aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

BARREIRAS ESCOLARES: OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SCHOOL BARRIERS: CHALLENGES TO INCLUSION IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/armv2n10-035

Submetido em: 09/11/2026 e Publicado em: 13/11/2026

ARM: e262611

Claudia Valeria de Carvalho Lucena
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: claudiacarvalho.lucena@gmail.com

Emilly Santos Souza
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Juliana de Oliveira Lima Vianna
Orientadora
Doutora em Literatura Brasileira, do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Rafael Rossi de Sousa
Coorientador
Mestre em Psicologia do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

Este trabalho aborda as barreiras escolares relacionadas à efetivação da educação inclusiva na educação básica. A discussão parte da necessidade de compreender os obstáculos que interferem no acesso, na permanência, na participação e na aprendizagem dos estudantes. O objetivo é analisar as barreiras enfrentadas pelas instituições educacionais para a efetivação da educação inclusiva, considerando aspectos de acessibilidade, pedagógicos, formativos, institucionais e atitudinais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, natureza básica e caráter exploratóriodescritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise mostra que as barreiras não se restringem à estrutura física, envolvendo também práticas pedagógicas, formação dos profissionais, organização institucional, recursos de apoio e atitudes presentes no cotidiano escolar. Os resultados indicam que a inclusão escolar é um processo contínuo que exige a identificação e a superação das barreiras que interferem nas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Barreiras escolares; Educação básica; Educação inclusiva; Inclusão escolar.

Abstract

This study addresses school-related barriers to the implementation of inclusive education within basic education. The discussion stems from the need to understand the obstacles that interfere with students' access, retention, participation, and learning. The objective is to analyze the barriers faced by educational institutions in implementing inclusive education, taking into account accessibility, pedagogical, professional development, institutional, and attitudinal aspects. The research employs a qualitative approach and is of a basic, exploratory-descriptive nature, conducted through a review of literature and documentation. The analysis reveals that these barriers are not limited to physical infrastructure; they also encompass pedagogical practices, professional training, institutional organization, support resources, and attitudes present in daily school life. The findings indicate that school inclusion is an ongoing process that requires the identification and overcoming of barriers that hinder students' access, retention, participation, and learning.

Keywords: Basic education; Inclusive education; School barriers; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão escolar acompanha mudanças sociais e educacionais que defendem o direito de todos os estudantes à participação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, falar em educação inclusiva envolve não apenas a presença do aluno com deficiência, mas também a construção de condições que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), incluir implica reorganizar a escola para atender à diversidade e romper com modelos excludentes. Por isso, a escola inclusiva precisa reconhecer as diferenças como parte de sua realidade e promover condições de participação para todos os estudantes.

A relevância do tema está no fato de que a matrícula em uma escola regular, embora constitua condição necessária, não garante isoladamente a efetivação da inclusão.

Barreiras presentes na organização institucional, nas práticas pedagógicas, na acessibilidade, na formação dos profissionais e nas relações estabelecidas no cotidiano podem limitar a participação e a aprendizagem. Compreender esses obstáculos permite analisar a inclusão para além a dimensão formal do acesso e considere as condições concretas oferecidas pelas instituições educacionais.

Por isso, compreender a inclusão no cotidiano escolar exige analisar fatores que ainda limitam sua efetivação nas instituições educacionais. Estudos de Tony Booth e Mel Ainscow (2002) destacam a importância da identificação e da superação das barreiras presentes nas culturas, políticas e práticas escolares. A partir dessa questão, o trabalho busca responder ao seguinte problema: quais barreiras são enfrentadas pelas instituições educacionais para que a educação inclusiva se concretize no cotidiano

escolar?

O objetivo desta pesquisa é analisar as barreiras enfrentadas pelas instituições educacionais para a efetivação de uma educação inclusiva na educação básica, considerando aspectos de acessibilidade, pedagógicos, formativos, institucionais e atitudinais que influenciam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Como contribuição, busca-se sistematizar essas barreiras de modo a evidenciar que a inclusão depende de transformações nas condições oferecidas pela própria escola.

Inicialmente, discute-se a trajetória histórica e os fundamentos da educação inclusiva, com atenção aos marcos legais e à relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Em seguida, são abordados os paradigmas da segregação, da integração e da inclusão, destacando-se a mudança na responsabilidade atribuída à escola diante da diversidade. Por fim, são analisadas as principais categorias de barreiras escolares e seus possíveis efeitos sobre a participação e a aprendizagem na educação básica.

O trabalho fundamenta-se nas contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), Romeu Kazumi Sassaki (2009) e Tony Booth e Mel Ainscow (2002). Essas contribuições são articuladas aos documentos legais e normativos utilizados na pesquisa para discutir a relação entre inclusão, organização escolar e barreiras à aprendizagem e à participação.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho caracteriza-se como bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, natureza básica e caráter exploratório-descritivo. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir de artigos científicos localizados nas bases SciELO e Google Acadêmico, utilizando como descritores: “educação inclusiva”, “barreiras escolares”, “inclusão escolar” e “educação especial”. Não foi estabelecido recorte temporal para a seleção das publicações. Também foram consultadas legislações relacionadas à educação inclusiva, em razão do caráter documental da pesquisa. Foram considerados materiais diretamente relacionados ao tema e aos objetivos do trabalho. Depois da localização das fontes, foi feita a leitura e a análise qualitativa do conteúdo, organizando a discussão em torno das barreiras de acessibilidade, pedagógicas, formativas, institucionais e atitudinais e de seus efeitos sobre o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A leitura das fontes foi orientada pelo problema e pelo objetivo do trabalho, buscando identificar, nos materiais selecionados, elementos relacionados às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem e às barreiras presentes na organização escolar. A classificação temática adotada no desenvolvimento do trabalho reúne as barreiras em cinco categorias analíticas: acessibilidade, pedagógicas, formativas, institucionais e atitudinais.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva foi sendo construída a partir de mudanças históricas na forma de compreender a educação das pessoas com deficiência. Nesse percurso, diferentes modelos educacionais foram adotados, desde práticas baseadas na segregação até propostas que defendem a participação dos estudantes no ensino regular. Com essas mudanças, a educação inclusiva passou a ser compreendida como um direito, envolvendo não apenas o acesso à escola, mas também condições de permanência, participação e aprendizagem.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 205 determina que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O artigo 206 estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Já o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar recursos educativos, métodos, técnicas e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes, além de professores com formação adequada para o atendimento especializado e para o trabalho nas classes comuns (Brasil, 1996).

A Declaração de Salamanca, de 1994, também constitui um marco importante que defendeu a escolarização de crianças e jovens em escolas regulares e destacou a necessidade de que os sistemas educacionais considerassem a diversidade dos estudantes. O documento também apontou a importância de adaptações curriculares e de apoio adequado para possibilitar a participação dos estudantes no processo educacional (UNESCO, 1994).

No cenário internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, estabeleceu, em seu artigo 24, o direito das pessoas com deficiência à educação e determinou que os Estados Partes assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Convenção também prevê que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência e que sejam realizados ajustes razoáveis e oferecido o apoio necessário para favorecer sua educação (Brasil, 2009).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, apresentou orientações para a organização da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. O documento defende a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior e destaca a necessidade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos

estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares (Brasil, 2008).

A política de 2008 também está relacionada à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento contribuiu para a organização do atendimento especializado e dos recursos de apoio no contexto da educação básica (Brasil, 2009).

Outro marco relevante é a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Em seu artigo 27, a lei estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A legislação também apresenta a definição de barreiras e estabelece medidas relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto assegura o direito à educação em sistema educacional inclusivo e prevê apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Entretanto, sua redação foi posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que modificou dispositivos relativos, entre outros pontos, ao estudo de caso, ao PAEE, ao PEI e à formação de profissionais. Por isso, as referências a esses dispositivos neste trabalho consideram a redação vigente da norma (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

A trajetória histórica e legal da educação inclusiva mostra uma ampliação progressiva das garantias relacionadas ao direito à educação. A inclusão escolar passa a envolver não somente a matrícula do estudante, mas também a criação de condições que possibilitem sua participação e aprendizagem. Esses fundamentos legais e conceituais servem de base para a análise dos diferentes paradigmas e das barreiras que permanecem presentes no cotidiano escolar.

3 SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: DIFERENTES PARADIGMAS E A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA

Para compreender a educação inclusiva, é necessário considerar as diferentes concepções que orientaram, ao longo do tempo, a relação entre a escola e os estudantes com deficiência. As formas de escolarização desses estudantes passaram por diferentes perspectivas, entre elas a segregação, a integração e a inclusão. Essas concepções diferem na maneira de compreender a deficiência, a participação dos estudantes e, especialmente, quanto ao lugar atribuído ao estudante e à responsabilidade da escola diante da diversidade.

A perspectiva da segregação esteve relacionada à separação de determinados estudantes em instituições, classes ou espaços específicos. Nesse modelo, a escolarização ocorria de maneira diferenciada

em relação ao ensino destinado aos demais estudantes. O estudante era colocado em um espaço separado e a organização escolar comum não precisava ser transformada para acolher a diversidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva identifica historicamente processos de segregação e integração associados a formas de seleção e exclusão de estudantes considerados fora dos padrões estabelecidos pela escola (Brasil, 2008).

Com o avanço das discussões, a perspectiva da integração passou a defender a presença dos estudantes com deficiência no ensino regular. Entretanto, a integração não necessariamente significava uma transformação da organização escolar. Em determinadas situações, a permanência do estudante na escola comum dependia de sua adaptação às condições já existentes. Na prática, o estudante continuava sendo visto como principal responsável por se adequar às regras, práticas e expectativas da instituição.

A perspectiva inclusiva muda esse entendimento. Mantoan (2003) discute a inclusão escolar a partir da necessidade de transformação da própria escola. Para a autora, a inclusão não consiste apenas em inserir estudantes em estruturas escolares já estabelecidas, mas exige mudanças na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Nesse modelo, a escola precisa reconhecer as diferenças entre os estudantes e reorganizar suas formas de ensinar e avaliar, em vez de exigir que todos aprendam da mesma maneira.

A comparação entre os três paradigmas mostra uma mudança na relação entre estudante e escola. Na segregação, o estudante é escolarizado separadamente; na integração, ele pode ocupar o espaço escolar comum, mas sua permanência pode depender de sua adaptação às condições existentes; na inclusão, a responsabilidade pela participação é compartilhada e a escola precisa rever suas condições, práticas e formas de organização para responder à diversidade. Por isso, a mudança de paradigma não diz respeito apenas ao local onde o estudante está matriculado, mas à responsabilidade institucional pela construção de condições de participação e aprendizagem.

Esse entendimento também se aproxima das contribuições de Romeu Kazumi Sassaki. Em sua produção sobre inclusão social, o autor apresenta a inclusão como um processo relacionado à transformação da sociedade e dos ambientes para possibilitar a participação das pessoas. A perspectiva da inclusão, portanto, desloca a atenção de uma adaptação exclusiva do indivíduo para a necessidade de transformação das condições sociais que podem produzir obstáculos à participação (SASSAKI, 2009).

No campo educacional, isso significa reconhecer que a escola possui responsabilidade na construção de condições que favoreçam a participação dos estudantes. As mudanças necessárias não se limitam à estrutura física, mas envolvem também aspectos pedagógicos, curriculares, organizacionais e relacionais. A inclusão, dessa forma, exige uma análise das condições concretas oferecidas pela instituição escolar.

Tony Booth e Mel Ainscow contribuem para essa discussão ao apresentarem o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação. No Index for Inclusion, os autores propõem instrumentos para que as escolas possam analisar suas próprias culturas, políticas e práticas e identificar elementos que dificultam

ou favorecem a inclusão. O documento organiza a proposta em três dimensões: criação de culturas inclusivas, produção de políticas inclusivas e desenvolvimento de práticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2002).

A abordagem de Booth e Ainscow ajuda a deslocar a análise de uma perspectiva centrada exclusivamente nas características individuais dos estudantes. As dificuldades relacionadas à participação e à aprendizagem também podem estar associadas às políticas, culturas, práticas e formas de organização existentes nas escolas. Por isso, a análise da inclusão precisa considerar as condições oferecidas pelo contexto educacional (Booth; Ainscow, 2002).

O conceito de barreiras à aprendizagem e à participação se relaciona diretamente ao tema deste trabalho. Se essas barreiras podem estar presentes nas políticas, nas culturas e nas práticas escolares, é necessário analisar como a organização das instituições influencia a experiência educacional dos estudantes. Essa perspectiva contribui para compreender que a inclusão não se resume à matrícula ou à presença física no espaço escolar.

4 BARREIRAS ESCOLARES E SEUS IMPACTOS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva envolve desafios que vão além da garantia de matrícula dos estudantes nas instituições de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a educação deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015). Por isso, as barreiras precisam ser compreendidas não apenas como obstáculos físicos, mas como condições que podem limitar a participação e o exercício do direito à educação.

Neste trabalho, a expressão barreiras escolares é usada como categoria analítica para reunir obstáculos que podem surgir no contexto das instituições de educação básica e dificultar a efetivação da educação inclusiva. O termo não corresponde a uma nova categoria criada pela legislação; aqui, ele serve para organizar a análise dos diferentes obstáculos identificados nas fontes consultadas. As categorias apresentadas a seguir — acessibilidade, pedagógicas, formativas, institucionais e atitudinais — não devem ser entendidas como dimensões isoladas, pois podem se sobrepor e produzir efeitos combinados sobre a experiência escolar.

4.1 BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE

A acessibilidade é uma condição necessária para a participação dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a acessibilidade deve possibilitar condições de alcance e utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, informação e comunicação, entre outros elementos

necessários à participação social (Brasil, 2015). No contexto escolar, a ausência dessas condições pode dificultar a circulação, o acesso aos materiais, a comunicação e a participação nas atividades.

A barreira de acessibilidade não se limita à existência de escadas ou à inadequação de espaços físicos. Ela também pode envolver barreiras comunicacionais, informacionais e tecnológicas. Quando o estudante não consegue acessar um material, compreender uma informação ou utilizar determinado recurso em condições adequadas, sua participação no processo educacional fica comprometida. Assim, a acessibilidade interfere diretamente no acesso ao currículo e nas possibilidades de participação e aprendizagem.

4.2 BARREIRAS PEDAGÓGICAS

As barreiras pedagógicas estão relacionadas às formas de ensinar, avaliar, organizar o currículo e oferecer apoio aos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os sistemas de ensino assegurem recursos educativos, métodos, técnicas e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial, além de professores com formação adequada (Brasil, 1996).

A Declaração de Salamanca também destaca a necessidade de adaptação dos currículos e das estratégias educacionais às diferentes características, necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 1994). Quando o ensino é organizado a partir de uma expectativa de homogeneidade, estratégias únicas podem não contemplar a diversidade presente na sala de aula. Nesses casos, a barreira não está necessariamente na característica do estudante, mas na ausência de alternativas pedagógicas que permitam sua participação no currículo.

A inclusão exige revisar das expectativas, estratégias de ensino e formas de avaliação. Para Mantoan (2003), a transformação da escola constitui parte fundamental do processo de construção de uma educação inclusiva. A existência de práticas pedagógicas diversificadas, recursos acessíveis e formas de avaliação coerentes com as necessidades educacionais pode ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem.

4.3 BARREIRAS FORMATIVAS

A formação dos profissionais da educação é outra dimensão importante da inclusão. A LDB estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar professores com formação adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para o trabalho com os estudantes da Educação Especial (Brasil, 1996). A legislação relaciona a formação profissional às condições necessárias para a organização do atendimento educacional.

Uma formação insuficiente pode repercutir na capacidade da escola de reconhecer barreiras, planejar estratégias pedagógicas, utilizar recursos de acessibilidade e articular o trabalho entre os diferentes

profissionais. Essa dimensão se relaciona às demais categorias: dificuldades formativas podem contribuir para a manutenção de práticas pedagógicas pouco flexíveis, para o uso inadequado de recursos e para a reprodução de atitudes que dificultam a participação dos estudantes.

A regulamentação mais recente também atribui importância à formação continuada. O Decreto nº 12.773/2025, que alterou o Decreto nº 12.686/2025, estabelece formação continuada específica para o professor que atua no AEE e prevê formação continuada para profissionais de apoio escolar (Brasil, 2025b). Por isso, a formação deve ser entendida como elemento permanente da organização de uma escola inclusiva, e não apenas como preparação pontual para lidar com determinados estudantes.

4.4 BARREIRAS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS

As barreiras institucionais estão ligadas à forma como a escola organiza seus recursos, profissionais, políticas e procedimentos. Booth e Ainscow (2002) destacam que a análise da inclusão precisa considerar as culturas, políticas e práticas da instituição. Uma escola pode ter matrícula de estudantes público da Educação Especial e, ainda assim, manter formas de organização que dificultem sua participação efetiva.

A organização do Atendimento Educacional Especializado constitui um exemplo dessa dimensão. O AEE possui caráter complementar à escolarização dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação, não substituindo a matrícula e a frequência na classe comum. Segundo o INEP, sua finalidade inclui organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem (INEP, 2025).

O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação vigente após as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece o estudo de caso como etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da Educação Especial. O estudo de caso envolve a identificação das demandas e barreiras, a análise do contexto escolar, o reconhecimento das potencialidades e demandas de apoio e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade. Seu resultado fundamenta o PAEE e o PEI, e o envolvimento do estudante e dos familiares responsáveis pelo cuidado cotidiano deve ser garantido ao longo do processo (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Essa organização mostra que a inclusão depende de articulação institucional. O planejamento não deve ficar restrito ao professor do AEE, mas envolver a classe comum, a família e, quando possível, o próprio estudante. A ausência de comunicação entre profissionais, a falta de planejamento conjunto ou a insuficiência de recursos podem comprometer a continuidade das estratégias e produzir obstáculos para a participação e a aprendizagem.

A barreira institucional aparece quando a organização da escola não cria condições para que os recursos, profissionais e estratégias funcionem de forma articulada. Sua consequência pode aparecer na

fragmentação do atendimento, na dificuldade de acesso aos apoios e na manutenção de práticas que responsabilizam individualmente o estudante por dificuldades que também dependem das condições oferecidas pela instituição.

4.5 BARREIRAS ATITUDINAIS

As atitudes presentes no cotidiano escolar também podem se tornar obstáculos à inclusão. A LBI reconhece as barreiras atitudinais como aquelas relacionadas a atitudes ou comportamentos que dificultam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). No ambiente escolar, tais barreiras podem se manifestar por meio de expectativas reduzidas, preconceitos, infantilização, resistência às diferenças ou compreensão de que determinados estudantes não seriam capazes de participar das mesmas experiências educacionais que os demais.

A barreira atitudinal produz efeitos que vão além da dimensão das relações interpessoais. Quando as expectativas sobre o estudante são reduzidas, podem ser restringidas as oportunidades de participação, aprendizagem e autonomia. Quando a diferença é tratada como problema exclusivamente individual, a escola pode deixar de analisar as condições que ela própria oferece para favorecer a participação.

As contribuições de Mantoan (2003), Sassaki (2009) e Booth e Ainscow (2002) contribuem para deslocar essa compreensão. A inclusão exige reconhecer a diversidade como parte da realidade escolar e identificar obstáculos nas próprias práticas e relações institucionais. A superação das barreiras atitudinais depende da construção de uma cultura escolar que reconheça os estudantes como participantes do processo educativo e não como sujeitos que precisam provar sua capacidade de adaptação.

4.6 SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE BARREIRAS

A análise das cinco categorias mostra que as barreiras escolares são interdependentes. Uma dificuldade de acessibilidade pode limitar o acesso ao currículo; uma barreira pedagógica pode reduzir as oportunidades de aprendizagem; uma insuficiência formativa pode dificultar a escolha de estratégias e recursos; uma falha institucional pode impedir a articulação dos apoios; e uma atitude discriminatória pode limitar a participação e as expectativas em relação ao estudante. Por isso, identificar as barreiras precisa considerar o conjunto das condições oferecidas pela escola.

Os resultados reforçam que a inclusão não se limita à presença física do estudante. A efetivação do direito à educação depende de condições que permitam acesso, permanência, participação e aprendizagem. A superação das barreiras não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante ou à família, mas deve ser analisada também no âmbito das práticas, políticas, culturas e condições institucionais da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as barreiras enfrentadas pelas instituições educacionais para a efetivação da educação inclusiva na educação básica, considerando aspectos de acessibilidade, pedagógicos, formativos, institucionais e atitudinais que influenciam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa bibliográfica e documental permitiu compreender que a educação inclusiva resulta de um processo de transformação das formas de organização da escola e da maneira como a diversidade é compreendida no ambiente educacional. A trajetória histórica e legal apresentada mostra que a garantia do direito à educação envolve não apenas o acesso à escola, mas também a criação de condições que possibilitem a participação e a aprendizagem.

A análise dos diferentes paradigmas mostrou que a inclusão se diferencia de modelos baseados na segregação e da perspectiva de integração. Enquanto a segregação separa os estudantes e a integração pode manter sobre eles a expectativa de adaptação às condições existentes, a perspectiva inclusiva amplia a responsabilidade da escola na construção de condições que considerem a diversidade presente no ambiente educacional.

Quanto às barreiras analisadas, a acessibilidade está relacionada às condições de acesso aos espaços, recursos, informações e formas de comunicação; as barreiras pedagógicas dizem respeito às estratégias de ensino, currículo e avaliação; as formativas relacionam-se às condições de preparação e formação dos profissionais; as institucionais envolvem organização, articulação dos apoios, políticas e práticas escolares; e as atitudinais dizem respeito a atitudes e comportamentos que podem limitar a participação. Essas dimensões se relacionam e podem produzir efeitos combinados sobre a experiência escolar.

A pesquisa também permitiu compreender que a matrícula do estudante na escola regular não representa, isoladamente, a efetivação da educação inclusiva. É necessário garantir condições para que ele participe das atividades escolares, tenha acesso ao currículo, desenvolva sua aprendizagem e permaneça na instituição em condições adequadas. Acesso, permanência, participação e aprendizagem, portanto, precisam ser considerados de forma articulada.

Como limite do trabalho, destaca-se o caráter bibliográfico e documental da pesquisa. O estudo não realizou investigação de campo nem observação direta do cotidiano de instituições escolares; portanto, suas conclusões dizem respeito à análise das fontes selecionadas e não permitem generalizar os resultados para todas as escolas. Estudos futuros podem aprofundar a temática por meio de estudos de campo, envolvendo diferentes redes de ensino e os sujeitos que participam diretamente do processo de inclusão escolar.

Os resultados permitem concluir que a construção de uma educação inclusiva na educação básica constitui um processo contínuo, que exige a identificação dos obstáculos presentes no cotidiano escolar e a organização de estratégias para enfrentá-los. A superação das barreiras depende da articulação entre

acessibilidade, práticas pedagógicas, formação dos profissionais, organização institucional e construção de relações que respeitem a diversidade. A inclusão escolar, assim, precisa ser compreendida para além da presença física do estudante, vinculando-se à construção de condições efetivas de participação, permanência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Texto atualizado. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/dec reto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.html. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www2.ca mara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-norma-pe.html. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 20**15. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/cens o-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento. Acesso em: 7 out. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: **UNESCO**, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 22 set. 2026.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: **UNESCO**, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 22 set. 2026.