

ROMPENDO BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

BREAKING BARRIERS TO PARTICIPATION AND LEARNING:
CONTRIBUTIONS TO BUILDING AN INCLUSIVE SCHOOL

Ciências Humanas • 24/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782273511](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782273511)

Messias Lima Soares¹

Ângela Araujo Prado²

Claudia Oliveira Vale³

Gilsene Daura da Silva Barros⁴

RESUMO

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana e na defesa do direito de todos os estudantes à participação plena nos processos educacionais. Sob essa perspectiva, a inclusão ultrapassa a simples garantia de acesso à escola, exigindo condições efetivas para que todos possam aprender, desenvolver-se e participar da vida escolar em igualdade de oportunidades. Entretanto, a concretização desse princípio ainda encontra desafios relacionados à permanência de diferentes barreiras que limitam o acesso ao currículo, à comunicação, à participação social e à aprendizagem. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as principais barreiras à inclusão educacional a partir das contribuições teóricas de Romeu Kazumi Sassaki e de outros estudiosos da área, discutindo estratégias voltadas à sua superação com vistas à promoção da participação e da aprendizagem na escola inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante análise de livros, artigos científicos, documentos normativos e legislações nacionais e internacionais relacionados à educação inclusiva, à acessibilidade e à educação especial. Os resultados evidenciam que as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas, atitudinais, digitais e tecnológicas continuam representando obstáculos significativos para a efetivação do direito à educação. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige transformações estruturais, pedagógicas, institucionais e culturais capazes de assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Acessibilidade; Barreiras à participação; Aprendizagem; Educação Especial.

ABSTRACT

Inclusive education is grounded in the recognition of human diversity and in the defense of every student's right to full participation in educational processes. From this perspective, inclusion goes beyond ensuring access to school, requiring effective conditions for all learners to participate, learn, and develop on equal terms. However, the implementation of this principle still faces challenges related to the persistence of barriers that limit access to curriculum, communication, social participation, and learning opportunities. In this context, this article aims to analyze the main barriers to educational inclusion based on the theoretical contributions of Romeu Kazumi Sassaki and other scholars in the field, discussing strategies to overcome such barriers in order to promote participation and learning in inclusive schools. This qualitative bibliographic study was developed through the analysis of books, scientific articles, policy documents, and national and international legislation related to inclusive education, accessibility, and special education. The findings indicate that architectural, communicational, methodological, instrumental, programmatic, attitudinal, digital, and technological barriers continue to constitute significant obstacles to the realization of the right to education. It is concluded that building a truly inclusive school requires structural, pedagogical, institutional, and cultural transformations capable of ensuring effective conditions for participation, learning, and development for all students.

Keywords: Inclusive Education; Accessibility; Barriers to Participation; Learning; Special Education.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da equidade e da valorização da diversidade, essa perspectiva defende que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, sociais ou culturais, devem ter garantido o direito de participar plenamente dos processos educativos. Mais do que assegurar o acesso à escola, a inclusão propõe a construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade humana e promover oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

A emergência desse paradigma está associada às transformações sociais e políticas impulsionadas pelos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Ao longo do século XX, críticas dirigidas aos modelos segregadores e assistencialistas contribuíram para questionar práticas educacionais que historicamente excluíram grupos considerados diferentes dos padrões dominantes. Nesse contexto, documentos internacionais passaram a defender a reorganização dos sistemas educacionais como estratégia para garantir o direito à educação para todos.

Entre esses documentos, destaca-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um marco na consolidação da educação inclusiva em âmbito internacional. Ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais, a declaração desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade dos sistemas educacionais em responder à diversidade presente nas salas de aula. Essa mudança representa

uma ruptura significativa com concepções tradicionais que atribuíam exclusivamente aos estudantes a responsabilidade pelas dificuldades encontradas nos processos educativos.

No cenário brasileiro, os avanços normativos ocorridos a partir da Constituição Federal de 1988 fortaleceram a compreensão da educação como direito universal e impulsionaram a construção de políticas voltadas à inclusão escolar. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou o reconhecimento da acessibilidade, da participação e da aprendizagem como dimensões fundamentais para a garantia desse direito.

Apesar dos avanços legislativos e das transformações observadas nas últimas décadas, a realidade educacional brasileira ainda evidencia desafios significativos para a efetivação da inclusão. Em muitas escolas, estudantes continuam enfrentando obstáculos relacionados à acessibilidade física, à comunicação, às práticas pedagógicas, ao acesso às tecnologias e às atitudes discriminatórias que limitam sua participação nos processos educativos. Tal cenário evidencia que a existência de marcos legais, embora indispensável, não garante por si só a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Nesse contexto, a discussão sobre barreiras à participação e à aprendizagem assume papel central no campo da Educação Inclusiva. A compreensão contemporânea da deficiência, fortemente influenciada pelo Modelo Social da Deficiência, contribuiu para deslocar o foco das limitações individuais para os obstáculos

produzidos pelos ambientes sociais. Segundo Diniz (2007), a deficiência deve ser compreendida como uma experiência resultante da interação entre as características dos indivíduos e as barreiras presentes na sociedade. Essa perspectiva amplia significativamente a compreensão dos processos de exclusão e reforça a necessidade de transformação dos contextos institucionais.

As reflexões de Romeu Kazumi Sassaki desempenham papel fundamental nesse debate. Considerado uma das principais referências brasileiras na área da inclusão, o autor ampliou o conceito de acessibilidade ao demonstrar que a participação das pessoas com deficiência depende da eliminação de diferentes tipos de barreiras, incluindo aquelas de natureza arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Sua contribuição permite compreender que a inclusão não se restringe à adaptação de espaços físicos, mas exige mudanças mais profundas nas culturas, políticas e práticas sociais.

A perspectiva defendida por Sassaki dialoga diretamente com as contribuições de Booth e Ainscow (2011), para os quais a inclusão deve ser entendida como um processo permanente de ampliação da participação e de redução das barreiras à aprendizagem. Os autores argumentam que a qualidade de uma escola inclusiva não pode ser medida apenas pela matrícula dos estudantes em classes comuns, mas pela capacidade institucional de promover pertencimento, reconhecimento e oportunidades efetivas de desenvolvimento para todos.

De modo semelhante, Mantoan (2015) problematiza a persistência de práticas educacionais fundamentadas na homogeneização dos estudantes e defende a construção de uma escola capaz de

reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser percebidas como obstáculos ao ensino e passam a ser compreendidas como oportunidades para o enriquecimento das experiências pedagógicas e das relações sociais.

As contribuições de Vygotsky (2019) também oferecem importantes fundamentos para essa discussão ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais. Sob essa ótica, as oportunidades de aprendizagem não dependem exclusivamente das características individuais dos estudantes, mas das condições oferecidas pelos contextos sociais para sua participação. Tal compreensão reforça a necessidade de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos que favoreçam a construção de experiências significativas de aprendizagem.

Dessa forma, compreender as diferentes barreiras presentes nos ambientes educacionais torna-se condição indispensável para a construção de políticas, práticas e estratégias comprometidas com a efetivação da inclusão escolar. Mais do que identificar obstáculos, trata-se de analisar criticamente como esses elementos interferem na participação e na aprendizagem dos estudantes e de que maneira podem ser superados por meio de ações pedagógicas, institucionais e sociais articuladas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as principais barreiras à inclusão educacional a partir das contribuições teóricas de Romeu Kazumi Sassaki e de outros estudiosos da educação inclusiva, discutindo estratégias voltadas à sua superação com vistas à promoção da participação e da aprendizagem na

escola que se pretende inclusiva, democrática e socialmente comprometida com o direito à educação para todos.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas, documentos normativos e legislações relacionadas à educação inclusiva, à acessibilidade e à educação especial. A escolha desse percurso metodológico fundamenta-se na compreensão de que a pesquisa bibliográfica possibilita aprofundar o conhecimento acerca de determinado fenômeno por meio da análise crítica das contribuições produzidas por diferentes autores e instituições ao longo do tempo.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador identificar, analisar e interpretar conhecimentos já sistematizados, favorecendo a construção de novas compreensões sobre o objeto investigado. No campo da Educação Inclusiva, esse tipo de investigação assume especial relevância, uma vez que possibilita articular diferentes perspectivas teóricas e políticas voltadas à compreensão dos desafios e possibilidades relacionados à participação e à aprendizagem dos estudantes.

A seleção do referencial teórico buscou contemplar autores amplamente reconhecidos na área da inclusão e da educação especial, entre os quais se destacam Sasaki (2010), Mantoan (2015), Mittler (2003), Booth e Ainscow (2011), Glat e Pletsch (2012), Diniz (2007) e Vygotsky (2019). Também foram analisados documentos normativos e legislações nacionais e internacionais que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos, incluindo a

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A análise dos materiais ocorreu por meio de leituras exploratórias, seletivas e interpretativas, buscando identificar conceitos, categorias analíticas e reflexões relacionadas às barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes. Os dados foram organizados em eixos temáticos correspondentes às diferentes formas de barreiras discutidas na literatura especializada, bem como às estratégias apontadas para sua superação.

Mais do que descrever categorias conceituais, a análise procurou compreender de que maneira essas barreiras se manifestam nos contextos educacionais e como sua permanência pode comprometer a efetivação do direito à educação. Nesse sentido, a pesquisa assume uma perspectiva crítica, orientada pela compreensão de que a inclusão escolar depende não apenas da presença dos estudantes nos espaços educativos, mas da existência de condições concretas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

3. AS BARREIRAS À INCLUSÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

A compreensão contemporânea da inclusão educacional está diretamente relacionada à capacidade dos sistemas de ensino de identificar e reduzir os obstáculos que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Sob essa perspectiva, as barreiras à inclusão ocupam posição central nos

debates educacionais, uma vez que permitem deslocar o olhar das características individuais dos estudantes para as condições produzidas pelos contextos sociais e institucionais.

Esse deslocamento representa uma mudança paradigmática significativa. Durante grande parte da história, as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência foram interpretadas predominantemente a partir de perspectivas médicas e assistencialistas que atribuíam aos indivíduos a responsabilidade por suas limitações. Como consequência, a exclusão escolar era frequentemente justificada pela suposta incapacidade dos estudantes de acompanhar os processos educativos organizados segundo padrões homogêneos de desenvolvimento e aprendizagem.

O fortalecimento do Modelo Social da Deficiência promoveu importantes rupturas nesse modo de compreender a deficiência. Conforme argumenta Diniz (2007), a deficiência não pode ser reduzida a uma condição biológica ou individual, mas deve ser entendida como resultado da interação entre as características dos sujeitos e as barreiras existentes nos ambientes sociais. Dessa forma, a exclusão deixa de ser interpretada como consequência inevitável das limitações individuais e passa a ser compreendida como expressão das desigualdades produzidas pela própria sociedade.

No campo educacional, essa perspectiva produz implicações profundas. Se as dificuldades de participação e aprendizagem não decorrem exclusivamente das características dos estudantes, então a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída apenas aos indivíduos. Torna-se necessário analisar criticamente as culturas,

políticas e práticas escolares que produzem ou reforçam processos de exclusão.

As contribuições de Romeu Kazumi Sassaki desempenham papel fundamental nesse debate. Para o autor, a inclusão consiste em um processo de transformação da sociedade e de suas instituições, de modo que todas as pessoas possam participar plenamente da vida social. Sob essa ótica, a acessibilidade não se limita à eliminação de obstáculos físicos, mas envolve a superação de diferentes barreiras que restringem o exercício da cidadania e a participação nos diversos espaços sociais.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Booth e Ainscow (2011), que definem a inclusão como um processo contínuo de ampliação da participação e de redução das barreiras à aprendizagem. Os autores argumentam que uma escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes diversos, mas aquela que se transforma continuamente para responder às necessidades de todos os seus membros.

Mittler (2003) amplia essa discussão ao afirmar que a inclusão não pode ser reduzida à presença física dos estudantes nas escolas comuns. Para o autor, estar incluído significa participar das atividades escolares, estabelecer vínculos sociais significativos e ter acesso a oportunidades reais de aprendizagem. Dessa forma, a qualidade dos processos inclusivos deve ser analisada a partir das experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes e não apenas pelos indicadores de matrícula ou frequência escolar.

As contribuições de Vygotsky (2019) também reforçam essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre

por meio das interações sociais e das mediações culturais. Sob essa perspectiva, as potencialidades dos estudantes são construídas nas relações estabelecidas com o meio social. Ambientes acessíveis e inclusivos ampliam as oportunidades de participação e aprendizagem, enquanto contextos marcados por barreiras tendem a restringir o desenvolvimento dos sujeitos.

As contribuições de Sasaki (2010), articuladas aos pressupostos do Modelo Social da Deficiência e às reflexões de Booth e Ainscow (2011), Mittler (2003) e Vygotsky (2019), permitem compreender que a inclusão escolar exige a eliminação de diferentes obstáculos que interferem na participação e na aprendizagem. Entretanto, tais barreiras não devem ser compreendidas como categorias isoladas ou independentes. Pelo contrário, elas se articulam e se reforçam mutuamente, produzindo processos de exclusão que afetam o acesso ao currículo, a participação social e o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a análise das diferentes barreiras à inclusão educacional ultrapassa uma perspectiva meramente classificatória. Trata-se de compreender como esses obstáculos são produzidos e reproduzidos nos contextos educacionais e de que maneira podem ser enfrentados por meio de ações comprometidas com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

3.1. Barreiras Arquitetônicas

As barreiras arquitetônicas correspondem aos obstáculos físicos presentes nos ambientes construídos que dificultam ou impedem a circulação, o acesso e a utilização dos espaços pelas pessoas com deficiência. Para Sasaki (2010), a acessibilidade arquitetônica

constitui uma condição básica para a participação social, uma vez que a presença em qualquer ambiente depende, inicialmente, da possibilidade de acessá-lo de forma segura e autônoma.

No contexto escolar, essas barreiras podem manifestar-se por meio de escadas sem rampas ou elevadores, ausência de corrimãos, banheiros inadequados, mobiliários incompatíveis com diferentes necessidades, sinalização insuficiente e demais condições que restringem a mobilidade dos estudantes. Tais obstáculos comprometem não apenas o deslocamento físico, mas também o sentimento de pertencimento e autonomia dos sujeitos.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reconhece a acessibilidade arquitetônica como direito fundamental e estabelece que os espaços de uso coletivo devem ser planejados e organizados para garantir condições de acesso e utilização por todas as pessoas. Entretanto, a permanência de barreiras físicas em muitas instituições educacionais evidencia que a garantia legal ainda não se traduz integralmente em práticas concretas.

Além disso, reduzir a inclusão à acessibilidade física constitui uma compreensão limitada do processo inclusivo. Embora indispensável, a eliminação das barreiras arquitetônicas não assegura, por si só, a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos. Uma escola acessível fisicamente pode continuar produzindo exclusão por meio de práticas pedagógicas inadequadas, atitudes discriminatórias ou ausência de recursos comunicacionais. Desse modo, a acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida como uma dimensão essencial, mas integrada a um conjunto mais amplo de transformações necessárias para garantir o direito à educação.

3.2. Barreiras Comunicacionais

As barreiras comunicacionais referem-se aos obstáculos que dificultam ou impedem o acesso à informação, à comunicação e às interações sociais. Considerando que a comunicação constitui elemento central nos processos educativos, sua restrição compromete significativamente as oportunidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

Segundo Sasaki (2010), a acessibilidade comunicacional representa uma dimensão indispensável da inclusão, pois o acesso ao conhecimento depende diretamente da possibilidade de compreender, produzir e compartilhar informações por diferentes meios e linguagens. Quando a escola utiliza formas restritas de comunicação, limita a participação daqueles que necessitam de recursos alternativos ou complementares para interagir com o ambiente.

Essas barreiras manifestam-se de diversas formas no cotidiano escolar, incluindo a ausência de intérpretes de Libras, materiais em Braille, audiodescrição, legendas, comunicação alternativa, recursos táteis e outras estratégias que possibilitam o acesso à informação. Nessas condições, estudantes surdos, cegos, surdocegos ou com necessidades complexas de comunicação podem encontrar obstáculos significativos para participar das atividades escolares em igualdade de oportunidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece a acessibilidade comunicacional como condição indispensável para a garantia do direito à educação. Mais do que um recurso complementar, trata-se

de um elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem.

Embora frequentemente associadas apenas às necessidades de estudantes surdos, cegos ou surdocegos, as barreiras comunicacionais afetam todos os sujeitos quando a escola restringe a circulação do conhecimento a formas únicas de expressão e compreensão. Nessa perspectiva, a acessibilidade comunicacional não beneficia exclusivamente estudantes com deficiência, mas contribui para a democratização dos processos educativos e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem de toda a comunidade escolar. Quanto mais diversificados forem os meios de comunicação utilizados, maiores serão as possibilidades de participação, interação e construção coletiva do conhecimento.

3.3. Barreiras Metodológicas

As barreiras metodológicas estão relacionadas às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que não contemplam a diversidade presente nas salas de aula. Essas barreiras refletem, em grande medida, modelos educacionais historicamente construídos a partir da ideia de homogeneidade, segundo a qual todos os estudantes deveriam aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e por meio dos mesmos procedimentos pedagógicos.

Para Sasaki (2010), a acessibilidade metodológica exige a revisão de práticas que dificultam ou impedem a participação dos estudantes. Sob essa perspectiva, a inclusão demanda a adoção de estratégias capazes de reconhecer diferentes formas de aprender, expressar conhecimentos e interagir com os conteúdos escolares.

Mantoan (2015) destaca que um dos principais desafios da educação inclusiva consiste justamente na superação da cultura escolar baseada na padronização. Para a autora, reconhecer a diversidade implica abandonar concepções que classificam os estudantes a partir de padrões rígidos de desempenho e adotar práticas pedagógicas mais flexíveis, abertas às múltiplas formas de aprendizagem.

Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Vygotsky (2019), para quem o desenvolvimento humano resulta das interações sociais e das mediações culturais construídas nos contextos educativos. Se os sujeitos aprendem por caminhos distintos, torna-se incoerente adotar metodologias únicas e inflexíveis para todos os estudantes.

As barreiras metodológicas manifestam-se quando o ensino é organizado exclusivamente por meio de aulas expositivas, quando os conteúdos são apresentados por apenas um canal sensorial ou quando os processos avaliativos desconsideram as especificidades dos estudantes. Nessas circunstâncias, a dificuldade deixa de estar no estudante e passa a estar na incapacidade do sistema educacional de responder à diversidade presente em seus espaços.

A persistência dessas barreiras revela que a inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à cultura escolar tradicional, historicamente orientada por concepções homogeneizadoras de ensino. Nesse contexto, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas não representa apenas uma mudança de técnicas ou recursos didáticos, mas uma transformação mais ampla na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Tal mudança exige reconhecer que a

diversidade não constitui uma exceção a ser administrada, mas uma característica inerente a qualquer contexto educativo.

3.4. Barreiras Instrumentais

As barreiras instrumentais referem-se à ausência, inadequação ou indisponibilidade de materiais, equipamentos, recursos pedagógicos e tecnologias necessárias para garantir a participação dos estudantes nas atividades escolares. Embora frequentemente associadas à falta de recursos específicos para pessoas com deficiência, essas barreiras expressam uma questão mais ampla relacionada à capacidade da escola de oferecer condições equitativas de acesso ao currículo.

Segundo Sasaki (2010), a acessibilidade instrumental envolve a disponibilização de instrumentos compatíveis com as necessidades dos indivíduos, favorecendo sua autonomia e participação social. No contexto educacional, isso significa assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos recursos necessários para compreender conteúdos, desenvolver atividades, comunicar-se e demonstrar suas aprendizagens.

As barreiras instrumentais manifestam-se quando estudantes cegos não dispõem de materiais em Braille ou recursos táteis, quando estudantes surdos não têm acesso a materiais visuais adequados, quando estudantes com deficiência física encontram dificuldades para utilizar equipamentos escolares ou quando estudantes com deficiência intelectual não recebem recursos pedagógicos compatíveis com suas formas de aprendizagem.

Glat e Pletsch (2012) destacam que a simples matrícula dos estudantes em escolas regulares não garante sua inclusão. Para as

autoras, a participação efetiva depende da existência de recursos que possibilitem o acesso ao currículo e às experiências educacionais oferecidas pela escola. Nessa perspectiva, a ausência de materiais acessíveis transforma-se em um mecanismo silencioso de exclusão, uma vez que limita as oportunidades de aprendizagem mesmo quando o estudante está fisicamente presente no ambiente escolar.

Entretanto, a discussão sobre acessibilidade instrumental não deve restringir-se à aquisição de equipamentos ou tecnologias. A efetividade desses recursos depende das formas como são incorporados às práticas pedagógicas e utilizados nos processos educativos. Recursos acessíveis que permanecem guardados ou são utilizados de maneira inadequada pouco contribuem para a promoção da inclusão.

Desse modo, a eliminação das barreiras instrumentais exige investimentos materiais, formação profissional e planejamento pedagógico articulado. Mais do que disponibilizar recursos, é necessário garantir que eles sejam utilizados de forma significativa para ampliar a participação, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

3.5. Barreiras Programáticas

As barreiras programáticas correspondem aos obstáculos presentes nas normas, regulamentos, procedimentos administrativos e políticas institucionais que dificultam ou impedem o exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Diferentemente das barreiras físicas, essas formas de exclusão nem sempre são facilmente

identificadas, pois encontram-se incorporadas às estruturas organizacionais e aos modos de funcionamento das instituições.

De acordo com Sasaki (2010), as barreiras programáticas manifestam-se quando regras, políticas ou procedimentos são elaborados sem considerar a diversidade humana e as necessidades de acessibilidade. Embora muitas vezes invisíveis, seus efeitos podem ser profundamente excludentes, uma vez que interferem diretamente nas condições de acesso, permanência e participação dos estudantes.

No contexto educacional, essas barreiras podem ser observadas na ausência de políticas institucionais voltadas à inclusão, na inexistência de protocolos para atendimento às necessidades dos estudantes, na burocratização excessiva para obtenção de apoios especializados ou na falta de planejamento voltado à acessibilidade. Em muitos casos, a escola demonstra disposição para promover a inclusão, mas não dispõe de mecanismos institucionais capazes de garantir sua efetivação.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabelece que a promoção da acessibilidade constitui responsabilidade das instituições públicas e privadas, exigindo a adoção de medidas que assegurem igualdade de oportunidades e participação social. Entretanto, a distância entre os dispositivos legais e as práticas institucionais ainda representa um desafio significativo para os sistemas educacionais brasileiros.

As reflexões de Booth e Ainscow (2011) contribuem para ampliar essa discussão ao destacar que a construção de culturas inclusivas depende do desenvolvimento de políticas coerentes com os

princípios da inclusão. Para os autores, práticas pedagógicas inclusivas dificilmente se sustentam em instituições cujas normas e procedimentos permanecem orientados por concepções excludentes.

Sob essa perspectiva, a eliminação das barreiras programáticas exige mais do que adequações pontuais. Trata-se de promover uma revisão crítica das estruturas institucionais, assegurando que as políticas escolares estejam alinhadas aos princípios da equidade, da acessibilidade e do respeito à diversidade.

3.6. Barreiras Atitudinais

Entre todas as formas de barreiras discutidas na literatura especializada, as barreiras atitudinais são frequentemente apontadas como as mais complexas e persistentes. Isso ocorre porque estão relacionadas às concepções, valores, crenças, preconceitos e estereótipos que influenciam as relações sociais e orientam as práticas institucionais.

Segundo Sasaki (2010), as barreiras atitudinais constituem a matriz de muitas das demais formas de exclusão. Quando a sociedade constrói visões negativas sobre a deficiência, tende a naturalizar processos de segregação e a justificar a ausência de recursos, políticas e oportunidades voltadas à inclusão. Dessa forma, preconceitos socialmente construídos acabam produzindo impactos concretos sobre a vida das pessoas.

No ambiente escolar, essas barreiras manifestam-se quando estudantes com deficiência são percebidos como incapazes de aprender, quando suas potencialidades são subestimadas ou quando lhes são oferecidas oportunidades limitadas de participação.

Também se expressam em práticas aparentemente sutis, como a superproteção excessiva, a infantilização dos estudantes ou a crença de que determinadas atividades não são adequadas para sua participação.

Mantoan (2015) argumenta que a construção de uma escola inclusiva exige uma profunda transformação cultural. Para a autora, a diversidade deve ser reconhecida como valor constitutivo da educação e não como um problema a ser administrado. Tal perspectiva implica questionar concepções historicamente produzidas sobre normalidade, deficiência e capacidade, substituindo lógicas excludentes por práticas fundamentadas no respeito às diferenças.

A centralidade das barreiras atitudinais no debate sobre inclusão decorre do fato de que elas influenciam diretamente a forma como as demais barreiras são percebidas e enfrentadas. Ambientes escolares marcados por preconceitos, estigmas ou baixas expectativas em relação aos estudantes tendem a reproduzir práticas excludentes mesmo quando dispõem de recursos físicos e tecnológicos adequados. Por essa razão, a construção de uma cultura inclusiva demanda processos contínuos de reflexão crítica capazes de desconstruir concepções capacitistas e promover relações fundamentadas no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades humanas.

Nesse sentido, a superação das barreiras atitudinais não depende apenas de mudanças individuais, mas da construção coletiva de novos modos de compreender a diversidade. A formação continuada, o diálogo entre profissionais, a participação das famílias

e o fortalecimento de práticas inclusivas constituem caminhos fundamentais para a transformação das culturas escolares.

3.7. Barreiras Digitais e Tecnológicas

O avanço das tecnologias digitais transformou profundamente os processos educativos contemporâneos, ampliando as possibilidades de acesso à informação, comunicação e construção do conhecimento. Contudo, ao mesmo tempo em que criam novas oportunidades para a inclusão, essas tecnologias também podem produzir novas formas de exclusão quando não são concebidas segundo princípios de acessibilidade.

Embora Sasaki (2010) não tenha utilizado originalmente as expressões “barreiras digitais” e “barreiras tecnológicas”, suas reflexões sobre acessibilidade comunicacional e instrumental oferecem importantes fundamentos para compreender os desafios emergentes relacionados ao uso das tecnologias nos contextos educacionais.

As barreiras digitais referem-se às dificuldades encontradas pelos estudantes no acesso e utilização de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, conteúdos digitais e sistemas informatizados. Já as barreiras tecnológicas relacionam-se à indisponibilidade ou inadequação de recursos, equipamentos e tecnologias assistivas necessários para garantir autonomia e participação.

A expansão das tecnologias educacionais, especialmente após os processos de ensino remoto vivenciados em diferentes contextos, tornou ainda mais evidente a importância da acessibilidade digital. Plataformas incompatíveis com leitores de tela, ausência de

legendas em vídeos, falta de audiodescrição, interfaces complexas e conteúdos inacessíveis representam obstáculos que limitam significativamente a participação dos estudantes.

Entretanto, as barreiras digitais não afetam apenas pessoas com deficiência. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, dificuldades de acesso à internet, ausência de equipamentos adequados e limitações relacionadas ao letramento digital também interferem nas oportunidades educacionais de milhares de estudantes. Dessa forma, a discussão sobre acessibilidade digital amplia-se para além das questões relacionadas à deficiência, envolvendo o debate sobre equidade e democratização do acesso ao conhecimento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece as tecnologias assistivas como importantes instrumentos para ampliar a autonomia, a participação e o acesso ao currículo. Contudo, a efetividade desses recursos depende de investimentos institucionais, formação profissional e planejamento pedagógico que assegurem sua utilização de forma integrada aos processos educativos.

Ao analisar as barreiras digitais e tecnológicas, torna-se evidente que a inclusão no século XXI exige a ampliação do conceito de acessibilidade para além dos espaços físicos da escola. Ambientes virtuais, plataformas digitais e recursos tecnológicos passaram a integrar os processos educativos e, portanto, também devem ser concebidos segundo princípios inclusivos.

A análise das diferentes barreiras discutidas ao longo desta seção evidencia que elas não atuam isoladamente. Pelo contrário, encontram-se profundamente inter-relacionadas e influenciam diretamente as oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Uma barreira arquitetônica pode potencializar dificuldades comunicacionais; barreiras atitudinais podem impedir a implementação de políticas inclusivas; e limitações programáticas podem comprometer o acesso a recursos instrumentais e tecnológicos. Essa interdependência reforça a necessidade de estratégias integradas de acessibilidade, aspecto que será aprofundado na próxima seção.

4. CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA

A análise das diferentes barreiras à inclusão educacional evidencia que a garantia do acesso à escola, embora constitua uma conquista fundamental, não é suficiente para assegurar processos efetivamente inclusivos. A presença física dos estudantes nos espaços escolares representa apenas uma dimensão do direito à educação. Para que a inclusão se concretize, é necessário criar condições que favoreçam a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Sob essa perspectiva, a construção da escola inclusiva exige a articulação de múltiplas estratégias voltadas à eliminação das barreiras discutidas anteriormente. Não se trata de intervenções isoladas ou pontuais, mas de um processo contínuo de transformação das culturas, políticas e práticas educacionais. Conforme destacam Booth e Ainscow (2011), a inclusão constitui um movimento permanente de ampliação da participação e de redução

das barreiras à aprendizagem, demandando compromisso institucional e reflexão constante sobre os processos educativos.

As contribuições de Romeu Kazumi Sassaki (2010) assumem especial relevância nesse contexto ao demonstrarem que a acessibilidade deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões. Para o autor, a participação social somente se torna possível quando são eliminadas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais que limitam o exercício da cidadania. Dessa forma, promover a inclusão implica transformar os ambientes educacionais para que todos os estudantes encontrem condições efetivas de participação e aprendizagem.

A análise da literatura permite identificar diferentes estratégias que contribuem para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, essas estratégias atuam de forma complementar e interdependente, fortalecendo a capacidade da escola de responder à diversidade humana.

4.1. Formação Docente e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Inclusivas

A formação dos profissionais da educação constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação da inclusão escolar. Diversos estudos demonstram que muitos professores ainda enfrentam desafios relacionados ao trabalho com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Glat e Pletsch (2012), a formação docente voltada à inclusão deve ultrapassar o conhecimento técnico sobre deficiências e contemplar reflexões acerca dos processos de ensino, aprendizagem, acessibilidade e participação. Mais do que conhecer características específicas dos estudantes, os profissionais precisam desenvolver competências que lhes permitam planejar estratégias flexíveis e construir ambientes educacionais acolhedores.

As reflexões de Mantoan (2015) reforçam essa compreensão ao argumentar que a formação para a inclusão exige uma mudança paradigmática na forma de compreender o ensino. Para a autora, a diversidade não deve ser vista como um desafio adicional ao trabalho docente, mas como elemento constitutivo da própria prática educativa. Sob essa ótica, ensinar implica reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras distintas e que a escola precisa responder a essa pluralidade.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2019), que compreende a aprendizagem como um processo mediado pelas interações sociais. Se o desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas nos contextos educativos, então o papel do professor torna-se central na criação de oportunidades que favoreçam a participação e a construção do conhecimento.

Assim, investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação constitui uma estratégia essencial para a promoção da inclusão. Professores preparados para trabalhar com a diversidade tendem a desenvolver práticas mais acessíveis, ampliar as oportunidades de participação e contribuir para a redução das barreiras presentes no ambiente escolar.

4.2. Acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem

A promoção da acessibilidade representa uma das condições fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Entretanto, a compreensão contemporânea de acessibilidade ultrapassa a eliminação de barreiras físicas e envolve a criação de ambientes capazes de responder às necessidades de todos os estudantes desde o planejamento inicial.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca-se como uma das abordagens mais promissoras para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), o DUA propõe a organização dos processos educativos de modo que a diversidade dos estudantes seja considerada desde a concepção das atividades, dos materiais e das estratégias de ensino.

O modelo fundamenta-se em três princípios centrais: oferecer múltiplas formas de representação das informações, múltiplas formas de ação e expressão do conhecimento e múltiplas formas de engajamento dos estudantes. Essa abordagem reconhece que os sujeitos aprendem de maneiras diferentes e que os ambientes educacionais devem ser suficientemente flexíveis para contemplar essa diversidade.

Além de favorecer a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o Desenho Universal para a Aprendizagem beneficia toda a comunidade escolar ao ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva rompe com a lógica das adaptações realizadas apenas após a identificação de dificuldades e propõe um planejamento pedagógico concebido desde sua origem

para contemplar a diversidade. Dessa forma, o DUA contribui para deslocar o foco das limitações individuais para a responsabilidade institucional na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis.

Ao considerar diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar, o DUA contribui significativamente para a redução das barreiras metodológicas e comunicacionais, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

4.3. Tecnologias Assistivas e Recursos de Apoio

As tecnologias assistivas desempenham papel estratégico na promoção da acessibilidade e da autonomia das pessoas com deficiência. Conforme definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2009), essas tecnologias compreendem produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços destinados a ampliar a funcionalidade e a participação dos indivíduos nos diversos contextos sociais.

No ambiente educacional, as tecnologias assistivas favorecem o acesso ao currículo, à comunicação e às atividades escolares. Leitores de tela, linhas Braille, ampliadores de caracteres, softwares acessíveis, sistemas de comunicação alternativa e recursos táteis constituem exemplos de ferramentas que podem ampliar significativamente as oportunidades de participação dos estudantes.

As contribuições de Sasaki (2010) permitem compreender que esses recursos não devem ser vistos apenas como instrumentos técnicos, mas como mecanismos de promoção da cidadania e da inclusão social. Quando adequadamente utilizados, contribuem para

reduzir barreiras instrumentais e comunicacionais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, a simples disponibilização de tecnologias assistivas não garante sua efetividade. É necessário que os profissionais da educação estejam preparados para integrá-las às práticas pedagógicas e que a escola desenvolva condições institucionais para sua utilização contínua e significativa.

4.4. O Atendimento Educacional Especializado Como Suporte à Inclusão

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais serviços de apoio previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sua finalidade consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras que dificultam a participação dos estudantes.

Diferentemente dos modelos educacionais segregadores, o AEE não substitui a escolarização realizada na sala de aula comum. Sua função é complementar e suplementar o processo educativo, oferecendo apoios que ampliem as condições de acesso ao currículo e favoreçam a autonomia dos estudantes.

A efetividade desse serviço depende, sobretudo, da articulação entre os profissionais do AEE, os professores da sala comum, a gestão escolar e as famílias. Quando essa colaboração ocorre de forma integrada, ampliam-se as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e de enfrentamento das barreiras presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o AEE deve ser compreendido não como um espaço paralelo ao ensino regular, mas como um componente articulado ao projeto pedagógico da escola inclusiva.

4.5. Participação Como Elemento Central da Inclusão

Entre as contribuições mais relevantes de Booth e Ainscow (2011) para a Educação Inclusiva destaca-se a compreensão da participação como elemento central da inclusão escolar. Para os autores, a qualidade dos processos inclusivos não pode ser avaliada apenas pelo acesso físico à escola ou pela matrícula dos estudantes nas classes comuns.

Participar significa envolver-se ativamente nas experiências educacionais, construir relações sociais significativas, expressar opiniões, compartilhar conhecimentos e sentir-se pertencente à comunidade escolar. Sob essa perspectiva, a participação constitui um indicador qualitativo da inclusão, pois revela em que medida os estudantes conseguem ocupar espaços efetivos de interação e aprendizagem.

Essa compreensão amplia significativamente o conceito de inclusão escolar, pois evidencia que a presença física dos estudantes não garante, por si só, processos inclusivos. É possível estar matriculado em uma escola e, ainda assim, permanecer excluído das experiências de aprendizagem, das interações sociais e dos espaços de decisão. Portanto, a participação constitui um indicador qualitativo da inclusão, permitindo avaliar em que medida a escola consegue promover pertencimento, reconhecimento e envolvimento efetivo de todos os estudantes.

Quando barreiras são eliminadas e oportunidades de participação são ampliadas, fortalecem-se os vínculos sociais, o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento das potencialidades individuais. Dessa forma, a participação deixa de ser um aspecto secundário e passa a constituir um dos principais objetivos da educação inclusiva.

4.6. Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural

A aprendizagem ocupa posição central na discussão sobre inclusão escolar. Afinal, a garantia da participação somente adquire sentido quando associada à possibilidade de construção do conhecimento e desenvolvimento humano.

As contribuições de Vygotsky (2019) oferecem importantes fundamentos para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais. Segundo o autor, as potencialidades dos sujeitos não podem ser avaliadas apenas a partir de suas condições atuais, mas também das possibilidades de desenvolvimento construídas nas relações estabelecidas com o meio social.

Ao discutir a educação das pessoas com deficiência, Vygotsky propõe uma mudança de foco que permanece extremamente atual. Em vez de concentrar a atenção nas limitações dos indivíduos, o autor enfatiza a necessidade de criar condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa perspectiva aproxima-se diretamente das concepções contemporâneas de inclusão ao reconhecer que o desenvolvimento humano depende das oportunidades de participação oferecidas pelos ambientes sociais.

Sob essa ótica, ambientes educacionais acessíveis, metodologias flexíveis, recursos pedagógicos diversificados e relações sociais positivas ampliam as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes. A inclusão, portanto, não deve ser compreendida apenas como um direito de acesso, mas como uma condição fundamental para o desenvolvimento humano.

Em síntese, a literatura analisada evidencia que a construção da escola inclusiva depende da articulação entre formação docente, acessibilidade, tecnologias assistivas, Atendimento Educacional Especializado, participação e aprendizagem. Esses elementos não atuam isoladamente, mas compõem um conjunto de estratégias interdependentes voltadas à superação das barreiras discutidas ao longo deste estudo. Somente por meio dessa abordagem integrada a inclusão poderá deixar de ser apenas um princípio normativo e transformar-se em uma realidade efetivamente vivenciada pelos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão da literatura teve como objetivo analisar as principais barreiras à inclusão educacional e discutir contribuições voltadas à promoção da participação e da aprendizagem na escola inclusiva. A partir das produções científicas e dos documentos normativos analisados, foi possível compreender que a inclusão escolar constitui um processo complexo e multifacetado, cuja efetivação exige transformações que ultrapassam a simples garantia do acesso físico aos espaços educacionais.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende da

capacidade das instituições de identificar, compreender e enfrentar os diferentes obstáculos que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a análise das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas, atitudinais, digitais e tecnológicas permitiu reconhecer que os processos de exclusão não decorrem exclusivamente das características individuais dos sujeitos, mas das condições produzidas pelos ambientes sociais e educacionais.

As contribuições de Romeu Kazumi Sassaki revelaram-se fundamentais para a compreensão dessa problemática ao ampliarem o conceito de acessibilidade para além das adaptações físicas dos espaços. Ao evidenciar a existência de múltiplas formas de barreiras, o autor contribui para deslocar o debate da deficiência enquanto limitação individual para a responsabilidade coletiva na construção de contextos mais acessíveis e inclusivos. Tal perspectiva aproxima-se dos pressupostos do Modelo Social da Deficiência e reforça a necessidade de compreender a inclusão como um compromisso institucional e social com a eliminação das desigualdades que restringem a participação das pessoas.

As discussões propostas por Booth e Ainscow (2011) também permitiram ampliar a compreensão da inclusão ao enfatizarem a participação como elemento central da qualidade educacional. Sob essa ótica, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula dos estudantes nas classes comuns ou à sua permanência física na escola. Participar implica sentir-se pertencente ao ambiente escolar, construir relações significativas, acessar oportunidades de aprendizagem e exercer papel ativo na vida da comunidade educativa. Essa compreensão evidencia que a presença sem

participação efetiva pode constituir uma forma silenciosa de exclusão.

Da mesma forma, as contribuições de Mantoan (2015) reforçam a necessidade de questionar modelos educacionais historicamente fundamentados na homogeneização dos estudantes. Ao defender o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da educação, a autora contribui para deslocar o foco das limitações individuais para a capacidade da escola de responder às diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar. Tal perspectiva desafia práticas pedagógicas tradicionais e reafirma a necessidade de construir ambientes educacionais flexíveis e comprometidos com a equidade.

As reflexões de Vygotsky (2019) também assumem papel relevante ao demonstrarem que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais. Sob essa perspectiva, a aprendizagem não pode ser compreendida como resultado exclusivo das capacidades individuais dos estudantes, mas como consequência das oportunidades oferecidas pelos contextos educativos. Assim, ambientes acessíveis, relações sociais positivas e práticas pedagógicas inclusivas tornam-se elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento humano.

Os resultados desta revisão indicam ainda que a superação das barreiras à inclusão requer ações articuladas em diferentes níveis. A formação docente, a ampliação da acessibilidade, a implementação de políticas institucionais inclusivas, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, a utilização de tecnologias assistivas e a adoção de abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem constituem estratégias essenciais para a promoção

da participação e da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, tais iniciativas somente produzirão impactos significativos quando integradas a processos permanentes de transformação das culturas, políticas e práticas escolares.

Outro aspecto relevante evidenciado neste estudo refere-se à necessidade de compreender a inclusão como um processo em constante construção. Não se trata de uma meta plenamente alcançada ou de um conjunto fixo de procedimentos a serem implementados, mas de um movimento contínuo de reflexão crítica sobre as condições oferecidas pela escola para acolher a diversidade humana. Essa compreensão exige que gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação assumam papel ativo na identificação e na eliminação das barreiras presentes nos ambientes educacionais.

Diante desse cenário, conclui-se que romper as barreiras à participação e à aprendizagem representa muito mais do que promover adaptações físicas ou disponibilizar recursos especializados. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma educação fundamentada nos princípios da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Mais do que eliminar obstáculos, a inclusão exige transformar concepções, relações e estruturas historicamente marcadas pela exclusão.

Por fim, a escola inclusiva pode ser compreendida como aquela que reconhece a diversidade humana não como um desafio a ser superado, mas como um valor que enriquece os processos educativos. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser uma política destinada apenas a determinados grupos e passa a constituir um

princípio estruturante da educação democrática. Construir uma escola para todos significa garantir que cada estudante encontre condições reais para participar, aprender, desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente sua cidadania. Esse é, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios e uma das mais importantes responsabilidades da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT). Tecnologia Assistiva. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Fundamentos de Defectologia. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

¹ Mestrado em Letras na Universidade Federal do Tocantis – UFT
Endereço: São Luís, Maranhão - Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7200944670050361>. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-2158-8600>

² Especialista em educação especial na Faculdade Santa Fé

Endereço: São Luís, Maranhão - Brasil. E-mail: [acesse o artigo original](#)

[para visualizar o e-mail](#). Lattes :

<https://lattes.cnpq.br/7530325583591321>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-5974-6288>

³ Mestrado em Educação na Universidade Federal do Maranhão –

UFMA Endereço: São Luís, Maranhão - Brasil. E-mail: [acesse o artigo](#)

[original para visualizar o e-mail](#). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6335992243672487>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-7485-5001>

⁴ Mestra em Educação na Universidade Federal do Maranhão –

UFMA Endereço: São Luís - MA/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original](#)

[para visualizar o e-mail](#) <http://lattes.cnpq.br/5071517396207928>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5071517396207928>. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-8838-4787>