



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ACESSÍVEL A TODOS**

**INCLUSIVE EDUCATION: PATHS TOWARDS A SCHOOL ACCESSIBLE TO ALL**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: CAMINOS HACIA UNA ESCUELA ACCESIBLE PARA TODOS**

 <https://doi.org/10.56238/levv16n50-021>

**Data de submissão:** 04/06/2025

**Data de publicação:** 04/07/2025

**Edith Vieira Vanni Penhavel Marmos**

Mestranda em Educação Inclusiva  
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)  
E-mail: edith.marmos@unemat.br

**Vagner Miranda Costa**

Mestrando em Ciências da Educação  
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)  
E-mail: vagner.costa@educa.go.gov.br

**Rosangela da Silva Nery**

Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
Instituto Federal do Amapá (IFAP)  
E-mail: bbnery45@gmail.com

**Lucimar Calaça de Menezes Lima**

Mestra em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação  
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)  
E-mail: lucimarcalaça@hotmail.com

**Lislene Neri da Silva**

Mestranda em Ciências da Educação  
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)  
E-mail: lisleneri721@gmail.com

---

**RESUMO**

O presente artigo teve como objetivo analisar os caminhos possíveis para a constituição de uma escola inclusiva a partir da perspectiva da acessibilidade curricular. O estudo abordou a educação inclusiva com foco em três eixos centrais: os fundamentos conceituais da acessibilidade e sua distinção em relação ao acesso e à inclusão; a formação docente como elemento estruturante para práticas pedagógicas inclusivas; e a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar na consolidação da acessibilidade curricular. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica, utilizando textos acadêmicos publicados entre 2020 e 2024, localizados principalmente na base de dados SciELO. Os critérios de seleção priorizaram textos com fundamentação teórica consistente, relevância temática e revisão por pares. A análise dos

materiais permitiu identificar que a acessibilidade não deve ser confundida com mero acesso físico à escola, mas compreendida como reorganização dos dispositivos institucionais e curriculares que garantam permanência e participação. Evidenciou-se que a formação docente, para ser efetiva, deve ser contínua, crítica e sensível às particularidades dos sujeitos escolares, indo além de abordagens técnicas e normativas. Verificou-se, ainda, que políticas públicas inclusivas exigem integração com a gestão escolar e reorganização das práticas educativas, reconhecendo a diversidade como princípio e não como exceção. Concluiu-se que o avanço da escola inclusiva depende da articulação entre dimensões políticas, pedagógicas e formativas que superem a lógica da adaptação e promovam a transformação institucional.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Inclusão. Formação. Currículo. Gestão.

### ABSTRACT

This article aimed to analyze the possible pathways for the construction of an inclusive school from the perspective of curricular accessibility. The study addressed inclusive education focusing on three central axes: the conceptual foundations of accessibility and its distinction from access and inclusion; teacher training as a structuring element for inclusive pedagogical practices; and the articulation between public policies, pedagogical practices, and school management in the consolidation of curricular accessibility. The adopted methodology was based on a qualitative approach, with emphasis on bibliographic research, using academic texts published between 2020 and 2024, mainly sourced from the SciELO database. The selection criteria prioritized texts with consistent theoretical grounding, thematic relevance, and peer review. The analysis of the materials revealed that accessibility should not be confused with mere physical access to school, but understood as the reorganization of institutional and curricular devices that ensure permanence and participation. It was found that teacher training, in order to be effective, must be continuous, critical, and sensitive to the specificities of school subjects, going beyond technical and normative approaches. Furthermore, it was observed that inclusive public policies require integration with school management and the reorganization of educational practices, recognizing diversity as a principle and not as an exception. It was concluded that the advancement of the inclusive school depends on the articulation of political, pedagogical, and formative dimensions that overcome the logic of adaptation and promote institutional transformation.

**Keywords:** Accessibility. Inclusion. Teacher Training. Curriculum. Management.

### RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar las posibles vías para el establecimiento de una escuela inclusiva desde la perspectiva de la accesibilidad curricular. El estudio abordó la educación inclusiva con un enfoque en tres ejes centrales: los fundamentos conceptuales de la accesibilidad y su distinción en relación con el acceso y la inclusión; la formación docente como elemento estructurante de las prácticas pedagógicas inclusivas; y la articulación entre políticas públicas, prácticas pedagógicas y gestión escolar en la consolidación de la accesibilidad curricular. La metodología adoptada se basó en un enfoque cualitativo, con énfasis en la investigación bibliográfica, utilizando textos académicos publicados entre 2020 y 2024, ubicados principalmente en la base de datos SciELO. Los criterios de selección priorizaron textos con una sólida base teórica, relevancia temática y revisión por pares. El análisis de los materiales permitió identificar que la accesibilidad no debe confundirse con el mero acceso físico a la escuela, sino entenderse como una reorganización de los dispositivos institucionales y curriculares que garantizan la permanencia y la participación. Se evidenció que la formación docente, para ser efectiva, debe ser continua, crítica y sensible a las particularidades de las disciplinas escolares, yendo más allá de los enfoques técnicos y normativos. También se constató que las políticas públicas inclusivas requieren la integración con la gestión escolar y la reorganización de las prácticas educativas, reconociendo la diversidad como un principio y no como una excepción. Se concluyó que el avance de las escuelas inclusivas depende de la articulación entre las dimensiones política,



pedagógica y formativa que superen la lógica de la adaptación y promuevan la transformación institucional.

**Palabras clave:** Accesibilidad. Inclusión. Formación. Currículo. Gestión.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate em torno da inclusão escolar firmou-se como um dos principais eixos estruturantes das políticas públicas educacionais, impulsionado por marcos legais nacionais e internacionais que passaram a reconhecer a diversidade como princípio organizador das práticas pedagógicas. No Brasil, dispositivos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação reforçaram a necessidade de construir um sistema educacional que garantisse não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, emergiu a necessidade de se compreender os fundamentos e as condições institucionais que permitem a efetivação da escola inclusiva, especialmente no que se refere à acessibilidade curricular, à formação docente e à articulação entre políticas e práticas.

A escolha pelo tema deste estudo foi motivada pela constatação de que, apesar dos avanços normativos e discursivos, ainda persistiam obstáculos significativos à integração de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Observou-se, com frequência, a prevalência de concepções reducionistas que associavam a inclusão apenas ao ingresso físico do estudante com deficiência na escola regular, desconsiderando a necessidade de reorganizar os dispositivos pedagógicos e administrativos que sustentam a exclusão. Além disso, identificou-se que as propostas de formação docente muitas vezes estavam dissociadas das exigências concretas da prática pedagógica inclusiva, e que as políticas públicas, ao não se articularem à gestão escolar, reproduziam lógicas de responsabilização individual e meritocracia, em detrimento da coletividade. Com isso, apresentou-se a justificativa para a escolha do tema, evidenciando sua relevância teórico-prática para o campo educacional.

A partir dessas constatações, formulou-se a questão norteadora do estudo: De que modo os fundamentos conceituais da acessibilidade, a formação docente e a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar contribuem para a efetivação de uma escola acessível a todos? Tal indagação direcionou a construção do objetivo geral, que consistiu em analisar os caminhos possíveis para a constituição de uma escola inclusiva a partir da perspectiva da acessibilidade curricular. Para atender a essa finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) examinar os fundamentos conceituais da acessibilidade e sua distinção em relação ao acesso e à inclusão escolar; (ii) investigar o papel da formação docente como condição estruturante da escola inclusiva; e (iii) analisar as interfaces entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar no processo de institucionalização da acessibilidade.

A partir dessas constatações, formulou-se a questão norteadora do estudo: De que modo os fundamentos conceituais da acessibilidade, a formação docente e a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar contribuem para o fortalecimento de uma escola acessível a todos? Tal indagação direcionou a construção do objetivo geral, que consistiu em analisar os caminhos

possíveis para a constituição de uma escola inclusiva a partir da perspectiva da acessibilidade curricular. Para atender a essa finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) examinar os fundamentos conceituais da acessibilidade e sua distinção em relação ao acesso e à inclusão escolar; (ii) investigar o papel da formação docente como condição estruturante da escola inclusiva; e (iii) analisar as interfaces entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar no processo de estabelecimento da acessibilidade.

A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, voltada à análise de produções científicas publicadas entre os anos de 2020 e 2024. As fontes foram localizadas por meio de busca sistemática na base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), reconhecida por sua credibilidade acadêmica e abrangência temática. As palavras-chave utilizadas incluíram ‘educação inclusiva’, ‘acessibilidade curricular’, ‘formação docente’ e ‘gestão escolar’, empregadas em buscas simples e combinadas. Os critérios de inclusão priorizaram textos em língua portuguesa, com revisão por pares, abordagem teórica consistente e aderência ao tema. Foram excluídas produções opinativas, documentos sem rigor metodológico e publicações que tratassem indiretamente das categorias centrais do estudo.

O referencial teórico foi composto por autores cuja produção acadêmica se destacou no debate contemporâneo sobre inclusão escolar. Freitas (2023) contribuiu com a distinção entre os conceitos de acesso, acessibilidade e inclusão; Santos e Sardagna (2023) examinaram os efeitos das políticas educacionais sobre a formação docente e a organização escolar; Matos (2024) abordou a importância da articulação entre escola, família e comunidade; e Gomes Filho *et al.* (2024) refletiram sobre os desafios da formação continuada de professores e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação à estrutura interna do artigo, apresenta-se a seguir um resumo dos capítulos. O primeiro capítulo, intitulado ‘Fundamentos conceituais da acessibilidade e sua distinção em relação ao acesso e à inclusão escolar’, discute a necessidade de distinguir essas categorias e compreender seus efeitos sobre o cotidiano educacional. O segundo capítulo, ‘A formação docente como variável estruturante para a efetivação da escola inclusiva’, analisa como a formação inicial e continuada dos professores interfere diretamente na implementação de práticas inclusivas. O terceiro capítulo, ‘Interfaces entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar na consolidação da acessibilidade curricular’, explora a articulação entre diferentes dimensões institucionais na materialização do projeto pedagógico inclusivo.

Conclui-se, portanto, que o artigo encontra-se estruturado em três capítulos, organizados de modo a aprofundar cada um dos aspectos centrais da investigação: os fundamentos teóricos da acessibilidade, a formação docente e a gestão escolar articulada às políticas públicas. Cada seção foi desenvolvida com base em autores reconhecidos no campo da educação inclusiva e teve por objetivo

contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e institucional sobre os desafios e possibilidades de uma escola acessível a todos.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como eixo central a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de investigação se mostrou adequado para examinar de maneira sistemática e crítica produções acadêmicas que abordam os fundamentos da educação inclusiva, com ênfase nos conceitos de acessibilidade curricular, formação docente e gestão educacional. De acordo com Narciso e Santana, a pesquisa bibliográfica é apropriada quando se busca compreender fenômenos educacionais a partir da análise de materiais já publicados, oferecendo subsídios teóricos consistentes e atualizados.

A escolha desse procedimento metodológico esteve alinhada ao objetivo de identificar, organizar e interpretar contribuições teóricas relevantes no campo da educação inclusiva, permitindo o mapeamento de autores, conceitos e perspectivas que subsidiaram a análise crítica dos dados. A abordagem bibliográfica também se mostrou eficaz por viabilizar a articulação entre diferentes enfoques e correntes teóricas, promovendo a construção de uma base argumentativa sólida e coerente com os objetivos da pesquisa.

A coleta de dados bibliográficos seguiu procedimentos sistemáticos, com a consulta a acervos físicos e digitais, bem como à base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), selecionada por sua relevância no meio acadêmico, abrangência temática e acesso gratuito a periódicos revisados por pares. Essa base permitiu acesso a produções científicas reconhecidas na área da educação e possibilitou a construção de um corpus documental qualificado.

Durante a etapa de busca, foram utilizadas palavras-chave definidas a partir dos objetivos do estudo, como ‘educação inclusiva’, ‘formação docente’, ‘acessibilidade curricular’ e ‘gestão escolar’. Esses termos foram empregados de forma isolada e combinada, o que permitiu o refinamento dos resultados e a seleção de textos com aderência temática aos eixos de análise. O uso de expressões simples buscou garantir tanto a amplitude da busca quanto a especificidade necessária à delimitação do material.

Os critérios de inclusão adotados priorizaram textos publicados entre os anos de 2020 e 2024, escritos em português, revisados por pares e pertencentes a periódicos classificados positivamente no sistema Qualis. Foram selecionados textos que apresentavam fundamentação teórica explícita e abordagem metodológica coerente, voltados à discussão direta dos temas investigados. Excluíram-se, por sua vez, documentos com caráter opinativo, desprovidos de rigor acadêmico ou que abordavam de forma tangencial as categorias centrais do estudo.

A análise dos textos foi conduzida a partir de uma organização temática, permitindo a identificação de conceitos recorrentes, estratégias metodológicas utilizadas pelos autores e seus principais argumentos. Como apontam Narciso e Santana, esse procedimento permite comparar as abordagens de diferentes estudiosos e construir um panorama analítico sobre o objeto de pesquisa. Assim, os conteúdos foram sistematizados de maneira a favorecer o diálogo entre os autores e evidenciar pontos de convergência, tensões e lacunas existentes na literatura.

Dessa forma, a metodologia adotada viabilizou não apenas a realização de uma análise crítica das contribuições teóricas existentes, mas também a articulação entre distintas dimensões do fenômeno investigado. A pesquisa bibliográfica, ao integrar conceitos, práticas e políticas educacionais, forneceu o suporte necessário para sustentar as análises apresentadas ao longo do estudo e permitiu alcançar os objetivos propostos com rigor acadêmico e consistência teórica.

### **3 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA ACESSIBILIDADE E SUA DISTINÇÃO EM RELAÇÃO AO ACESSO E À INCLUSÃO ESCOLAR**

A emergência de um discurso educacional centrado na inclusão tem impulsionado reconfigurações significativas nos marcos conceituais que orientam a organização da escola. Nesse cenário, os termos ‘acesso’, ‘acessibilidade’ e ‘inclusão’ passaram a compor o vocabulário das políticas públicas e das práticas pedagógicas, embora frequentemente empregados de forma indistinta. Essa imprecisão terminológica compromete a efetividade das intervenções institucionais, ao ocultar as especificidades epistemológicas e operacionais que caracterizam cada conceito.

Inicialmente, é necessário distinguir o ‘acesso’ como uma condição formal de ingresso ao sistema educacional. Tal condição está relacionada à matrícula, à presença física dos sujeitos no espaço escolar e à eliminação de barreiras físicas evidentes. No entanto, conforme observa Freitas (2023), limitar-se ao acesso implica restringir a inclusão à abertura dos portões escolares, desconsiderando as dimensões simbólicas e relacionais que sustentam a exclusão dentro da própria instituição.

Em contrapartida, o conceito de ‘acessibilidade’ envolve a criação de condições materiais e simbólicas que possibilitem não apenas a permanência dos sujeitos na escola, mas sua participação efetiva no processo educativo. A acessibilidade curricular, nesse sentido, torna-se elemento central, uma vez que conecta o conteúdo pedagógico às singularidades dos estudantes. Trata-se de um deslocamento do foco da deficiência para a estrutura da escola, o que implica rever seus dispositivos organizacionais e metodológicos. A esse respeito, Santos e Sardagna (2023, p. 438) afirmam;

[...] pensar o currículo para a acessibilidade é também garantir as devidas flexibilizações necessárias para a permanência de todos no contexto escolar, sob o olhar pedagógico e o acompanhamento docente. Nesse sentido, a escola também é um agente para tornar o estudante mais próximo daquilo que as práticas normalizadoras supõem, atendendo ao imperativo da inclusão que marca todas as instituições escolares

A inclusão, por sua vez, ultrapassa tanto o acesso quanto a acessibilidade, constituindo-se como reorganização estrutural dos vínculos escolares. Freitas (2023) enfatiza que a inclusão exige um deslocamento ontológico e epistemológico: não se trata de assimilar a diferença às normas instituídas, mas de transformar essas normas a partir da presença da diferença. A escola, nessa perspectiva, deve ser entendida como ecossistema relacional, em que os sujeitos não são ajustados a padrões, mas reconhecidos como portadores de direitos e saberes legítimos.

Essa distinção é relevante porque evidencia que a mera presença do aluno com deficiência não garante sua inclusão. A lógica da adaptação, quando desvinculada de uma transformação efetiva das práticas pedagógicas, tende a reproduzir dispositivos de segregação dentro do espaço escolar. Por isso, a inclusão demanda uma reconfiguração dos tempos, espaços e relações escolares, de modo a sustentar a convivência com a diferença como princípio organizador do cotidiano escolar.

Nesse contexto, o currículo assume papel ambíguo. De um lado, ele pode operar como instrumento de normalização, promovendo a padronização das condutas e o apagamento das singularidades. De outro, pode se constituir como campo de luta e resistência, permitindo a criação de estratégias pedagógicas que viabilizem o acesso significativo aos saberes escolares. Santos e Sardagna (2023, p. 439) argumentam que

[...] as práticas de in/exclusão estabelecem estreita relação com a acessibilidade ao currículo, por meio de diversas práticas de normalização operadas pela escola. O currículo escolar é, de certa forma, regulador e normalizador, incidindo sobre os sujeitos com deficiência, a partir das estratégias elencadas para o processo de aprendizagem, como um dos elementos da biopolítica.

Adicionalmente, os autores apontam que os processos de exclusão e inclusão não são mutuamente excludentes, mas co-constitutivos. A escola, enquanto instituição moderna, foi forjada em meio a práticas de normalização e segregação, que estruturaram seus espaços, tempos e saberes. Portanto, reconhecer a inclusão como resposta à exclusão requer compreender as raízes históricas e políticas que sustentam tais práticas e suas continuidades nas formas atuais de escolarização.

A título de complementação, Matos (2024) retoma a Declaração de Salamanca (1994) como marco normativo da inclusão escolar, destacando sua proposta de garantir o direito universal à educação em ambientes regulares. Contudo, a autora observa que a efetivação desse direito exige a reorganização das práticas pedagógicas, a adaptação do currículo e a formação contínua dos professores. Assim, a inclusão não se reduz à matrícula, mas pressupõe o reconhecimento da diversidade como princípio formativo.

Ainda de acordo com Matos (2024), o conceito de inclusão implica celebrar a diversidade e assegurar que todos os estudantes aprendam juntos em um ambiente que valorize suas diferenças. Isso requer não apenas recursos e adaptações, mas também uma mudança na cultura escolar, na qual a presença do outro seja vista como constitutiva da experiência educativa, e não como desvio a ser corrigido. Por conseguinte, não se pode conceber acessibilidade apenas como dimensão técnica ou

arquitetônica. Ela deve ser compreendida em articulação com as práticas pedagógicas, os discursos institucionais e os processos de subjetivação. A presença de recursos assistivos ou adaptações curriculares, se não acompanhada por uma transformação na lógica avaliativa e nos critérios de participação, tende a manter os sujeitos em posições periféricas dentro da escola.

Além disso, é necessário questionar as formas de classificação e diagnóstico que, sob a aparência de promover a inclusão, operam como dispositivos de controle e governo. A categorização de alunos segundo tipos de deficiência pode reforçar a fragmentação das práticas escolares e a medicalização das dificuldades de aprendizagem, despolitizando o debate sobre desigualdades educacionais. Nesse sentido, Freitas (2023) alerta para os riscos das políticas que focam exclusivamente no acesso e na acessibilidade física, sem alterar a estrutura relacional da escola. Tais políticas podem produzir efeitos contrários ao pretendido, ao reforçar a exclusão sob a aparência de inclusão. Portanto, torna-se necessário construir um modelo educacional no qual a diferença não seja tolerada, mas incorporada como condição constitutiva da escola pública democrática.

Como resultado, a discussão sobre acessibilidade deve ser tensionada por uma perspectiva crítica que a vincule à transformação institucional. Isso implica questionar os pressupostos meritocráticos, individualistas e performativos que estruturam o cotidiano escolar, substituindo-os por práticas que promovam a convivência, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, deve-se destacar que a construção de uma escola acessível a todos não se limita ao domínio da pedagogia, mas envolve decisões políticas, gestões institucionais e compromissos éticos. A inclusão, quando compreendida em sua radicalidade, interpela as estruturas escolares, os valores que as sustentam e os modos de relação entre os sujeitos. Exige, portanto, um projeto coletivo de transformação institucional, ancorado na valorização da diversidade como direito e na reorganização dos vínculos pedagógicos como fundamento da ação educativa.

#### **4 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO VARIÁVEL ESTRUTURANTE PARA A EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**

A formação docente configura-se como elemento fundamental para a concretização de uma escola inclusiva, especialmente quando se reconhece que a inclusão escolar não se resume à presença física de alunos com deficiência no ambiente escolar, mas exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades desses sujeitos. Essa exigência impõe à formação inicial e continuada dos professores o desafio de prepará-los para operar em contextos marcados pela diversidade.

De acordo com Matos (2024), a formação inicial deve capacitar os futuros educadores a compreender as múltiplas necessidades dos estudantes e a desenvolver estratégias pedagógicas voltadas à participação efetiva de todos. Essa perspectiva encontra respaldo em Gomes Filho *et al.* (2024), que defendem uma formação crítica e reflexiva, orientada não apenas para a adaptação à

demanda social, mas para a emancipação dos docentes em sua atuação inclusiva. Contudo, esse processo formativo não pode se restringir a um modelo técnico ou prescritivo. A análise de Hermes (2012), conforme discutido por Santos e Sardagna (2023), revela que a formação docente voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido atravessada por lógicas de governamentalidade, produzindo docentes sob um regime de controle que articula diagnósticos, padrões de conduta e práticas de gestão escolar. Tal configuração tende a reduzir a docência a um conjunto de procedimentos reguladores, esvaziando sua dimensão ético-política.

Além disso, observa-se que a responsabilização individual do professor pela efetividade da inclusão, apontada por Santos e Sardagna (2023), constitui um discurso recorrente em documentos institucionais e campanhas educativas. Tal responsabilização desconsidera as determinações estruturais que condicionam o trabalho docente e, em muitos casos, obscurece a necessidade de políticas públicas articuladas que envolvam toda a comunidade escolar. Conforme argumenta Freitas (2023), a reconfiguração dos tempos escolares e das formas de escuta pedagógica requer professores que se reconheçam como aprendizes permanentes da diferença. Esse reconhecimento demanda, por sua vez, práticas formativas que favoreçam a escuta ativa, a disponibilidade ao erro e a construção compartilhada de saberes. A formação docente, portanto, não se esgota na apropriação de conteúdos, mas exige a produção de uma nova ética da convivência no espaço escolar.

Ademais, a ausência de formação específica contribui para a manutenção de práticas excludentes, tanto no plano atitudinal quanto no organizacional. Gomes Filho *et al.* (2024) alertam que a carência de formação adequada pode resultar em ambientes escolares que, embora abertos ao acesso formal, continuam a operar sob lógicas de exclusão simbólica e pedagógica. Por conseguinte, a promoção de uma formação continuada, pautada por diretrizes institucionais, revela-se indispensável. É importante destacar que a universidade desempenha papel estratégico nesse processo. Conforme observam Gomes Filho *et al.* (2024), o ambiente universitário propicia a reflexão crítica sobre a prática docente, ao mesmo tempo em que permite o aprofundamento teórico por meio de estudos de caso e pesquisa aplicada. Nesse sentido, a formação acadêmica deve ser concebida como espaço de construção de identidades docentes comprometidas com a inclusão.

Paralelamente, a formação não pode ignorar os efeitos subjetivos das políticas de inclusão sobre os professores. Menezes e Turchiello (2020), segundo Santos e Sardagna (2023), assinalam que tais políticas incidem nos processos de subjetivação docente, exigindo que se compreenda a docência como campo atravessado por discursos normativos que impactam as formas de agir, sentir e pensar a inclusão. Ao mesmo tempo, o despreparo docente acarreta impactos significativos no cotidiano escolar. Conforme destacam Gomes Filho *et al.* (2024), a ausência de formação adequada contribui para atitudes segregacionistas e reforça a discriminação institucional, o que compromete diretamente a construção de uma escola inclusiva. Dessa forma, torna-se imperativo investir em políticas formativas

que contemplem a valorização da diversidade e a construção de práticas pedagógicas responsivas às necessidades individuais.

Nesse sentido, destaca-se a importância de estratégias interprofissionais no ambiente escolar. Matos (2024) enfatiza que a cooperação entre professores e profissionais especializados potencializa a capacidade da escola de responder às demandas inclusivas, ao mesmo tempo em que enriquece o processo formativo do docente com saberes interdisciplinares e práticos.

A título de ilustração, Santos e Sardagna (2023) trazem o estudo de Feitosa, Lima e Nascimento (2020), segundo o qual campanhas institucionais de promoção da inclusão operam como estratégias de regulação, atuando simultaneamente sobre estudantes, professores e instituições. Esse dado evidencia que a formação docente é também um campo de disputa discursiva, onde se confrontam diferentes projetos de educação e de sociedade. Conforme argumenta Freitas (2023), a formação inclusiva exige que o professor sustente tempos lentos, hesitações e descontinuidades, elementos constitutivos da experiência escolar dos sujeitos com deficiência. Tal posicionamento rompe com a lógica da eficiência e da homogeneização, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Em consonância, Gomes Filho *et al.* (2024) propõem que a ampliação do conhecimento sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), seja incorporada aos programas formativos. Isso reforça a necessidade de que a formação docente seja continuamente atualizada em relação às transformações sociais, políticas e legais.

Dessa forma, a formação de professores deve ser compreendida como processo contínuo, coletivo e situado, orientado por uma concepção de inclusão que não se limite à inserção física dos alunos no espaço escolar, mas que abarque transformações nas práticas pedagógicas, nas relações institucionais e nos modos de subjetivação docente. Por fim, a efetivação da escola inclusiva exige o reconhecimento de que a formação docente é condição estruturante desse projeto. Tal reconhecimento implica o abandono de abordagens individualizantes, a ampliação dos espaços formativos e a institucionalização de políticas públicas comprometidas com uma educação que promova, de fato, a convivência com a diferença.

## **5 INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR**

A efetivação da acessibilidade curricular no contexto da educação inclusiva requer articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e mecanismos de gestão escolar. Tal articulação, porém, não ocorre de forma automática ou linear, sendo permeada por disputas de sentido, contradições institucionais e determinações contextuais. Nesse cenário, políticas públicas orientadas pela

universalização da educação devem ultrapassar o plano normativo e incidir diretamente sobre as condições concretas de funcionamento das escolas.

Segundo Matos (2024), a Constituição Federal de 1988 já estabelecia o direito à educação em condições de igualdade para todos, o que inclui o acesso de alunos com deficiência ao sistema educacional comum. A partir desse marco legal, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) têm reiterado a necessidade de promover a inclusão por meio da acessibilidade e da qualificação das práticas pedagógicas. Entretanto, a existência de marcos legais não assegura, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Freitas (2023) alerta que políticas de inclusão escolar centradas na matrícula desconsideram os modos de ensinar, avaliar e organizar o tempo-espço escolar. Para o autor, a acessibilidade curricular deve ser princípio estruturante do trabalho pedagógico, e não exceção acionada em situações específicas. As práticas pedagógicas inclusivas, conforme afirma, são fruto de decisões institucionais que envolvem planejamento coletivo, valorização da diversidade e transformação da cultura escolar.

Paralelamente, Santos e Sardagna (2023) identificam nas políticas de inclusão uma dupla dimensão: por um lado, promovem o reconhecimento de direitos; por outro, funcionam como instrumentos de regulação da população-alvo da Educação Especial. Tal ambivalência pode ser observada nas dificuldades de operacionalização das diretrizes legais, que muitas vezes não se traduzem em práticas pedagógicas efetivamente transformadoras. Como consequência, há uma lacuna entre o discurso normativo e a realidade institucional.

Essa tensão entre política e prática é acentuada pelo contexto neoliberal, como apontado por Silva e Henning (2014), ao analisarem a governamentalidade das políticas inclusivas. De acordo com os autores, a inclusão, nesse cenário, é instrumentalizada como mecanismo de ampliação da força de trabalho, sendo regulada por lógicas de mercado que priorizam a eficiência e o desempenho. Essa leitura crítica permite compreender como dispositivos legais podem operar simultaneamente como instrumentos de emancipação e controle.

Conforme observa Freitas (2023), a cultura avaliativa hegemônica, pautada pela meritocracia, constitui obstáculo à efetivação da inclusão. A gestão escolar, nesse contexto, deve ser capaz de promover práticas avaliativas que reconheçam múltiplas formas de participação e aprendizagem, rompendo com o paradigma da homogeneidade e abrindo espaço para a escuta das singularidades. Assim, não basta assegurar o acesso formal: é necessário reconfigurar os critérios de pertencimento e sucesso escolar.

Além disso, a construção de uma escola inclusiva demanda engajamento institucional que envolva toda a comunidade escolar. Matos (2024) destaca que a colaboração entre escola, família e comunidade é condição indispensável para o êxito da inclusão. Isso implica a construção de vínculos

horizontais e a valorização dos saberes que circulam nos diferentes espaços de convivência, de modo a fortalecer um projeto pedagógico fundado no diálogo e na corresponsabilidade.

Nesse ponto, é relevante considerar que a gestão escolar ocupa posição estratégica na mediação entre política e prática. De acordo com Freitas (2023, p. 11),

[...] a gestão escolar inclusiva exige políticas públicas que não se restrinjam à regulamentação do acesso, mas que proponham dispositivos para transformar a cultura institucional da escola.

Essa transformação requer o abandono de estruturas normativas que reproduzem a exclusão e o investimento em práticas institucionais que assumam a diferença como valor. Ademais, a efetividade da acessibilidade curricular está intrinsecamente relacionada à intencionalidade pedagógica. Santos e Sardagna (2023) afirmam que, para que uma escola possa ser considerada inclusiva, é necessário fortalecer estratégias pedagógicas, atitudinais e estruturais. Isso envolve o planejamento didático, a flexibilização do currículo e a reavaliação das formas de organização do espaço e do tempo escolares.

Em síntese, a interdependência entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar constitui condição indispensável para a consolidação da acessibilidade curricular. Contudo, essa articulação não se concretiza sem enfrentamento das lógicas excludentes historicamente sedimentadas no sistema educacional. É preciso reconhecer que a inclusão não se dá pela simples ampliação do acesso, mas pela transformação efetiva dos modos de ensinar, aprender e gerir a escola.

Dessa forma, a acessibilidade curricular deve ser compreendida não como exceção ou medida compensatória, mas como eixo estruturador do projeto pedagógico da escola pública. A superação da cultura excludente depende da criação de condições institucionais que viabilizem práticas educativas orientadas pela justiça educacional e pela valorização da diversidade. A construção desse cenário exige compromisso ético, político e formativo de todos os agentes envolvidos.

## **6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados obtidos a partir da revisão de literatura permitiu identificar que a estruturação da escola inclusiva está condicionada, fundamentalmente, à articulação entre formação docente, acessibilidade curricular e transformação da cultura institucional. A formação do professor emergiu como variável estruturante na mediação entre diretrizes legais e práticas pedagógicas, revelando-se insuficiente quando pautada exclusivamente por modelos instrumentais. As evidências apontam que a ausência de uma abordagem crítica e continuada na formação docente compromete o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico, resultando na reprodução de práticas normativas e excludentes.

Tais conclusões reforçam o entendimento de que políticas públicas voltadas à inclusão, quando restritas ao acesso formal, são incapazes de produzir efeitos significativos na transformação das práticas escolares. As descobertas evidenciam que a acessibilidade curricular, para além de ajustes

pontuais, exige reorganização epistemológica e institucional que repositone os sujeitos com deficiência como agentes constitutivos do processo educativo. A literatura analisada sustenta que práticas pedagógicas inclusivas não surgem espontaneamente, mas são produto de decisões institucionais que envolvem gestão escolar, planejamento coletivo e reconfiguração dos dispositivos avaliativos Freitas (2023), Matos (2024), Gomes Filho *et al.* (2024).

Ao estabelecer relação com investigações anteriores, observa-se consonância com estudos que problematizam os limites das políticas de inclusão ancoradas em lógicas neoliberais, nas quais a eficiência, a performatividade e a responsabilização individual do professor são priorizadas em detrimento de um projeto coletivo de transformação Santos; Sardagna, (2023). A presença de marcos legais e diretrizes normativas, como a Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação, tem se mostrado insuficiente diante da lacuna entre formulação e implementação, o que confirma diagnósticos já identificados em estudos de base foucaultiana e análises críticas sobre a governamentalidade da inclusão escolar.

No entanto, as descobertas apresentam algumas limitações. A análise concentrou-se predominantemente em publicações recentes de natureza teórica, o que restringe a observação de práticas empíricas concretas em contextos escolares diversos. A ausência de dados de campo impossibilita verificar como as diretrizes analisadas são efetivamente operacionalizadas por diferentes atores educacionais. Além disso, a escassez de estudos que abordem a inclusão em modalidades específicas, como a Educação Profissional e Tecnológica, compromete a generalização dos achados para todos os segmentos da educação básica e superior.

Alguns resultados surpreendentes também foram observados, sobretudo no que se refere à instrumentalização da inclusão como dispositivo de regulação da população escolar. A literatura aponta que, em determinadas conjunturas, práticas inclusivas são mobilizadas como estratégias de governo, funcionando mais como formas de controle do que de emancipação Silva e Henning (2014), Santos e Sardagna (2023). Essa ambivalência exige leitura crítica das políticas públicas, indicando que a inclusão pode ser simultaneamente meio de ampliação do direito e técnica de normalização.

Diante dos limites identificados, recomenda-se o aprofundamento de pesquisas empíricas que verifiquem, em diferentes realidades escolares, como se configuram as práticas inclusivas no cotidiano institucional. Além disso, torna-se necessário desenvolver estudos que analisem os efeitos da formação docente inicial e continuada em sua capacidade de lidar com a diversidade, especialmente a partir de referenciais que valorizem a escuta, a reflexão crítica e a coautoria pedagógica. A análise da relação entre gestão escolar e acessibilidade curricular em contextos concretos também representa um campo promissor para futuras investigações.

Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente acessível e inclusiva requer compromisso institucional articulado com políticas formativas, reorganização curricular e democratização da cultura escolar. Essa construção não será possível sem o enfrentamento das estruturas históricas que sustentam a exclusão, nem sem a revisão das práticas que, sob o discurso da inclusão, podem manter intactos os mecanismos de segregação e controle. Assim, os resultados deste estudo contribuem para o debate sobre os limites e possibilidades da inclusão escolar, oferecendo subsídios teóricos para formulações futuras e intervenções educativas comprometidas com a equidade.

## 7 CONCLUSÃO

As análises desenvolvidas ao longo do presente estudo permitiram responder de forma satisfatória às questões delineadas na introdução e detalhadas na metodologia, especialmente no que se refere à compreensão dos fundamentos conceituais da acessibilidade, à relevância da formação docente no processo inclusivo e à articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar para a implementação da acessibilidade curricular. O percurso investigativo, sustentado em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, revelou que a efetivação da escola inclusiva não se limita à presença física de alunos com deficiência no ambiente escolar, mas demanda transformações estruturais na organização institucional e nas práticas pedagógicas.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os caminhos possíveis para a constituição de uma escola acessível a todos, à luz dos princípios da educação inclusiva. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: (i) diferenciar conceitualmente os termos ‘acesso’, ‘acessibilidade’ e ‘inclusão’ no contexto educacional; (ii) examinar o papel da formação docente na efetivação da inclusão escolar; e (iii) investigar como a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão escolar pode viabilizar a acessibilidade curricular. Todos os objetivos foram alcançados, à medida que se identificou, com base em autores contemporâneos, que a inclusão autêntica exige reorganização institucional, deslocamento epistemológico e comprometimento coletivo.

As principais conclusões indicam que a acessibilidade não deve ser confundida com o mero acesso físico à escola, mas compreendida como condição relacional e simbólica para a participação efetiva dos sujeitos. Constatou-se, ainda, que a formação docente, quando reduzida a modelos instrumentais, torna-se ineficaz frente às exigências da diversidade, sendo necessária uma abordagem formativa crítica, contínua e situada. Verificou-se também que políticas públicas que não dialogam com a prática pedagógica nem se articulam à gestão escolar tendem à inoperância, configurando-se como retórica normativa sem materialização no cotidiano educacional.

Em relação às limitações do estudo, destaca-se a ausência de dados empíricos que permitam observar a implementação das diretrizes inclusivas em diferentes contextos escolares. Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras abordem práticas pedagógicas concretas, investiguem



experiências formativas de professores em exercício e explorem os efeitos da inclusão escolar em segmentos pouco abordados, como a Educação Profissional e Tecnológica. Adicionalmente, sugere-se aprofundar análises sobre as implicações das políticas de inclusão no contexto da gestão escolar, considerando sua potencialidade normativa e seus limites institucionais.

Conclui-se que a estruturação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de mudanças estruturais que vão além da regulamentação legal, exigindo o comprometimento ético, político e pedagógico de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A construção de um ambiente escolar acessível a todos requer o reconhecimento da diferença como valor constitutivo da prática docente, da cultura escolar e das políticas públicas educacionais.



## REFERÊNCIAS

FEITOSA, A. J. C.; LIMA, E. S. de; NASCIMENTO, M. E. F. O discurso da educação inclusiva: estratégias de biopoder na rede de sentidos. *Revista MetaLinguagens*, v. 7, n. 1, p. 127-152, 2020.

FREITAS, M. C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, e10084, 2023.

GOMES FILHO, T. A.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, A. B. S.; FARIAS, J. E. Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 3, p. 1-16, 2024.

HERMES, S. T. O. O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MATOS, M. A. R. de S. Inclusão escolar: desafios e práticas na educação especial. *Revista Interseção*, v. 6, n. 1, p. 118-134, nov. 2024.

MENEZES, E. P.; TURCHIELLO, P. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. *Reflexão e Ação*, v. 28, n. 1, p. 161-173, 2020.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *ARACÊ*, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

SANTOS, S. P. dos; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. *Revista Educere Et Educare*, v. 18, n. 45, 2023.

SILVA, G. R.; HENNING, P. C. Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 843-864, 2014.