discriminação. O relacionamento com os pais acontece frequentemente, em reuniões e eventos promovidos pelas escolas. Há um cuidado em acompanhar como os estudantes percebem e se sentem acolhidos na escola. Os professores estabelecem vínculo de confiança e verificam continuamente se as práticas pedagógicas são adaptadas às necessidades dos estudantes. Há estratégias para interação entre estudantes, promovendo atitudes de empatia, respeito e colaboração.

O presente estudo reforça a relevância da pesquisa na pós-graduação como um mecanismo potente de transformação da Educação Básica, evidenciando como o diagnóstico das condições de acessibilidade em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) pode oferecer subsídios para práticas mais inclusivas e alinhadas às legislações vigentes.

Em virtude disso, é preciso pessoal capacitado em atitudes inclusivas (acessibilidade atitudinal) para dar atendimento aos estudantes com deficiência. Um ambiente escolar que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos estudantes e isto contribui para que eles realmente aprendam com alegria, motivação e cooperação, assim como preconizado na Resolução CNE/CEB nº 02/01, art. 12 (Brasil, 2001).

Quanto a dimensão comunicacional, de acordo com o relato da professora da SRM do Tipo I, a escola A não possui estudante com deficiência sensorial (visual e surdez); não há profissionais atuantes como intérprete de Libras e não se faz uso de audiodescrição de imagens e filmes, leitura por voz, dublagem e design inclusivo nessa instituição de ensino. Todavia, a escola B atende os estudantes com deficiências sensoriais na própria instituição de ensino, no CAEDV, onde são atendidos todos esses estudantes das SRMs do Tipo II do município de União da Vitória.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME), regido pela Lei nº 4722/18, afirma-se que é preciso apoiar a oferta de bancas para a seleção de profissionais Intérpretes de Libras e a capacitação de professores para ofertar educação bilíngue em parcerias com demais instituições, para atuarem como tradutores de Libras no atendimento educacional ao estudante surdo na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, durante a vigência deste plano (União da Vitória, PME, 2018, p. 66).





No que diz respeito a dimensão instrumental, as duas escolas pesquisadas fazem uso de equipamentos tecnológicos, tecnologia assistiva e recursos pedagógicos nas SRMs, bem como fazem a adaptação das atividades aos estudantes com deficiência através do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum de acordo com a realidade.

A diferença entre as escolas é que a escola A carece mais de material didático lúdico e pedagógico que a escola B, e muitas vezes, são os professores que adquirem e/ou confeccionam um material diferenciado; enquanto a escola B possui uma diversidade de materiais lúdicos pedagógicos que auxiliam no processo ensino-aprendizagem dos estudantes das SRMs.

Sasaki (2009) menciona que esse tipo de acessibilidade pressupõe a adaptação da forma com que alguns estudantes poderão utilizar os materiais escolares como o lápis, a caneta, a régua, entre outros recursos que são usados em sala de aula. Assim, é essencial que as instituições de ensino proporcionem o uso de ferramentas adequadas e materiais necessários para o desenvolvimento da acessibilidade instrumental aos estudantes com deficiência (Resolução CNE/CEB nº 02/01, art. 12), como tesoura acessível para pessoas com deficiência física, régua para pessoas com deficiência visual etc. (Brasil, 2001)

Quanto a dimensão metodológica, a única diferença existente entre as escolas A e B é que na escola A não há um laboratório de aprendizagem, e na escola B o mesmo é de uso coletivo com os demais estudantes. Ambas as escolas possuem profissionais com formação específica que atuam na Educação Especial, disponibilizam recursos pedagógicos acessíveis aos estudantes com deficiência e desenvolvem projetos de diversas temáticas previstas no calendário escolar durante o ano letivo.

Segundo a Constituição Federal, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, incluindo o acesso às bibliotecas num sistema que facilite aos estudantes cegos e com deficiência ou mobilidade reduzida a busca de livros e outros materiais de leitura e pesquisa (BRASIL, 1988).

A dimensão programática, no que lhe concerne, nas duas escolas consta no PPP a necessidade de SRMs para o atendimento aos estudantes com deficiência. Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 004/09, art. 10º, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE (Brasil, 2009a).

A escola A, em seu PPP, garante o direito aos estudantes com deficiência e disponibiliza o AEE nas SRMs, além do trabalho colaborativo entre professores das



disciplinas e especialistas da Educação Especial, em prol da garantia da aprendizagem desses estudantes. Na escola B, em seu PPP é mencionado que todos os estudantes com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado nas SRMs e que todos os professores devem aprender sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicarem com estudantes surdos, respeitando o seu acesso à comunicação e inclusão escolar, propiciando aos mesmos um ambiente acolhedor.

No Município de União da Vitória, há parcerias para atendimento ao proposto pela Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), ou legislação correlata, referente ao Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (União da Vitória, PME, 2018, p.66). No que se refere ao PPP, o PME garante a reavaliação permanente das propostas pedagógicas através do PPP das instituições de ensino, assegurando a participação de todos os envolvidos (PME, 2018, p. 47).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que, embora a acessibilidade nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas de União da Vitória, PR, seja um princípio amplamente defendido e embasado por políticas e normativas, sua implementação prática ainda enfrenta desafios significativos.

Os resultados revelaram fragilidades em várias dimensões de acessibilidade, especialmente nos aspectos arquitetônicos, comunicacionais e programáticos. Barreiras físicas, como rampas improvisadas e obstáculos nos corredores, e a ausência de sinalização adequada, como em Braille, destacam a necessidade de adaptações urgentes para garantir mobilidade e autonomia aos estudantes com deficiência. Além disso, a carência de materiais pedagógicos e tecnológicos em algumas escolas limita o alcance da educação inclusiva, evidenciando a importância de investimentos mais consistentes e planejamento estratégico.

No que tange à acessibilidade atitudinal, instrumental e metodológica, observa-se a relevância do trabalho colaborativo entre professores e a valorização da formação continuada para garantir práticas pedagógicas mais inclusivas. É fundamental que as escolas envolvam ativamente as famílias e comunidades, promovendo redes de apoio que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Alinhando-se ao tema do dossiê "A Pesquisa na Pós-Graduação e Suas Interfaces com a Educação Básica", este trabalho reforça o papel essencial da pesquisa aplicada no



âmbito do Mestrado Profissional em Educação Básica. Ao diagnosticar e analisar as condições de acessibilidade nas SRMs, a pesquisa não apenas amplia o conhecimento sobre as práticas inclusivas, mas também oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas.

A conexão entre pós-graduação e educação básica emerge como um alicerce para a construção de soluções práticas e viáveis que atendam às demandas de inclusão nas escolas. O estudo demonstra como a academia pode contribuir para transformar a realidade educacional, fortalecendo o compromisso com uma educação acessível e equitativa. Assim, enfatiza-se a importância de incentivar parcerias interinstitucionais e a aplicação de conhecimentos acadêmicos no cotidiano escolar, promovendo uma educação básica que seja inclusiva e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Ministerial nº 13, de 24 de abril de 2007**. Integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e dispõe



sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007a.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência - Sicorde, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. PNEEEI. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade)**. Diretrizes para Criação de Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: Conade, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 33-39, 2006.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da CUNHA. **Manual de acessibilidade para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: MEC, 2009.

FÁVERO, Hill Cristina; COSTA, Helder Gomes. Inclusão: a acessibilidade como garantia de educação de qualidade. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11º, 2014, Resende. **Anais [...]**. Resende: Faculdades Dom Bosco, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

OLIVER, Michael. **Social work with disabled people**. London: MacMillan, 1983.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná**. Curitiba: DEE, 2002.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003**. Dispõe sobre as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no lazer e turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo. Áurea: 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. In: **Inclusão**. Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, v. 12, p. 10-16, mar. /abr. 2009.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto et al. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e2/1-26, 2023.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Lei Municipal nº 4.722/2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal de União da Vitória, 2018.

VASCONCELOS, Maria Helena Schneid; SONZA, Andréa Poletto. Escola acessível: um direito de todos. In: seminário luso-brasileiro de educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão, 1º, 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2017, p. 932-948.

