

BARREIRAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS

**PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL BARRIERS TO THE INCLUSION OF
STUDENTS ELIGIBLE FOR SPECIAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL**

Ciências Humanas • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792546352](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792546352)

Ana Paula Lima de Santana¹

Cizelda Aparecida Triches²

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa³

Erika Matos de Santana⁴

Irenildes de Oliveira Araujo⁵

Jean Carlos Triches⁶

Jonatas dos Santos Fernandes⁷

Luana Ramos Santos⁸

Sandra Santos da Cruz Silva⁹

Wanessa Maria de Lima¹⁰

RESUMO

Este artigo analisa as barreiras pedagógicas e institucionais que condicionam a inclusão de estudantes público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas redes públicas de ensino. Parte-se da compreensão de que matrícula em classe comum, embora indispensável, não assegura participação, aprendizagem e pertencimento. O estudo é teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, sustentado por produção científica recente, documentos normativos e referenciais sobre educação inclusiva, formação docente e Desenho Universal para a Aprendizagem. A análise foi organizada em seis eixos: planejamento e currículo; avaliação da aprendizagem; formação e trabalho docente; articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado; acessibilidade e recursos; e gestão, infraestrutura e governança. Os resultados indicam que as barreiras mais persistentes não decorrem exclusivamente das características dos estudantes, mas da interação entre práticas pedagógicas rígidas, formação insuficientemente situada, fragmentação do apoio especializado, baixa acessibilidade, escassez de tempo para planejamento colaborativo e fragilidades de gestão. Argumenta-se que a superação dessas barreiras exige ação sistêmica: desenho curricular flexível, avaliação formativa, colaboração profissional, apoio institucional, planejamento individualizado quando necessário e políticas de rede orientadas por equidade. Conclui-se que a inclusão nos anos iniciais depende menos da adoção isolada de recursos e mais da capacidade da escola e do sistema de reorganizar condições de ensino para garantir acesso, participação, aprendizagem e continuidade escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva; Educação Especial; anos iniciais; barreiras pedagógicas; barreiras institucionais; formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical and institutional barriers that condition the inclusion of students targeted by Special Education in the early years of elementary school, with emphasis on public school systems. It assumes that enrollment in mainstream classes, although indispensable, does not by itself ensure participation, learning, and belonging. The study is theoretical and bibliographic, with a qualitative and analytical-interpretive approach, supported by recent scientific literature, normative documents, and frameworks on inclusive education, teacher education, and Universal Design for Learning. The analysis was organized into six axes: planning and curriculum; learning assessment; teacher education and work; articulation between mainstream classrooms and Specialized Educational Assistance; accessibility and resources; and management, infrastructure, and governance. Findings indicate that persistent barriers arise not only from students' characteristics but from the interaction of rigid pedagogical practices, insufficiently contextualized professional development, fragmented specialized support, limited accessibility, lack of time for collaborative planning, and weaknesses in school-system management. Overcoming such barriers requires systemic action based on flexible curriculum design, formative assessment, professional collaboration, institutional support, individualized planning when necessary, and equity-oriented policies. The article concludes that inclusion in the early years depends less on isolated resources than on the capacity of schools and systems to reorganize teaching conditions so as to guarantee access, participation, learning, and educational continuity.

Keywords: inclusive education; Special Education; primary education; pedagogical barriers; institutional barriers; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação das matrículas de estudantes público da Educação Especial em classes comuns representa uma transformação relevante na educação básica brasileira, mas também expõe a distância entre acesso formal e inclusão substantiva. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa distância adquire particular importância porque é nessa etapa que se consolidam processos de alfabetização, letramento, numeracia, socialização escolar e construção de hábitos de estudo. Quando barreiras de participação se mantêm desde os primeiros anos, seus efeitos podem acumular-se e repercutir na trajetória escolar, na autonomia e nas expectativas construídas em torno do estudante.

O Censo Escolar 2025 registrou 2,5 milhões de matrículas na Educação Especial e crescimento expressivo em relação aos anos anteriores, além de avanço no atendimento educacional especializado. Esses dados evidenciam que a escola comum recebe um contingente crescente de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o que exige redes capazes de transformar expansão de acesso em condições efetivas de aprendizagem. A presença numérica, portanto, precisa ser lida ao lado de indicadores qualitativos sobre participação, acessibilidade, apoio pedagógico, permanência e progressão escolar (INEP, 2026).

O marco normativo brasileiro reforça essa direção. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a educação em sistema inclusivo como direito da pessoa com deficiência e determina a eliminação de barreiras que restrinjam acesso, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto

nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirmou a oferta da Educação Especial de forma transversal, com apoio à inclusão em classes e escolas comuns. O texto também associa a política à equidade, à acessibilidade, às adaptações razoáveis, ao Atendimento Educacional Especializado e à formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Entretanto, a existência de normas protetivas não elimina, por si, os obstáculos presentes no cotidiano escolar. Parte das barreiras é produzida em decisões pedagógicas: objetivos pouco claros, currículo rigidamente sequenciado, atividades com uma única forma de participação, avaliações padronizadas e adaptações improvisadas. Outra parte decorre de condições institucionais: turmas numerosas, ausência de tempo para planejamento conjunto, insuficiência de profissionais, fragilidade de apoio técnico, pouca articulação entre sala comum e AEE, baixa acessibilidade física e digital, rotatividade de equipes e descontinuidade de políticas locais.

A distinção entre barreiras pedagógicas e institucionais é útil para a análise, mas não significa que elas atuem separadamente. Uma prática de avaliação inflexível pode refletir tanto uma concepção pedagógica quanto a ausência de tempo e orientação institucional para diversificar instrumentos. Da mesma forma, a falta de colaboração entre professor regente e professor do AEE pode decorrer de agendas incompatíveis, desenho organizacional inadequado e ausência de cultura colaborativa. O problema da inclusão, assim, não pode ser reduzido à competência individual de um docente nem deslocado integralmente para a gestão: trata-se de uma responsabilidade distribuída e interdependente.

No plano internacional, revisões recentes mostram que atitudes docentes em relação à inclusão permanecem frequentemente ambivalentes e variam segundo tipo de deficiência, experiência e condições de trabalho. Lindner et al. (2023), em revisão de estudos com professores do ensino primário, identificaram que a aceitação da inclusão não é homogênea e que formação e experiência aparecem como variáveis relevantes, ainda que seus efeitos dependam da qualidade das experiências formativas. Esses achados reforçam a necessidade de superar a ideia de que sensibilização genérica basta para produzir práticas inclusivas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para esse debate ao deslocar o foco do déficit individual para o desenho das situações de ensino. As Diretrizes 3.0 do CAST (2024) enfatizam a redução de barreiras, a valorização da variabilidade dos aprendizes e o desenvolvimento da agência. Revisões recentes, porém, advertem que a implementação do DUA pode tornar-se superficial quando princípios são convertidos em listas de recursos sem articulação com objetivos, avaliação e mecanismos de aprendizagem (Zhang et al., 2024). Assim, a flexibilidade precisa ser pedagogicamente intencional, e não apenas tecnológica.

Diante desse cenário, o problema que orienta o artigo é: quais barreiras pedagógicas e institucionais dificultam a inclusão de estudantes público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais condições podem favorecer sua superação? O objetivo geral é analisar essas barreiras à luz da literatura recente e do marco normativo brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se identificar obstáculos ligados ao currículo, avaliação, formação e mediação docente; examinar fatores institucionais relacionados à gestão, infraestrutura e articulação entre serviços; discutir

possibilidades de enfrentamento; e propor uma síntese analítica aplicável às redes municipais e às escolas dos anos iniciais.

A relevância do estudo está em tratar a inclusão como problema de organização do ensino e da política educacional. Quando as dificuldades são atribuídas exclusivamente ao estudante, a escola tende a responder com retirada de atividades, simplificação curricular ou encaminhamento permanente ao atendimento especializado. Ao analisar barreiras, desloca-se a pergunta: em vez de “o que o estudante não consegue fazer?”, questiona-se “o que, na tarefa, no ambiente, no currículo, na comunicação ou na organização escolar impede sua participação?”. Essa mudança de perspectiva é central para uma educação comprometida com equidade.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: DIREITO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

A educação inclusiva pressupõe que diferenças humanas sejam consideradas na organização comum da escola, e não tratadas como exceções que justificam percursos paralelos. Nos anos iniciais, essa concepção exige preservar o acesso ao currículo comum e, ao mesmo tempo, disponibilizar apoios, recursos e formas diversificadas de participação. O desafio não é tornar todos os estudantes iguais em ritmo ou modo de aprender, mas assegurar que a diversidade não seja convertida em desigualdade de oportunidades educacionais.

A legislação brasileira recente reforça a centralidade da participação e da aprendizagem. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece como finalidade da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

garantir educação em sistema inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Em sua redação atualizada, o decreto explicita igualdade de oportunidades, equidade, acessibilidade, combate ao capacitismo, apoio individualizado e colaboração entre os entes federativos. A norma também prevê que os estudantes público da Educação Especial estejam incluídos em classes e escolas comuns com apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Essa formulação é particularmente importante porque impede reduzir o direito educacional à matrícula. A presença física em sala de aula pode coexistir com exclusão curricular quando o estudante recebe atividades desconectadas do conteúdo da turma, permanece grande parte do tempo separado dos pares, é dispensado de avaliações sem alternativa equivalente ou participa apenas de tarefas de baixa complexidade. Em tais situações, há integração espacial, mas não participação curricular plena.

Nos anos iniciais, a participação assume dimensões acadêmicas, comunicacionais e sociais. Aprender a ler, escrever, argumentar, resolver problemas e explorar o mundo depende de oportunidades repetidas de interação com professores, colegas, materiais e linguagens. Para estudantes que utilizam comunicação aumentativa e alternativa, leitores de tela, recursos visuais, rotinas estruturadas ou apoio para mobilidade, a ausência desses suportes pode impedir não apenas desempenho, mas a própria possibilidade de responder, perguntar, escolher e demonstrar conhecimentos.

Uma abordagem inclusiva precisa, portanto, articular apoios universais e individualizados. Estratégias universais ampliam a

acessibilidade do ambiente para todos: instruções claras, materiais em formatos variados, antecipação de vocabulário, recursos visuais, organização temporal, diferentes formas de resposta e critérios transparentes de avaliação. Apoios individualizados permanecem necessários quando determinadas barreiras exigem tecnologia assistiva, comunicação específica, adaptação de material, apoio de profissional ou planejamento individual. O erro consiste em opor desenho universal e apoio individual; na prática, eles se complementam.

O DUA sistematiza parte desse raciocínio. A versão 3.0 das diretrizes do CAST organiza propostas em múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, com ênfase na agência do aprendiz e na redução de barreiras associadas inclusive a vieses e sistemas de exclusão (CAST, 2024). Revisões em educação primária indicam que estratégias vinculadas ao DUA podem apoiar inclusão, motivação e aprendizagem, especialmente quando articuladas a formação docente e planejamento consistente (Redondo Trujillo; Novoa López; Moya Díaz-Aguero, 2025).

Todavia, a utilização do DUA não deve gerar uma ideia de que qualquer atividade multimodal é automaticamente inclusiva. Zhang et al. (2024) identificam problemas de alinhamento entre diretrizes, intervenções e fundamentos teóricos em parte das pesquisas. O ponto decisivo é a relação entre barreira e objetivo: um recurso só contribui para a inclusão quando amplia acesso ao conteúdo ou à participação sem descaracterizar a aprendizagem pretendida. A mesma tecnologia ou adaptação pode ser adequada em uma tarefa e inadequada em outra.

Nos anos iniciais, essa análise exige sensibilidade ao desenvolvimento infantil. Flexibilizar não significa substituir sistematicamente experiências concretas, interação oral, brincadeira, leitura compartilhada, escrita manual ou manipulação de objetos por telas ou atividades individualizadas. A inclusão deve ampliar repertórios de participação, não empobrecê-los. O estudante público da Educação Especial tem direito tanto aos apoios necessários quanto às experiências culturais e curriculares comuns à sua etapa de escolarização.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. A opção por esse delineamento decorre do objetivo de compreender barreiras pedagógicas e institucionais à inclusão nos anos iniciais e de articular resultados de pesquisas recentes com documentos normativos e referenciais de planejamento inclusivo. Não se pretende realizar meta-análise nem estimar prevalência de barreiras, mas construir uma síntese conceitual orientada por problemas recorrentes na literatura.

A revisão priorizou produções publicadas entre 2022 e 2026 sobre educação inclusiva, Educação Especial, formação de professores, atitudes docentes, Desenho Universal para a Aprendizagem, acessibilidade e implementação de práticas inclusivas na educação básica. Foram incorporados documentos anteriores quando necessários à sustentação jurídico-conceitual, especialmente a Lei nº 13.146/2015. Também foram considerados o Decreto nº 12.686/2025, sua alteração pelo Decreto nº 12.773/2025, as Diretrizes do DUA 3.0 e documentos educacionais nacionais recentes.

A leitura analítica foi organizada em seis eixos: a) planejamento curricular e diferenciação pedagógica; b) avaliação e expectativas de aprendizagem; c) formação docente e concepções de deficiência; d) articulação entre sala comum, AEE e demais apoios; e) acessibilidade, recursos e infraestrutura; e f) gestão, governança e condições de trabalho. Os eixos foram definidos por recorrência temática e por sua capacidade de explicar a interação entre decisões do professor e condições organizacionais da escola e da rede.

Como critério interpretativo, considerou-se barreira todo elemento da organização pedagógica ou institucional que restrinja, dificulte ou condicione de modo desproporcional o acesso, a participação, a aprendizagem, a comunicação ou a autonomia do estudante. Essa definição evita localizar o problema exclusivamente no indivíduo e aproxima a análise do modelo social da deficiência e da perspectiva de remoção de barreiras prevista na legislação inclusiva.

Por se tratar de revisão narrativa orientada por eixos, os resultados não devem ser interpretados como levantamento exaustivo da produção disponível. A contribuição do estudo está na articulação entre literatura recente e implicações para a prática e a gestão das redes de ensino, com foco específico nos anos iniciais.

4. BARREIRAS PEDAGÓGICAS À INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS

4.1. Planejamento Rígido e Currículo de Via Única

Uma das barreiras pedagógicas mais frequentes é o planejamento baseado em um estudante abstrato, concebido como capaz de acessar a mesma explicação, cumprir a mesma tarefa no mesmo tempo e demonstrar aprendizagem pelo mesmo meio. Essa arquitetura curricular produz obstáculos previsíveis para estudantes

que necessitam de outras formas de comunicação, apoio visual, mediação mais explícita, tempo adicional, tecnologia assistiva ou organização diferenciada da tarefa. A barreira não está apenas na dificuldade individual, mas na ausência de alternativas legítimas para atingir o objetivo curricular.

Planejar para a variabilidade implica distinguir objetivo de aprendizagem e meio de execução. Se a finalidade é compreender a estrutura narrativa de um texto, a leitura pode ocorrer de forma visual, auditiva ou mediada, desde que o estudante tenha oportunidade de analisar personagens, eventos e relações. Se o objetivo é desenvolver leitura autônoma, determinadas adaptações podem assumir outra função. Essa distinção evita duas distorções: exigir formas desnecessariamente restritivas de resposta ou, no extremo oposto, reduzir o conteúdo a tarefas simplificadas que não preservam o núcleo cognitivo do currículo.

A prática de oferecer uma folha “diferente” para o estudante da Educação Especial, sem relação com o conteúdo trabalhado pela turma, exemplifica uma adaptação que pode se tornar segregadora. Embora pareça uma resposta às diferenças, ela tende a criar um currículo paralelo e a reduzir oportunidades de interação. A adaptação inclusiva parte do objetivo comum e modifica acessos, suportes, quantidade de itens, linguagem, recursos, tempo ou modo de resposta de maneira coerente com as necessidades do estudante.

4.2. Avaliação Padronizada e Expectativas Reduzidas

A avaliação constitui outro ponto crítico. Instrumentos centrados exclusivamente em prova escrita, velocidade de resposta ou

produção extensa podem medir barreiras motoras, linguísticas ou comunicacionais em vez do conhecimento pretendido. Uma política inclusiva de avaliação exige diversidade de evidências: registros de observação, respostas orais, produções multimodais, portfólios, resolução mediada, demonstrações práticas e instrumentos adaptados quando necessário. A diversificação não elimina critérios; ao contrário, exige clareza sobre o que se pretende verificar.

Em paralelo, expectativas reduzidas podem operar como barreira silenciosa. Quando o estudante recebe tarefas permanentemente mais simples, deixa de ser chamado a explicar raciocínios, é dispensado de conteúdos ou tem respostas antecipadas por adultos, a escola pode limitar oportunidades de desenvolvimento. Inclusão requer apoio sem substituição da autoria. O desafio consiste em graduar ajuda, oferecer pistas, organizar etapas e ampliar tempo sem retirar do estudante a possibilidade de pensar, errar, revisar e produzir respostas.

A avaliação formativa é especialmente relevante nos anos iniciais porque permite acompanhar processos e ajustar apoios antes que dificuldades se cristalizem. Registros de desempenho devem observar não apenas acertos finais, mas condições de realização: quais suportes foram necessários, em que etapas ocorreu maior autonomia, quais formas de apresentação favoreceram compreensão e quais barreiras persistiram. Esse tipo de informação é mais útil para o planejamento do que classificações genéricas sobre capacidade.

4.3. Formação Docente Fragmentada e Insegurança Profissional

A formação docente aparece de modo recorrente na literatura como condição de implementação da inclusão. Lindner et al. (2023) mostram que atitudes de professores do ensino primário permanecem ambivalentes e podem variar segundo experiência, tipo de deficiência e formação. Isso sugere que a formação não deve ser concebida apenas como transmissão de conceitos sobre deficiência, mas como oportunidade de desenvolver repertório pedagógico, analisar casos, planejar adaptações e trabalhar colaborativamente.

No contexto brasileiro, Oliveira Neta, Santos e Falcão (2023) problematizam a formação de professores para a Educação Especial em perspectiva inclusiva e destacam tensões curriculares que podem produzir apagamentos da diversidade. Estudos bibliográficos mais recentes também reiteram que a formação docente precisa aproximar fundamentos inclusivos e situações concretas da escola, evitando cursos excessivamente genéricos ou centrados em listas de diagnósticos (Monte; Costa; Guimarães, 2026).

A insegurança profissional não deve ser interpretada como deficiência moral do professor. Em muitas escolas, docentes recebem estudantes com necessidades complexas sem tempo de planejamento, sem acesso prévio a informações pedagógicas, sem apoio especializado regular e com turmas numerosas. Responsabilizar individualmente o professor por resultados produz uma leitura incompleta. A formação só se converte em prática quando acompanhada por condições de trabalho, suporte de gestão, materiais, colaboração e continuidade.

4.4. Comunicação, Interação e Participação dos Pares

Barreiras comunicacionais podem reduzir drasticamente a participação, especialmente para estudantes que utilizam comunicação aumentativa e alternativa, Libras, recursos pictográficos ou outras formas de expressão. Uma sala inclusiva precisa reconhecer comunicação como parte do currículo, não como suporte externo. Isso implica garantir que o estudante tenha acesso permanente ao sistema comunicacional que utiliza, que colegas e profissionais saibam interagir e que as atividades prevejam tempo suficiente para respostas.

A participação dos pares também exige planejamento. Organizar grupos sem definir papéis pode levar à invisibilização do estudante, que permanece observador enquanto colegas executam a tarefa. Estratégias cooperativas precisam distribuir responsabilidades e criar formas reais de contribuição. Nos anos iniciais, atividades em dupla, jogos, projetos e produções coletivas podem ampliar pertencimento quando cada participante dispõe de uma função significativa e acessível.

Uma concepção restrita de autonomia pode produzir outra barreira. Autonomia não significa fazer tudo sozinho, mas desenvolver capacidade de tomar decisões, utilizar apoios, pedir ajuda, comunicar preferências e monitorar ações. O uso adequado de suporte humano ou tecnológico pode ampliar autonomia em vez de reduzi-la, desde que o apoio seja graduado e não substitua decisões que o estudante pode exercer.

5. BARREIRAS INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS

5.1. Fragmentação Entre Sala Comum e Atendimento Educacional Especializado

O AEE tem função complementar ou suplementar ao processo de escolarização e não deve operar como espaço substitutivo do currículo comum. Entretanto, uma barreira institucional recorrente ocorre quando o atendimento especializado funciona de maneira paralela, com pouca comunicação com o professor regente. Nessa configuração, recursos e estratégias desenvolvidos no AEE podem não chegar à sala comum, enquanto dificuldades observadas no cotidiano curricular deixam de orientar o atendimento especializado.

A articulação exige tempos institucionais de planejamento conjunto, troca de registros e definição compartilhada de responsabilidades. Sem esses mecanismos, a colaboração depende de iniciativas informais, geralmente vulneráveis à sobrecarga de trabalho. A política recente reforça a importância de planejamento individualizado e de documentação pedagógica, incluindo estudo de caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado e Plano Educacional Individualizado quando pertinente (Brasil, 2026). Esses instrumentos ganham sentido apenas quando orientam decisões reais e não se reduzem a formulários burocráticos.

É igualmente importante evitar que o professor regente delegue ao AEE toda a responsabilidade pelo estudante. A aprendizagem curricular ocorre majoritariamente na sala comum, em interação com os pares e com o currículo da etapa. O AEE pode ensinar uso de tecnologia assistiva, desenvolver estratégias de acesso, apoiar comunicação, orientar produção de materiais e contribuir para o planejamento, mas a responsabilidade pedagógica permanece compartilhada.

5.2. Tempo, Composição das Turmas e Condições de Trabalho

A organização do trabalho docente pode favorecer ou inviabilizar práticas inclusivas. Planejamento flexível exige análise das barreiras, produção ou adaptação de materiais, observação de respostas e articulação com outros profissionais. Quando o professor não dispõe de tempo institucional para essas tarefas, adaptações tendem a ser emergenciais. O problema se intensifica em turmas grandes, com múltiplas demandas de aprendizagem e pouca presença de apoio.

A sobrecarga também afeta a continuidade das intervenções. Estratégias que funcionam com determinado estudante precisam ser registradas, compartilhadas e incorporadas ao planejamento da turma. Em escolas com alta rotatividade de professores ou profissionais de apoio, o conhecimento acumulado pode se perder. Assim, a institucionalização de procedimentos é parte da inclusão: protocolos de transição, registros pedagógicos acessíveis à equipe e reuniões regulares reduzem dependência de pessoas específicas.

A existência de profissional de apoio escolar, quando necessário, não resolve automaticamente as barreiras. Se o apoio permanece exclusivamente ao lado do estudante, responde por ele ou o retira frequentemente das atividades, pode aumentar dependência e isolamento. A gestão precisa orientar função, limites e articulação do apoio com o professor, assegurando que sua atuação favoreça acesso e participação.

5.3. Infraestrutura, Acessibilidade e Recursos

Barreiras físicas, comunicacionais e digitais permanecem centrais. A falta de rampas, banheiros acessíveis, mobiliário adequado, sinalização, acústica, iluminação ou circulação pode restringir participação antes mesmo do início da atividade pedagógica. Da

mesma forma, materiais sem descrição de imagens, arquivos digitalizados como fotografia, vídeos sem legenda, plataformas incompatíveis com leitores de tela e tarefas dependentes de arrastar elementos podem excluir estudantes em ambientes digitais.

A acessibilidade deve integrar processos de aquisição e produção, e não ser adicionada apenas após reclamações. Redes de ensino podem incorporar critérios de acessibilidade em compras de plataformas, livros digitais, equipamentos e serviços. Escolas podem estabelecer rotinas para documentos estruturados, texto alternativo, contraste, legendas e formatos editáveis. A tecnologia assistiva, por sua vez, precisa ser selecionada segundo tarefas e contextos, acompanhada de formação e manutenção.

A UNESCO (2023) chama atenção para o caráter contextual dos efeitos da tecnologia educacional e para o risco de ampliar desigualdades quando acesso, infraestrutura ou desenho não são adequados. Em educação inclusiva, esse alerta é ainda mais relevante: para estudantes que dependem de determinado recurso para comunicar-se ou acessar conteúdo, falhas de conexão, licença, carregamento ou manutenção podem significar interrupção do próprio direito de participar.

5.4. Gestão Escolar, Liderança Pedagógica e Governança de Rede

A inclusão depende de decisões de gestão que ultrapassam a sala de aula. A liderança escolar influencia distribuição de tempos, organização de reuniões, formação em serviço, acompanhamento de práticas, articulação com famílias e estabelecimento de expectativas coletivas. Uma gestão que trata inclusão como assunto exclusivo do professor do AEE tende a reproduzir fragmentação;

uma gestão que a assume como eixo do projeto pedagógico cria condições para responsabilidade compartilhada.

No âmbito das redes municipais, a governança precisa combinar normatização, apoio técnico e monitoramento. Diretrizes sem acompanhamento podem produzir interpretações desiguais entre escolas. Em contrapartida, prescrições excessivamente padronizadas podem ignorar contextos e necessidades distintas. O papel da secretaria é criar referenciais comuns, oferecer formação e equipes de suporte, garantir recursos e acompanhar indicadores de acesso, participação e aprendizagem, preservando espaço para decisões pedagógicas contextualizadas.

O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e atribuiu à cooperação entre entes federativos funções relacionadas à formação continuada, apoio técnico, materiais acessíveis, monitoramento e produção de conhecimento. Essa arquitetura reforça que a inclusão não pode depender apenas da capacidade isolada de cada escola, sobretudo em municípios com equipes reduzidas. Políticas de equidade precisam considerar diferenças de capacidade administrativa, disponibilidade de profissionais especializados e infraestrutura territorial.

6. FORMAÇÃO, COLABORAÇÃO E DESENHO PEDAGÓGICO COMO EIXOS DE SUPERAÇÃO

A superação de barreiras requer combinar desenvolvimento profissional e reorganização institucional. Cursos pontuais podem ampliar conhecimento conceitual, mas têm alcance limitado quando desconectados de problemas concretos. Modelos mais promissores tendem a incluir estudo de casos, observação de aula,

planejamento colaborativo, experimentação, análise de evidências de aprendizagem e devolutiva entre pares. A formação em serviço deve ocorrer próxima ao contexto em que decisões são tomadas.

Uma agenda formativa para os anos iniciais pode articular cinco competências: identificar barreiras nas tarefas; explicitar objetivos essenciais; selecionar formas variadas de representação e resposta; avaliar aprendizagem de maneira formativa; e utilizar apoios especializados sem criar currículo paralelo. Esses conhecimentos precisam ser associados à compreensão de acessibilidade, tecnologias assistivas, comunicação, comportamento e desenvolvimento infantil, sempre evitando transformar formação em catálogo de diagnósticos.

O DUA oferece um quadro útil para orientar planejamento preventivo. A versão 3.0 do CAST enfatiza que os ambientes de aprendizagem devem reduzir barreiras e valorizar identidades e variabilidade. Na prática, isso pode significar oferecer instruções por diferentes canais, ativar conhecimentos prévios, permitir ferramentas de apoio, graduar complexidade, disponibilizar modelos e exemplos, favorecer escolhas pertinentes e criar múltiplas formas de demonstrar conhecimento. O critério é preservar objetivos e ampliar acessos.

Revisões recentes indicam que o DUA pode produzir efeitos positivos, mas sua efetividade depende da qualidade da implementação e da formação profissional (Mohaidat; Al-Makhzoomy, 2023; Zhang et al., 2024). Em educação primária, Redondo Trujillo, Novoa López e Moya Díaz-Aguero (2025) identificam destaque para TIC, aprendizagem baseada em problemas e cooperação, mas também ressaltam a centralidade da

formação docente. Portanto, o DUA não deve ser apresentado como técnica pronta, e sim como estrutura de decisão pedagógica.

A colaboração constitui um segundo eixo. Professor regente, professor do AEE, coordenação pedagógica, profissional de apoio e demais especialistas precisam compartilhar objetivos e registros. Em vez de múltiplos planos desconectados, o estudante necessita de coerência entre ambientes. Uma estratégia ensinada no AEE deve poder ser utilizada em sala; uma dificuldade observada na sala deve informar o planejamento do AEE; uma orientação terapêutica relevante pode ser considerada sem substituir decisões pedagógicas.

A participação da família e do próprio estudante também deve compor o planejamento. Famílias conhecem rotinas, formas de comunicação e recursos já utilizados, enquanto estudantes podem indicar preferências e barreiras percebidas. Essa escuta não significa transferir responsabilidade pedagógica para a família, mas incorporar informações relevantes. Nos anos iniciais, a voz da criança pode ser expressa por observação, escolhas, comunicação alternativa, desenhos, escalas visuais e conversas mediadas.

Outro eixo é o uso de dados para orientar decisões. Redes e escolas costumam registrar matrícula e frequência, mas a inclusão exige indicadores mais qualitativos. Pode-se acompanhar participação em atividades coletivas, acesso ao currículo, uso funcional de recursos, autonomia, progresso em objetivos prioritários, incidência de retirada da sala, acessibilidade dos materiais e continuidade do AEE. Esses dados permitem identificar padrões institucionais que não aparecem em estatísticas agregadas.

Por fim, a liderança precisa proteger tempo e condições para o trabalho colaborativo. Sem agenda institucional, a cooperação se torna tarefa adicional e tende a desaparecer em períodos de maior demanda. Incluir reuniões de caso, planejamento conjunto e formação no calendário escolar sinaliza que a inclusão é parte do funcionamento regular da escola, e não uma atividade extraordinária.

7. SÍNTESE ANALÍTICA DAS BARREIRAS E RESPOSTAS INSTITUCIONAIS

O Quadro 1 sintetiza barreiras recorrentes identificadas na literatura e no marco normativo, relacionando-as a possíveis respostas pedagógicas e de gestão. A finalidade não é apresentar uma receita universal, mas organizar dimensões que podem subsidiar diagnóstico institucional e planejamento de redes e escolas.

Barreira	Manifestação	Resposta pedagógica/institucional
Currículo rígido	Uma única forma de ensinar, realizar tarefas e demonstrar aprendizagem.	Planejamento por objetivos; DUA; diversificação de acesso e resposta; apoios graduados.
Avaliação padronizada	Predomínio de prova escrita e critérios que confundem barreira de acesso com domínio do conteúdo.	Avaliação formativa; múltiplas evidências; adaptações coerentes com o objetivo curricular.
Baixas expectativas	Simplificação permanente do currículo e pouca oportunidade de autoria.	Metas desafiadoras e alcançáveis; apoio sem substituição da ação do estudante.

Formação fragmentada	Cursos genéricos ou centrados em diagnóstico e ferramenta.	Formação em serviço baseada em casos, planejamento, observação e colaboração.
AEE isolado	Pouca articulação entre sala comum e atendimento especializado.	Tempo conjunto; PAEE/PEI articulados ao currículo; registros compartilhados.
Acessibilidade insuficiente	Materiais, espaços e plataformas com barreiras físicas, comunicacionais e digitais.	Critérios de acessibilidade em compras e produção; tecnologia assistiva e manutenção.
Falta de tempo institucional	Adaptações improvisadas e pouca reflexão coletiva.	Agenda protegida para planejamento colaborativo e acompanhamento.
Apoio mal definido	Dependência, isolamento ou substituição do estudante pelo adulto.	Definição de funções; apoio orientado à autonomia e participação.
Governança frágil	Descontinuidade, desigualdade entre escolas e ausência de monitoramento.	Diretrizes de rede, suporte técnico, formação continuada e indicadores de inclusão.

Fonte: *elaboração dos autores com base na literatura analisada (2026).*

A síntese evidencia que barreiras se distribuem em diferentes níveis. Algumas se manifestam diretamente na interação pedagógica, como instruções pouco acessíveis ou avaliação inflexível. Outras são produzidas pela organização escolar, como ausência de tempo de planejamento, indefinição de funções e pouca coordenação entre serviços. Há ainda barreiras sistêmicas, relacionadas a

financiamento, formação de rede, aquisição de recursos, suporte técnico e continuidade de políticas.

Essa leitura multinível é importante porque impede soluções simplistas. Uma oficina sobre inclusão pode melhorar repertório docente, mas não resolve falta de acessibilidade de uma plataforma institucional. A contratação de profissional de apoio pode ampliar participação, mas não substitui planejamento curricular. A aquisição de tecnologia assistiva pode ser decisiva, mas perde efeito quando não há formação, manutenção e integração às atividades comuns. A efetividade emerge da combinação de decisões coerentes em diferentes níveis.

Para redes municipais, o quadro pode ser convertido em instrumento diagnóstico. Escolas podem identificar quais barreiras são mais frequentes, quais dependem de ação local e quais exigem apoio da secretaria. Essa separação ajuda a distribuir responsabilidades e evita que professores sejam cobrados por problemas estruturais ou que gestores atribuam a dificuldades individuais do estudante aquilo que resulta de decisões institucionais.

8. DISCUSSÃO

A análise permite afirmar que as barreiras à inclusão nos anos iniciais são produzidas por uma combinação de desenho pedagógico, cultura escolar e capacidade institucional. Essa combinação explica por que escolas submetidas ao mesmo marco normativo podem apresentar experiências muito diferentes. O direito é comum, mas sua materialização depende de decisões sobre currículo, avaliação, recursos, tempos, formação e cooperação.

Um primeiro achado é que a rigidez curricular funciona como mecanismo de exclusão mesmo quando o estudante permanece fisicamente na sala. A existência de um currículo paralelo, de tarefas permanentemente simplificadas ou de baixa participação em atividades coletivas cria uma forma de segregação dentro da classe comum. Isso reforça a importância de planejar a partir de objetivos essenciais e de utilizar alternativas de acesso e resposta que mantenham vínculo com o currículo compartilhado.

O segundo achado diz respeito à formação docente. A literatura não sustenta uma relação automática entre curso e prática. Atitudes, segurança profissional e capacidade de adaptação dependem da qualidade, duração e contextualização da formação, além das condições reais de trabalho. O investimento em formação continuada deve ser entendido como política organizacional, com acompanhamento e espaço para aplicação, e não como evento isolado.

O terceiro achado é a centralidade da colaboração. A inclusão torna-se mais frágil quando conhecimentos sobre o estudante ficam concentrados em um único profissional. A articulação entre sala comum e AEE, fortalecida por registros e planejamento conjunto, permite que estratégias sejam consistentes em diferentes situações. A política nacional recente, ao enfatizar formação em serviço, apoio técnico e organização do AEE, cria oportunidade para institucionalizar essa colaboração, desde que redes transformem princípios em rotinas operacionais.

O quarto achado envolve acessibilidade. Muitas barreiras poderiam ser prevenidas se critérios de acessibilidade fossem incorporados desde a produção de materiais e aquisição de tecnologias. A lógica

reativa, que adapta apenas depois que um estudante encontra dificuldade, aumenta carga de trabalho e produz atrasos. O DUA oferece contribuição importante ao antecipar variabilidade, mas precisa ser articulado a tecnologias assistivas e apoios individualizados quando as soluções universais não são suficientes.

O quinto achado é que políticas de inclusão precisam ser avaliadas por participação e aprendizagem, não apenas por matrícula. O crescimento das matrículas da Educação Especial é um avanço, mas não permite concluir sobre qualidade da experiência escolar. Indicadores de rede deveriam incorporar informações sobre acesso ao AEE, acessibilidade, frequência, progressão, participação em atividades comuns, uso de apoios e resultados de aprendizagem. Sem monitoramento dessa natureza, barreiras podem permanecer invisíveis.

Nos anos iniciais, essa preocupação é particularmente importante porque práticas de exclusão podem assumir formas sutis: retirar a criança da sala nos momentos de maior complexidade, limitar sua participação a atividades de colorir ou copiar, permitir que o adulto realize tarefas em seu lugar ou reduzir permanentemente as expectativas. Essas decisões, quando repetidas, constroem trajetórias de baixa exigência e pouca autonomia. Uma educação inclusiva precisa assegurar apoio e desafio simultaneamente.

A discussão também mostra que a inclusão não pode ser sustentada por heroísmo individual. Professores comprometidos podem criar soluções relevantes, mas políticas dependentes de esforço extraordinário são estruturalmente frágeis. A escola precisa oferecer condições ordinárias para o trabalho inclusivo: planejamento, apoio técnico, materiais acessíveis, formação, colaboração e liderança. O

objetivo é transformar boas práticas individuais em capacidade institucional.

Por fim, a expansão das responsabilidades das redes municipais torna indispensável considerar desigualdades entre territórios. Municípios diferem em receita, tamanho da rede, disponibilidade de especialistas, infraestrutura e capacidade administrativa. A colaboração federativa prevista na política nacional é, portanto, componente de equidade. Sem apoio técnico e financeiro diferenciado, redes com menor capacidade podem enfrentar maiores dificuldades justamente onde as necessidades são mais intensas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou barreiras pedagógicas e institucionais à inclusão de estudantes público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura e o marco normativo examinados indicam que a inclusão não se esgota no acesso à escola comum. Ela exige condições para participação, aprendizagem, comunicação, autonomia e pertencimento ao currículo e à vida coletiva da turma.

Entre as barreiras pedagógicas, destacam-se planejamento rígido, currículo de via única, avaliação padronizada, baixas expectativas, formação descontextualizada e práticas que reduzem participação com os pares. Entre as barreiras institucionais, sobressaem fragmentação entre sala comum e AEE, ausência de tempo para colaboração, infraestrutura e acessibilidade insuficientes, indefinição de funções de apoio, descontinuidade de recursos e fragilidades de gestão e governança.

A superação dessas barreiras requer abordagem sistêmica. No plano da sala de aula, é necessário explicitar objetivos, diversificar meios de acesso e expressão, utilizar avaliação formativa e graduar apoios. No plano da escola, é fundamental organizar planejamento colaborativo, integrar AEE e sala comum, garantir acessibilidade e acompanhar a participação dos estudantes. No plano da rede, são necessárias políticas de formação, suporte técnico, aquisição acessível, manutenção, monitoramento e cooperação intersetorial.

O DUA pode contribuir para antecipar barreiras e ampliar flexibilidade, mas não elimina a necessidade de tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e planejamento individualizado. A perspectiva mais consistente combina desenho acessível para todos com apoios específicos quando necessários. Essa combinação evita tanto a padronização que exclui quanto a individualização que segrega.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se ampliar estudos empíricos em redes municipais, especialmente nos anos iniciais, com observação de práticas, escuta de estudantes e famílias e análise das condições de implementação. Também são necessários estudos sobre a qualidade da articulação entre AEE e sala comum, efetividade de modelos de formação em serviço, acessibilidade de plataformas e indicadores capazes de medir participação e aprendizagem.

Conclui-se que a inclusão depende da capacidade de deslocar o foco da suposta inadequação do estudante para a análise das barreiras produzidas pelo ambiente escolar. Quando currículo, avaliação, gestão e recursos são organizados para responder à variabilidade humana, a escola amplia as possibilidades de participação de todos.

O desafio central não é criar uma educação paralela para estudantes da Educação Especial, mas tornar o ensino comum suficientemente acessível, flexível e responsivo para que cada estudante possa aprender e participar com dignidade e altas expectativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

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, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documentação pedagógica da Educação Inclusiva: estudo de caso, PAEE e PEI. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; v. 3).

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST, 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica

2025: resultados e informações da Educação Especial. Brasília, DF: Inep, 2026.

LINDNER, Katharina-Theresa; SCHWAB, Susanne; EMARA, Mona; AVRAMIDIS, Elias. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 38, n. 6, p. 766-787, 2023. DOI: 10.1080/08856257.2023.2172894.

MOHAIDAT, Mohammad A.; AL-MAKHZOOMY, Alaa K. The effectiveness of universal design for learning: a systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, v. 10, 2023, art. 2218191. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2218191.

MONTE, Giovanna Beckman; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. Educação especial inclusiva: uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores. *Revista Exitus*, v. 16, n. 1, 2026. DOI: 10.24065/re.v16i1.2922.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SANTOS, Geandra Claúdia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. BNC-Formação e educação especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 31-44, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74247.

REDONDO TRUJILLO, Vanesa; NOVOA LÓPEZ, Julio Alfonso; MOYA DÍAZ-AGUERO, Ignacio. Estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 18, n. 36, 2025. DOI: 10.55777/rea.v18i36.7992.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023.

ZHANG, Ling; CARTER JR., Richard Allen; GREENE, Jeffrey A.; BERNACKI, Matthew L. et al. Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: a systematic literature review. Educational Psychology Review, v. 36, art. 35, 2024. DOI: 10.1007/s10648-024-09860-7.

¹ Mestranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutoranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Doutoranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Mestranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Doutorando em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁷ Mestrando em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁸ Mestranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁹ Mestranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

¹⁰ Doutoranda em Ciências da Educação. Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).