

PARA ALÉM DA ACESSIBILIDADE FÍSICA: BARREIRAS EDUCACIONAIS, APOIOS E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA



BEYOND PHYSICAL ACCESSIBILITY: EDUCATIONAL BARRIERS, SUPPORTS, AND PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

DANILA LUANA LOPES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Torricelli (2013); Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Conectada (FACONNECT) – 2024; Pós-graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada (FACONNECT)– 2025; Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva tem produzido importantes avanços no acesso de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação às escolas comuns. Entretanto, a ampliação das matrículas, embora indispensável, não assegura, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. Em 2026, o Ministério da Educação lançou os Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva, coleção composta por 14 volumes que busca subsidiar professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio escolar e demais integrantes da comunidade educativa na organização de práticas inclusivas. Nesse contexto, este artigo discute a necessidade de compreender as barreiras existentes no ambiente escolar para além de sua dimensão arquitetônica ou física, considerando também barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais, tecnológicas, informacionais e organizacionais. Analisa-se, ainda, o papel do profissional de apoio escolar, buscando superar interpretações que atribuem a esse profissional responsabilidades docentes ou o transformam em substituto do professor. Defende-se que o apoio escolar constitui um recurso de acessibilidade e participação, devendo estar articulado ao estudo de caso, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), ao Plano

Educacional Individualizado (PEI) e ao planejamento pedagógico da escola, sem substituir a função docente. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo evidencia que a inclusão exige responsabilidade institucional compartilhada e que a superação das barreiras depende da transformação das práticas, dos tempos, dos espaços, das relações e das concepções que estruturam a escola.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Barreiras Educacionais; Profissional de apoio escolar; Acessibilidade.

ABSTRACT

The consolidation of Special Education within an inclusive framework has led to significant progress regarding access to mainstream schools for students with disabilities, autism spectrum disorder (ASD), and high abilities or giftedness. However, while increased enrollment is essential, it does not in itself guarantee participation, learning, or a sense of belonging. In 2026, the Ministry of Education launched the **Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva** (Pedagogical Booklets on Inclusive Special Education), a 14-volume collection designed to support teachers, administrators, Specialized Educational Support (AEE) professionals, school support staff, and other members of the educational community in organizing inclusive practices. In this context, this article discusses the need to understand barriers within the school environment beyond their architectural or physical dimensions, taking into account communicative, pedagogical, attitudinal, technological, informational, and organizational barriers as well. It also analyzes the role of the school support professional, seeking to move beyond interpretations that assign teaching responsibilities to this role or view the professional as a substitute for the teacher. The article argues that school support constitutes a resource for accessibility and participation and must be aligned with case studies, the Specialized Educational Support Plan (PAEE), the Individualized Education Plan (PEI), and the school's pedagogical planning, without replacing the teaching function. Based on bibliographic and documentary research, the study highlights that inclusion requires shared institutional responsibility and that overcoming barriers depends on transforming the practices, schedules, spaces, relationships, and concepts that structure the school.

Keywords: Inclusive Special Education; Educational Barriers; School support professional; Accessibility.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial brasileira atravessa um momento de importante reorganização conceitual, normativa e pedagógica. A ampliação da presença de estudantes público da Educação Especial nas classes comuns representa uma conquista histórica e reafirma o direito à educação em igualdade de condições. Entretanto, a garantia da matrícula constitui apenas uma das dimensões do processo inclusivo. Estar matriculado não significa necessariamente participar, aprender, estabelecer relações, ter autonomia ou usufruir das experiências educativas oferecidas aos demais estudantes.

Essa distinção torna-se ainda mais necessária diante do crescimento expressivo das matrículas da Educação Especial na escola comum. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação em 2026, aproximadamente 2,4 milhões de estudantes da Educação Especial estavam matriculados na rede

pública, sendo 93,5% deles inseridos em classes comuns. O próprio MEC reconhece que o desafio contemporâneo ultrapassa a ampliação do acesso e envolve a garantia da aprendizagem e a eliminação das barreiras existentes entre os estudantes e os processos educativos.

É nesse cenário que ganham relevância os Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva, lançados pelo Ministério da Educação em junho de 2026. A coleção, composta por 14 volumes, aborda diferentes dimensões da política educacional inclusiva, entre elas a Política de Educação Especial Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, a documentação pedagógica, as práticas pedagógicas inclusivas, a tecnologia assistiva, o autismo, as deficiências sensoriais, as infâncias, a alfabetização e o letramento, a intersectorialidade, o profissional de apoio escolar e a gestão escolar inclusiva.

A existência de um caderno especificamente dedicado ao profissional de apoio escolar revela a importância que esse trabalhador adquiriu na organização das respostas educacionais inclusivas. Entretanto, também evidencia a necessidade de compreender adequadamente sua função. Em diferentes redes de ensino, ainda são observadas situações nas quais o profissional de apoio é compreendido como “professor particular” do estudante com deficiência, responsável por ensinar conteúdos, adaptar sozinho atividades, realizar avaliações ou permanecer exclusivamente ao lado de um estudante durante toda a rotina escolar.

Essa compreensão é problemática porque individualiza uma responsabilidade que deve ser institucional e pedagógica. Quando a inclusão é atribuída exclusivamente ao profissional de apoio, corre-se o risco de retirar do professor regente sua responsabilidade pelo ensino e, simultaneamente, transformar o profissional de apoio em um substituto da docência.

A legislação brasileira aponta em outra direção.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define o profissional de apoio escolar como aquele que exerce atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção e atua nas atividades escolares em que sua presença se fizer necessária, excluindo técnicas ou procedimentos próprios de profissões legalmente regulamentadas.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva amplia e organiza essa compreensão. O Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que o profissional de apoio escolar atua em consonância com o PAEE e o PEI, contribuindo para locomoção, acesso e participação, higiene, alimentação, interação social, comunicação e utilização de tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE.

A Portaria MEC nº 421/2026 torna ainda mais explícita a distinção entre apoio e docência ao estabelecer que o trabalho do profissional de apoio escolar se subordina ao planejamento pedagógico e

deve ocorrer sob orientação da equipe pedagógica, não se confundindo com atribuições de caráter docente.

Diante disso, este artigo parte de uma questão central: quais barreiras presentes no cotidiano escolar podem impedir a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, e de que maneira os apoios educacionais podem contribuir para sua superação sem substituir a responsabilidade pedagógica dos professores?

O objetivo é discutir a inclusão escolar a partir de uma concepção ampliada de barreiras, demonstrando que uma escola acessível não é apenas aquela que possui rampas, elevadores, banheiros adaptados ou portas adequadas. Uma escola inclusiva também precisa ser acessível em seus modos de ensinar, comunicar, avaliar, organizar relações, produzir materiais, estruturar rotinas e construir expectativas sobre seus estudantes.

A hipótese defendida é que a principal transformação necessária à Educação Especial Inclusiva não consiste apenas na ampliação dos apoios individuais, mas na transformação das condições escolares que produzem ou mantêm barreiras à participação e à aprendizagem.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DO ACESSO À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM

A perspectiva inclusiva representa uma mudança significativa na compreensão da deficiência e da escolarização. Em lugar de localizar exclusivamente no estudante a origem das dificuldades encontradas no percurso escolar, a perspectiva contemporânea busca compreender a relação entre as características individuais e as condições oferecidas pelo contexto. Essa mudança é fundamental.

Um estudante que utiliza cadeira de rodas pode encontrar uma barreira arquitetônica quando a escola possui escadas sem alternativa acessível. Entretanto, a mesma lógica pode ser aplicada a outras situações. Um estudante que não utiliza a fala oral pode encontrar uma barreira comunicacional quando a escola não disponibiliza recursos de comunicação alternativa. Um estudante que necessita de maior previsibilidade pode encontrar uma barreira organizacional quando a rotina é constantemente alterada sem antecipação. Um estudante que apresenta diferentes formas de demonstrar conhecimento pode encontrar uma barreira pedagógica quando a escola admite somente uma forma de participação ou avaliação. Assim, a deficiência não pode ser analisada separadamente do ambiente.

A Lei Brasileira de Inclusão define barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social e o exercício de direitos, classificando-as, entre outras categorias, como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

No campo educacional, essa compreensão precisa ser ampliada para que a escola consiga perceber obstáculos que não são imediatamente visíveis.

A própria documentação orientadora atual do Inep afirma que o estudo de caso deve identificar as barreiras presentes no contexto escolar, incluindo barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, relacionando-as às condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Essa perspectiva desloca uma pergunta tradicionalmente utilizada pela escola: “Qual é o problema desse estudante?” para uma pergunta pedagogicamente mais potente:

“Quais barreiras estão presentes no contexto e o que podemos transformar para ampliar a participação e a aprendizagem desse estudante?”

A diferença entre essas duas perguntas é profunda.

Na primeira, a dificuldade é individualizada. Na segunda, a escola assume responsabilidade pela análise do contexto.

Isso não significa negar as características, necessidades, impedimentos funcionais ou singularidades do estudante. Significa reconhecer que tais características interagem com o ambiente. O mesmo estudante pode encontrar determinadas barreiras em uma escola e não as encontrar em outra, justamente porque os recursos, as estratégias, as relações e a organização institucional são diferentes.

Portanto, a inclusão não pode ser entendida como simples adaptação do estudante à escola. Trata-se de um movimento de transformação da própria escola para que diferentes formas de aprender, comunicar, interagir e participar sejam reconhecidas como parte da diversidade humana.

AS BARREIRAS NA ESCOLA PARA ALÉM DO FÍSICO

A ideia de barreira costuma ser associada, inicialmente, à acessibilidade física. Essa associação é compreensível, uma vez que rampas, elevadores, corrimãos, banheiros acessíveis, mobiliários adequados e circulação segura são elementos indispensáveis.

Entretanto, limitar a discussão às barreiras físicas produz uma compreensão reduzida da inclusão.

Uma escola pode ser arquitetonicamente acessível e, ainda assim, profundamente excludente.

Pode possuir rampas, mas impedir que o estudante participe das atividades porque o professor não considera outras formas de comunicação.

Pode possuir banheiro adaptado, mas não organizar uma rotina que respeite o tempo necessário para que o estudante realize suas necessidades com autonomia.

Pode possuir tecnologia assistiva, mas mantê-la guardada porque os profissionais não sabem utilizá-la.

Pode ter um profissional de apoio, mas utilizá-lo como “professor exclusivo” do estudante, isolando-o dos demais colegas.

Pode possuir sala de recursos multifuncionais, mas não estabelecer articulação entre o AEE e a sala comum.

Pode garantir matrícula, mas não assegurar aprendizagem.

Por isso, a discussão sobre barreiras precisa alcançar o cotidiano pedagógico.

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

São aquelas mais facilmente identificadas. Envolvem obstáculos presentes na estrutura física da escola que impedem ou dificultam a circulação, acesso e utilização dos espaços.

Entretanto, mesmo nesse campo, a acessibilidade não deve ser pensada apenas como cumprimento de requisitos técnicos. É necessário observar se os espaços realmente permitem participação.

Uma escola pode ter uma entrada acessível, mas restringir o acesso do estudante a determinados ambientes. Pode possuir elevador, mas mantê-lo constantemente indisponível. Pode possuir banheiro adaptado, mas utilizá-lo como depósito.

A acessibilidade, portanto, precisa ser funcional e cotidiana.

BARREIRAS COMUNICACIONAIS

São especialmente relevantes porque podem permanecer invisíveis.

A comunicação escolar tradicional costuma privilegiar a oralidade, a leitura e a escrita convencional. Entretanto, estudantes podem utilizar Libras, comunicação alternativa e aumentativa, gestos, expressões corporais, imagens, símbolos, dispositivos tecnológicos e diferentes formas de expressão.

Quando a escola reconhece somente uma forma de comunicação como legítima, cria uma barreira.

Não é o estudante que “não se comunica”. Muitas vezes, é a escola que ainda não construiu os meios necessários para compreender sua comunicação.

A Portaria MEC nº 421/2026 reconhece expressamente o apoio à interação social e à comunicação como uma das atribuições do profissional de apoio escolar, considerando diferentes formas de expressão e a pluralidade dos meios e modos de comunicação.

Isso representa uma mudança importante: comunicar-se não deve ser entendido como uma competência que cabe exclusivamente ao estudante desenvolver; é também responsabilidade da escola criar condições para que a comunicação aconteça.

BARREIRAS PEDAGÓGICAS

Talvez sejam as barreiras mais complexas, porque estão diretamente relacionadas ao núcleo da escola: o ensino.

Uma barreira pedagógica pode surgir quando uma atividade pressupõe uma única forma de resposta. Pode aparecer quando todos os estudantes precisam realizar determinada tarefa no mesmo tempo, utilizando os mesmos materiais e demonstrando aprendizagem da mesma maneira.

Também pode ocorrer quando o currículo é reduzido para determinado estudante sem que haja uma análise pedagógica de suas possibilidades de acesso ao conhecimento.

A inclusão não significa simplesmente “facilitar” as atividades.

Significa criar caminhos acessíveis para que o estudante tenha acesso ao conhecimento.

Esse ponto é fundamental para diferenciar acessibilidade curricular de redução das expectativas de aprendizagem.

Uma prática inclusiva não deve partir da pergunta “o que esse estudante não consegue fazer?”, mas buscar identificar quais recursos, estratégias, mediações e formas de participação podem permitir que ele se aproxime dos objetivos educacionais.

Nesse processo, a responsabilidade pelo ensino permanece com o professor.

O profissional de apoio pode contribuir para que o estudante tenha acesso aos materiais, utilize recursos de acessibilidade, participe das atividades e desenvolva maior autonomia. Contudo, isso não significa assumir a docência.

BARREIRAS ATITUDINAIS

As barreiras atitudinais são particularmente poderosas porque podem aparecer em discursos aparentemente bem-intencionados.

Elas surgem quando se acredita que determinado estudante “não vai aprender”, quando se considera que sua presença prejudicará o andamento da turma, quando sua participação é limitada por antecipação ou quando se estabelece uma relação de dependência permanente.

Também podem surgir quando a escola acredita que determinado estudante deve estar sempre acompanhado, mesmo em situações nas quais poderia desenvolver autonomia.

Existe, portanto, um paradoxo: um apoio criado para garantir participação pode, se utilizado inadequadamente, transformar-se em uma nova barreira.

O excesso de intervenção pode impedir a autonomia.

O excesso de proteção pode limitar experiências.

A presença permanente do adulto pode reduzir a interação entre pares.

A mediação excessiva pode impedir o desenvolvimento de estratégias próprias.

Assim, o objetivo do apoio não deve ser fazer tudo pelo estudante, mas criar condições para que ele possa fazer cada vez mais por si mesmo.

BARREIRAS TECNOLÓGICAS E DE ACESSIBILIDADE

A tecnologia assistiva pode favorecer comunicação, mobilidade, acesso ao currículo, participação e autonomia. Entretanto, a simples existência de um recurso não significa que a barreira tenha sido eliminada.

É necessário verificar se o recurso é adequado, se está disponível, se os profissionais sabem utilizá-lo e se o estudante participa das decisões relacionadas à sua utilização.

Tecnologia sem formação e sem planejamento pode permanecer subutilizada.

Por isso, o estudo de caso deve analisar as necessidades concretas do estudante e os recursos disponíveis no contexto educacional.

BARREIRAS ORGANIZACIONAIS

A organização escolar também produz inclusão ou exclusão.

Horários rígidos, falta de planejamento colaborativo, ausência de comunicação entre profissionais, desconhecimento das necessidades dos estudantes, excesso de improvisação e inexistência de fluxos institucionais podem produzir barreiras tão concretas quanto uma escada.

A inclusão não acontece apenas na sala de aula.

Ela depende da forma como a escola organiza seus tempos, espaços, profissionais, reuniões, registros, comunicação com as famílias, planejamento e acompanhamento.

Por isso, a gestão escolar possui papel estratégico.

O ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAR BARREIRAS

Uma contribuição importante da atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva é o fortalecimento do estudo de caso como instrumento pedagógico.

O estudo de caso não deve ser compreendido como um processo de investigação clínica destinado a descobrir “o que o estudante tem”. Sua finalidade, no campo educacional, é compreender como o estudante participa, quais são suas potencialidades, quais impedimentos funcionais interferem em determinadas situações, quais barreiras estão presentes e quais apoios podem ampliar sua participação.

O Inep destaca que o estudo de caso documenta os impedimentos funcionais de longo prazo, as potencialidades, as demandas de apoio, as barreiras presentes no contexto escolar e as estratégias e recursos necessários para eliminá-las ou minimizá-las.

Essa mudança é extremamente relevante.

Quando a escola começa pelo diagnóstico, corre o risco de construir uma resposta padronizada:

“É autista, então precisa de acompanhante.”

“É cadeirante, então precisa de acessibilidade física.”

“É deficiente intelectual, então precisa de atividade simplificada.”

A lógica do estudo de caso permite uma análise diferente:

Qual é a barreira? Em que situação ela aparece? O que impede a participação? Qual apoio é necessário? Por quanto tempo? O que pode favorecer a autonomia?

Essa última pergunta é essencial.

O apoio não deve ser pensado como uma condição permanente e imutável, mas como uma resposta educacional que precisa ser acompanhada e avaliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir Educação Especial Inclusiva em 2026 significa reconhecer que o Brasil avançou significativamente na garantia do acesso de estudantes público da Educação Especial à escola comum, mas também significa reconhecer que o desafio contemporâneo é mais complexo.

A matrícula é indispensável, mas não suficiente.

A presença física do estudante na escola não assegura sua participação.

A participação não garante automaticamente aprendizagem.

E a existência de um profissional de apoio não garante, por si só, inclusão.

Os Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva lançados pelo MEC em 2026 representam uma iniciativa relevante nesse processo, especialmente por abordarem diferentes dimensões da política e por incluírem um volume específico sobre o profissional de apoio escolar.

O desafio está em transformar esses documentos em práticas institucionais.

Para isso, é fundamental ampliar a compreensão sobre as barreiras.

Barreiras não são apenas degraus, portas estreitas, banheiros inadequados ou ausência de rampas. Existem barreiras nas palavras que são utilizadas, nas expectativas que são construídas, nas atividades que são propostas, nas formas de avaliação, na comunicação, na organização dos tempos e espaços, na ausência de recursos, na falta de planejamento colaborativo, na utilização inadequada do profissional de apoio e na compreensão equivocada de que determinado estudante é responsabilidade de um único adulto.

A escola inclusiva é aquela que consegue olhar para essas diferentes dimensões e perguntar continuamente o que precisa ser transformado.

Nesse processo, o profissional de apoio possui papel fundamental. Sua presença pode favorecer a autonomia, a comunicação, a mobilidade, os cuidados pessoais, a interação e o acesso aos diferentes espaços e atividades. Entretanto, sua função não pode ser confundida com a docência.

REFERÊNCIAS

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, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva — PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva — Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026.** Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026. Coleção composta por 14 volumes.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança cadernos pedagógicos para a educação especial.** Brasília, DF, 2 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?** Brasília, DF: Inep, 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Quais são os documentos comprobatórios necessários para realizar a declaração de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar?** Brasília, DF: Inep, 2026.

COUTO, Veleida Maria Costa; SALMITO, Vivian Almada Dutra. A formação do profissional de apoio escolar da educação inclusiva no Brasil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 6, n. 13, p. 1-15, 2025. DOI: 10.22481/rec.v6i13.18420.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa. Políticas municipais de Educação Especial em debate: o profissional de apoio escolar nos processos inclusivos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v31n3.2024.49.