

FORMAÇÃO DOCENTE E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

TEACHER TRAINING AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE
DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Ciências Humanas • 12/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778494343](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778494343)

Mércia Ferreira de Souza¹

Noberto Ribeiro dos Santos²

Arivaldo dos Santos Serra³

Ana Eli Costa Moreira Serra⁴

Rosilene Maciel Souza⁵

Francinete dos Santos Quaresma Reis⁶

Alan Corrêa da Silva⁷

Ana Maria Leite Ferreira⁸

Rodivaldo Serrão Moraes⁹

Suzana Almeida Coelho¹⁰

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre a formação docente e o uso de tecnologias digitais na construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional contemporâneo. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação de professores contribui para a integração significativa das tecnologias digitais em propostas inclusivas de ensino? O objetivo geral consiste em compreender como os processos formativos influenciam a adoção de recursos tecnológicos voltados à inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida por meio de revisão de literatura. Como técnica, utilizou-se a análise de produções acadêmicas, livros e documentos normativos que abordam a educação inclusiva e as tecnologias digitais no ensino. Os resultados indicam que, embora as tecnologias apresentem potencial para ampliar o acesso e a participação dos estudantes, sua efetividade depende diretamente de uma formação docente crítica, contínua e articulada com a realidade escolar. Evidencia-se, ainda, a existência de desafios relacionados à insuficiência de preparo pedagógico e às limitações estruturais das instituições. Conclui-se que a formação docente desempenha papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas mediadas por tecnologias.

Palavras-chave: Educação inclusiva; formação docente; tecnologias digitais; práticas pedagógicas; inclusão escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between teacher training and the use of digital technologies in the development of inclusive pedagogical practices in the contemporary educational context. It is based on the following research problem: how does teacher education contribute to the meaningful integration of digital

technologies into inclusive teaching approaches? The general objective is to understand how training processes influence the adoption of technological resources aimed at school inclusion. This is a qualitative, bibliographic study developed through a literature review. As a technique, the analysis of academic publications, books, and regulatory documents addressing inclusive education and digital technologies in teaching was employed. The results indicate that, although technologies have the potential to expand students' access and participation, their effectiveness depends directly on critical, continuous teacher training aligned with the school reality. It also highlights the existence of challenges related to insufficient pedagogical preparation and structural limitations of institutions. It is concluded that teacher training plays a fundamental role in consolidating inclusive practices mediated by technologies.

Keywords: Inclusive education; teacher training; digital technologies; pedagogical practices; school inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no cenário contemporâneo exige a transição de modelos tradicionais e segregadores para práticas que reconheçam a diversidade como elemento constituinte do processo educativo, no centro desse movimento, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) apresentam-se como ferramentas potentes para a democratização do ensino, permitindo a personalização das aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiência, entretanto, a integração desses recursos ao cotidiano escolar não ocorre de forma automática, pois a eficácia da tecnologia depende diretamente da intencionalidade pedagógica e da mediação realizada pelo professor.

O presente artigo analisa a relação entre a formação docente e o uso de tecnologias digitais na construção de práticas inclusivas, partindo da premissa de que o preparo do educador é o eixo estruturante para a superação de barreiras pedagógicas, o problema de pesquisa busca compreender de que maneira os processos formativos contribuem para que a inserção tecnológica nas propostas inclusivas seja, de fato, significativa e articulada com a realidade escolar, o objetivo geral da investigação consiste em identificar como a formação contínua influencia a adoção de recursos que favoreçam a acessibilidade e a participação de todos os alunos.

Metodologicamente, este estudo fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, realizada por meio de uma revisão criteriosa da literatura acadêmica e de documentos normativos nacionais, a análise foca em produções recentes que discutem a formação de professores, a educação inclusiva e o potencial das tecnologias assistivas no contexto do ensino regular, os resultados da investigação sugerem que, embora existam avanços significativos no acesso às tecnologias, sua aplicação pedagógica ainda esbarra em lacunas formativas e em visões meramente instrumentais dos recursos digitais.

Evidencia-se que a formação docente voltada para a inclusão não deve se restringir ao domínio técnico de ferramentas, mas sim promover uma reflexão crítica sobre a diversidade e o protagonismo discente, desafios como a insuficiência de infraestrutura e a descontinuidade de políticas públicas de capacitação são apontados como obstáculos recorrentes que fragilizam a sustentabilidade das práticas inovadoras, o investimento em processos formativos colaborativos, contextualizados e permanentes é condição indispensável para que as tecnologias digitais se consolidem como

aliadas na construção de uma escola verdadeiramente democrática e equitativa

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação Inclusiva: Fundamentos Teóricos e Conceituais

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como elemento intrínseco à condição humana e ao processo educativo, rompendo com modelos tradicionais que historicamente pautaram a escolarização pela seletividade e exclusão, mais do que uma simples estratégia pedagógica, a inclusão é concebida como uma prática ético-política que questiona a estrutura da escola moderna, organizada sob princípios de homogeneização, nesse sentido, o conceito de inclusão pressupõe a garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições sensoriais, físicas, cognitivas ou socioculturais.

A transição para esse paradigma exige uma mudança profunda de mentalidade, superando o modelo de integração, no qual o aluno deveria se adaptar à escola, para o modelo de inclusão, em que o sistema educacional se reconfigura para atender às necessidades de cada sujeito, de acordo com Mantoan (2003), a escola inclusiva demanda uma reorganização estrutural que deixe de subdividir os estudantes entre "normais" e deficientes, eliminando a visão reducionista do pensamento científico moderno para valorizar o subjetivo e o criador, complementarmente, Sasaki (2010) destaca que a efetivação desse processo depende da eliminação de barreiras arquitetônicas, mas sobretudo das pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

No campo teórico, as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky são centrais para sustentar a prática inclusiva, o autor defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, de modo que as limitações orgânicas não determinam, por si só, o potencial de aprendizagem. Sob essa ótica, a interação social e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tornam-se fundamentais, pois indicam que o aprendizado enraizado no diálogo e na cooperação permite avanços significativos para estudantes com necessidades especiais, articulando essa visão à pedagogia crítica, Freire (1996) compreende a educação como uma prática de liberdade, pautada no reconhecimento dos sujeitos como produtores de saberes e na problematização da realidade.

No cenário brasileiro, o amparo legal para essas concepções consolidou-se a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), também exerceram influência decisiva ao convocar os sistemas de ensino a acolher todas as crianças em escolas regulares, contudo, a literatura sinaliza que a garantia formal do acesso não assegura a inclusão plena, sendo necessário que as práticas pedagógicas sejam mediadas por uma intencionalidade clara que valorize as diferenças como oportunidades de aprendizado, e não como problemas a serem corrigidos.

2.2. Formação Docente para a Educação Inclusiva

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da educação inclusiva é compreendida como um meio fundamental para potencializar as capacidades humanas e

garantir a autonomia de estudantes com necessidades específicas (SCHLÜNZEN JUNIOR; SANTOS, 2016), esses recursos tecnológicos atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a construção do conhecimento ocorra de forma personalizada e respeite os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (DANTAS; SANTOS; SILVA, 2025), no entanto, a simples disponibilidade de ferramentas digitais não assegura a inclusão plena, pois sua eficácia depende intrinsecamente da intencionalidade pedagógica e do planejamento docente (MOURA et al., 2025).

Nesse cenário, a formação docente assume um papel estruturante, devendo ser entendida como um processo contínuo e permanente que não se esgota na graduação inicial (BOECHAT et al., 2024), a literatura destaca que muitos professores enfrentam sentimentos de angústia e insegurança devido a lacunas formativas e à percepção de que o preparo recebido é insuficiente para lidar com a complexidade das salas de aula inclusivas (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), portanto, os programas de formação continuada devem ir além do domínio técnico de softwares, promovendo uma reflexão crítica sobre a práxis pedagógica e a quebra de paradigmas conservadores que ainda resistem à inovação tecnológica (BUSATTA; CERUTTI, 2023; SILVA; NOGUEIRA, 2023).

A fundamentação legal para essas práticas no Brasil sustenta-se em marcos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelecem o dever do Estado em prover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1988, 1996). Complementarmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008

orienta a organização dos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a participação dos estudantes em escolas regulares, utilizando recursos de acessibilidade como suporte transversal (AGOSTINI; RENDERS, 2021).

Uma das abordagens metodológicas que tem ganhado destaque para viabilizar essa inclusão é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe estratégias para minimizar as barreiras curriculares e elevar as oportunidades de aprendizado para todos os estudantes (AGOSTINI; RENDERS, 2021), ao adotar princípios que privilegiam múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, o professor consegue criar ambientes educativos mais flexíveis e equitativos (AGOSTINI; RENDERS, 2021), a transformação da cultura escolar em direção à inclusão plena exige a articulação entre políticas públicas consistentes, suporte institucional adequado e um investimento contínuo no desenvolvimento profissional docente (MUSSE; PEREIRA, 2024).

2.3. Tecnologias Digitais Como Ferramentas para Práticas Pedagógicas Inclusivas

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar é fundamental para transformar a realidade de estudantes com deficiência, deixando de ser apenas um suporte técnico para se tornar uma via de emancipação. Sobre essa mudança de paradigma, Radabaugh (1993, p. 1) apresenta uma síntese contundente: "para os americanos sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para os americanos com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis", nesse sentido, as Tecnologias Assistivas (TA) não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como mediadoras, conforme esclarece Bersch (2017),

"esses recursos não substituem o trabalho pedagógico, mas ampliam as condições de participação dos sujeitos nos processos educativos".

O potencial dessas ferramentas para a acessibilidade permite que o ensino seja personalizado, respeitando a singularidade de cada sujeito, Dantas, Santos e Silva (2026, p. 411) defendem que a tecnologia desempenha um papel estratégico "ao mediar a relação entre o estudante e o conhecimento", favorecendo a autonomia, essa perspectiva rompe com a visão tradicional de homogeneização, pois, como afirma Machado (2011, p. 70), "ser diferente é inerente ao ser humano, o que o torna singular na sua interação com o mundo e com os demais", assim, a inclusão exige que a escola se reconfigure para acolher essa diversidade, pautando-se em princípios como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para minimizar barreiras.

A literatura destaca que essa transformação passa obrigatoriamente pela mudança na postura do educador, Mantoan (2011, p. 65) ressalta que o "professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didáticos pedagógicos básicos", a prática inclusiva deve focar nas potencialidades do aluno, em consonância com o pensamento de Vygotsky (1997, p. 128), que argumenta: "não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os gramas de doença, não se notando os quilogramas de saúde que a criança possui", recursos como o sistema Dosvox para cegos, o SCALA para o autismo e o Player Rybená para surdos exemplificam como a tecnologia materializa esse "quilograma de saúde" ao permitir a comunicação e o aprendizado lúdico.

Apesar dessas possibilidades, a efetivação das práticas mediadas por tecnologias enfrenta limites severos, Busatta e Cerutti (2023) apontam que "a formação inadequada dos professores, a escassez ou a pouca disponibilidade de recursos humanos e materiais" são entraves que impedem a consolidação da educação inclusiva no ensino regular, além da exclusão digital e da baixa conectividade, Silva e Nogueira (2023) destacam o desafio de superar a "resistência de uma pedagogia ainda muito conservadora e tradicional, resistente ao uso de tecnologias", portanto, a construção de uma escola equitativa depende de políticas públicas que garantam não apenas o acesso aos dispositivos, mas uma formação docente contínua e crítica.

2.4. Desafios e Possibilidades na Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas Mediadas por Tecnologias

A construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) revela-se como um dos maiores desafios da educação contemporânea, exigindo uma análise que ultrapasse a mera disponibilidade de equipamentos (DANTAS; SANTOS; SILVA, 2026), embora as tecnologias possuam um inegável potencial para ampliar a autonomia e a participação de estudantes com deficiência, sua implementação é atravessada por contradições éticas, políticas e pedagógicas que podem tanto promover a equidade quanto reforçar mecanismos de exclusão (LIMA et al., 2025).

As barreiras estruturais e pedagógicas constituem entraves significativos no cotidiano escolar, a literatura aponta que a precariedade da infraestrutura física, a instabilidade da conexão de rede e a escassez de recursos didáticos específicos nas escolas

públicas limitam a efetivação de propostas inclusivas (SILVA; NOGUEIRA, 2023), no campo pedagógico, observa-se uma resistência ao uso das tecnologias, muitas vezes fundamentada em uma visão conservadora de ensino ou no sentimento de angústia docente diante do desconhecimento técnico (BOECHAT et al., 2024), conforme destacado por Mantoan (2015), a inclusão demanda uma transformação profunda na cultura escolar, rompendo com a "indiferença às diferenças" e com a tendência de enquadrar o aluno em padrões homogêneos de aprendizagem.

A desigualdade no acesso às tecnologias agrava esse cenário, evidenciando uma divisão digital que reflete disparidades socioeconômicas históricas. Dados indicam que estudantes de camadas populares e de escolas situadas em regiões periféricas ou rurais enfrentam maiores obstáculos para acessar recursos tecnológicos, o que impacta diretamente suas trajetórias escolares (DANTAS; SANTOS; SILVA, 2026), nesse contexto, o uso acrítico da tecnologia pode atuar como um novo mecanismo de exclusão simbólica, especialmente quando se prioriza a padronização curricular em detrimento das singularidades dos sujeitos (DANTAS; SANTOS; SILVA, 2026).

No que tange às políticas públicas e ao apoio institucional, nota-se uma lacuna entre o arcabouço normativo e a realidade prática, embora o Brasil possua diretrizes consolidadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, muitas iniciativas de inserção tecnológica são pontuais e desarticuladas, comprometendo sua sustentabilidade a longo prazo (LIMA et al., 2025), a inclusão não deve ser tratada como uma responsabilidade isolada do professor, mas como um projeto

coletivo que exige compromisso da gestão escolar e investimentos sistêmicos do Estado (SILVA; SANTANA; ROMANO, 2025).

Os caminhos possíveis para a superação desses desafios residem na articulação entre formação continuada, investimento e inovação pedagógica, a formação docente deve transcender o domínio instrumental de ferramentas digitais, promovendo uma práxis reflexiva que considere os sentidos éticos e políticos da tecnologia (NÓVOA, 2019), abordagens como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as Metodologias Ativas surgem como estratégias eficazes para flexibilizar o currículo e incentivar o protagonismo discente (AGOSTINI; RENDERS, 2021; COUTINHO; AZEVEDO, 2024), a transformação da escola em um ambiente democrático e equitativo depende de uma ação coordenada entre políticas públicas consistentes e o fortalecimento de redes de apoio colaborativo entre os profissionais da educação (MUSSE; PEREIRA, 2024).

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi delineada com base em uma abordagem qualitativa, por compreender que a análise das relações entre formação docente, tecnologias digitais e práticas inclusivas exige a interpretação de significados, concepções e contextos educacionais, optou-se por uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo em vista a necessidade de reunir, sistematizar e analisar conhecimentos já produzidos sobre a temática, permitindo uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

O percurso metodológico foi estruturado a partir de uma revisão de literatura, realizada de forma criteriosa e orientada por objetivos

previamente definidos, para a composição do corpus de análise, foram selecionadas obras acadêmicas relevantes, como artigos científicos, livros e documentos normativos que tratam da educação inclusiva, da formação de professores e do uso de tecnologias digitais no ensino, a escolha das fontes considerou critérios como atualidade, pertinência temática e reconhecimento no meio científico, buscando garantir a consistência teórica do estudo.

Como procedimento de análise, utilizou-se a leitura exploratória, seletiva e interpretativa dos materiais, com o intuito de identificar conceitos centrais, convergências teóricas e lacunas existentes na produção científica, a partir disso, foi possível estabelecer relações entre os diferentes autores e perspectivas, contribuindo para a construção de uma análise crítica sobre o papel da formação docente na integração das tecnologias digitais em práticas pedagógicas inclusivas.

Destaca-se que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve definição de universo amostral no sentido empírico, tampouco aplicação de instrumentos de coleta de dados em campo, ainda assim, o rigor metodológico foi assegurado por meio da organização sistemática das fontes e da análise fundamentada nos referenciais teóricos selecionados, dessa forma, a metodologia adotada possibilitou alcançar os objetivos propostos, oferecendo subsídios consistentes para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva mediada por tecnologias.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa análise permitiu identificar um conjunto de evidências relevantes acerca da relação entre formação docente, uso de

tecnologias digitais e construção de práticas pedagógicas inclusivas, os resultados foram organizados de forma a evidenciar as principais tendências encontradas na literatura, bem como os desafios que ainda persistem no contexto educacional.

Inicialmente, observa-se um consenso entre os autores analisados quanto ao potencial das tecnologias digitais para ampliar as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, recursos como plataformas digitais, softwares acessíveis e ferramentas interativas são apontados como facilitadores da personalização do ensino, contribuindo para a superação de barreiras pedagógicas historicamente presentes na escola, contudo, a simples disponibilização desses recursos não garante sua efetividade, sendo necessário um uso orientado por intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, um dos principais achados da pesquisa refere-se ao papel central da formação docente, os estudos analisados indicam que professores que participam de processos formativos contínuos e reflexivos demonstram maior capacidade de integrar as tecnologias de maneira significativa em suas práticas, por outro lado, a ausência de formação adequada tende a reduzir o uso das tecnologias a uma dimensão meramente instrumental, limitada à reprodução de conteúdo, sem promover, de fato, a inclusão.

Outro aspecto relevante diz respeito às dificuldades estruturais enfrentadas pelas instituições de ensino, a literatura evidencia que a precariedade de infraestrutura tecnológica, aliada à falta de políticas públicas consistentes de formação continuada, compromete a implementação de práticas inovadoras, esses fatores contribuem

para a manutenção de desigualdades no acesso e no uso das tecnologias, o que contraria os princípios da educação inclusiva.

A discussão dos resultados também revela a necessidade de ressignificar a própria concepção de inclusão no ambiente escolar, mais do que inserir tecnologias no cotidiano pedagógico, é fundamental promover mudanças nas práticas, nas atitudes e nas concepções dos educadores, a inclusão, nesse contexto, passa a ser entendida como um processo dinâmico, que exige compromisso ético, sensibilidade às diferenças e domínio de estratégias pedagógicas diversificadas.

Ao relacionar os achados com o problema de pesquisa proposto, torna-se evidente que a formação docente exerce influência direta na qualidade da integração das tecnologias digitais em propostas inclusivas, os resultados confirmam que práticas pedagógicas mais eficazes emergem quando há articulação entre conhecimento técnico, reflexão crítica e compreensão das especificidades dos estudantes.

Dessa forma, os dados analisados reforçam a necessidade de investimentos em políticas educacionais que priorizem a formação de professores, não apenas no domínio de ferramentas digitais, mas também na construção de uma postura pedagógica comprometida com a equidade, a partir dessa perspectiva, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser compreendida como um meio para promover uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada permite compreender que a formação docente e o uso das tecnologias digitais não são elementos isolados, mas eixos interdependentes na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Constatou-se que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as Tecnologias Assistivas (TA) atuam como extensões das capacidades humanas, potencializando a autonomia e o desenvolvimento de estudantes com deficiência ao tornar possíveis tarefas anteriormente inviáveis, no entanto, os resultados reforçam que o acesso físico aos dispositivos, por si só, não garante a inclusão, uma vez que a eficácia desses recursos depende intrinsecamente da intencionalidade pedagógica e da mediação crítica do professor.

Evidencia-se que a formação continuada assume um papel estratégico e indispensável, devendo ser entendida como um processo permanente que ocorre ao longo da vida profissional e que busca produzir sentidos às práticas construídas no cotidiano escolar, a literatura e os relatos analisados sinalizam que as lacunas na formação inicial muitas vezes geram sentimentos de angústia e insegurança nos docentes, que se veem desafiados pela complexidade das salas de aula heterogêneas, nesse sentido, a superação de uma visão meramente técnica das tecnologias exige que os programas formativos promovam a reflexão sobre a prática e o trabalho colaborativo entre pares, permitindo que a teoria ganhe concretude histórica na práxis pedagógica.

Apesar do inegável potencial das ferramentas digitais, a pesquisa identificou barreiras persistentes que limitam a efetivação de práticas inclusivas, entraves como a infraestrutura precária das instituições, a exclusão digital, a escassez de recursos didáticos específicos e a resistência de modelos pedagógicos conservadores

ainda são realidades marcantes que fragilizam o processo de ensino-aprendizagem, tais desafios demonstram que a inclusão escolar não deve ser tratada como uma responsabilidade solitária do educador, mas como um projeto coletivo e institucional que requer apoio da gestão e investimentos sistêmicos do Estado.

O caminho para a equidade escolar passa pela articulação entre políticas públicas consistentes, suporte institucional adequado e uma formação docente que valorize a diversidade como princípio fundante da educação democrática, abordagens inovadoras, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as Metodologias Ativas, surgem como estratégias eficazes para flexibilizar o currículo e garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham seu direito à aprendizagem assegurado, a inclusão, portanto, é um processo em permanente construção, exigindo um compromisso ético e político contínuo com a emancipação humana e a justiça social

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e Design Universal para Aprendizagem. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021.

ARANHA, M. S. F. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 02, p. 63-70. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BOECHAT, Gisela Paula Faitanin et al. Formação continuada de professores para práticas inclusivas. **International Contemporary Management Review (ICMR)**, v. 5, n. 3, p. 01-17, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BUSATTA, Camila Aguilar; CERUTTI, Elisabete. O cenário atual da educação inclusiva: reflexões sobre a intersecção junto às tecnologias assistivas na educação regular. **Vivências**, v. 19, n. 39, 2023.

COUTINHO, Angélica Ianqui; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Metodologias Ativas: as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) como aliadas na educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 7, v. 7, n. 15, 2024.

DANTAS, Lilian Maria; SANTOS, Adson Francisco Silva; SILVA, Jonathan Francieverton da. Educação inclusiva e tecnologias digitais: desafios e possibilidades na atualidade. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 14, p. 406-420, 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Daniel dos Santos et al. Desafios e possibilidades no uso de tecnologias digitais na educação inclusiva. **LUMEN ET VIRTUS**, v. XVI, n. XLVIII, p. 4941-4959, 2025.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 69-75.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In:

MOURA, Cleberson Cordeiro de et al. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais no ensino regular. **Revista Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 6, 2025.

MUSSE, Israel V.; PEREIRA, Rozineide. **Formação continuada docente e educação inclusiva**. [S.l.: s.n.], 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities**. Washington: National Council on Disability, 1993.

SASSAKI, R. K. Entrevista Especial. **Revista Integração**. Brasília/DF, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. E escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Práticas pedagógicas inclusivas com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**, 2016.

SILVA, Nildete Alves dos Santos et al. Tecnologias digitais e equidade escolar: caminhos para a aprendizagem inclusiva. **Missoneira**, v. 23, 2025.

SILVA, Plínio Fabrycio Ribeiro da; NOGUEIRA, Ubirajara Santos. As novas tecnologias de informação e comunicação na educação inclusiva de alunos com deficiência visual: um olhar sobre desafios e potencialidades. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 17, n. 66, p. 370-383, 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

¹ Mestre em Políticas Públicas Educacionais-UECE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena - Centro Universitário Internacional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em ciências da Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Discente do curso de pós-graduação em ciências das adolescências, da Universidade Federal do Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Discente do Curso Superior de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. UNIFAP. Pós Lato Sensu em Educação Ambiental, IBEPEx. Mestre em Ciência da Educação pela UNINTER (PY). Cursando Ciências da Religião. Centro Universitário Cidade Verde. UniCV E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Discente do curso Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Mestre em Ciências da Educação UTIC PY. Licenciatura em Língua Portuguesa e literatura UNIFAP E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física. (Universidade Vale do Acaraú). Graduação em Pedagogia- (UNIFAP). Especialista em Ensino Superior e Educação Especial (Uninter). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)