

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E USO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION: PUBLIC POLICIES, TEACHER TRAINING, AND USE OF TECHNOLOGIES IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT

DESAÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMACIÓN DOCENTE Y USO DE TECNOLOGÍAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR BRASILEÑO

Luiz Fernando Ridolfi¹

Scheila Greggio Fajardo²

Thálita dos Santos Queiroz Ferreira Siqueira³

Medeya Costa Bueno⁴

RESUMO: A Educação Inclusiva é um princípio central da política educacional brasileira, respaldado por legislações nacionais e internacionais. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, especialmente na formação docente e no uso de tecnologias educacionais para estudantes da Educação Especial. Este estudo qualitativo, exploratório-descritivo, analisou as dificuldades de 37 professores de escolas públicas e privadas de Biguaçu (SC) na inclusão escolar, com foco no uso de recursos tecnológicos. Os dados, tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin, indicam que, embora educadores utilizem ferramentas digitais como redes sociais, *Google Forms* e jogos educativos, persistem lacunas em materiais adaptados, capacitação em tecnologias assistivas e apoio institucional. Conclui-se que, apesar dos avanços legais, a inclusão escolar permanece limitada por barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, reforçando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação docente continuada e assegurem o acesso a tecnologias inclusivas.

632

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação docente. Tecnologias educacionais. Educação Especial.

ABSTRACT: Inclusive education is a central principle of Brazilian educational policy, supported by national and international legislation. However, its implementation faces significant challenges, especially in teacher training and the use of educational technologies for students in Special Education. This qualitative, exploratory-descriptive study analyzed the difficulties of 37 teachers from public and private schools in Biguaçu (SC) in school inclusion, focusing on the use of technological resources. The data, processed using Bardin's content analysis, indicate that although educators use digital tools such as social networks, *Google Forms*, and educational games, gaps remain in adapted materials, training in assistive technologies, and institutional support. It is concluded that, despite legal advances, school inclusion remains limited by structural, pedagogical, and attitudinal barriers, reinforcing the need for public policies that strengthen continuing teacher training and ensure access to inclusive technologies.

Keywords: Inclusive Education. Teacher training. Educational technologies. Special Education.

¹Mestrando em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

²Mestra em Educação com Especialização em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2371-1286>

³Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

⁴Mestra em Gestão Pública, World Christian University (WCU). Prefeitura de Goiânia - Secretaria Municipal de Educação.

RESUMEN: La Educación Inclusiva es un principio fundamental de la política educativa brasileña, respaldado por la legislación nacional e internacional. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos significativos, especialmente en la formación docente y en el uso de tecnologías educativas para estudiantes de Educación Especial. Este estudio cualitativo, exploratorio-descriptivo, analizó las dificultades de 37 profesores de escuelas públicas y privadas de Biguaçu (SC) en la inclusión escolar, con foco en el uso de recursos tecnológicos. Los datos, tratados mediante el análisis de contenido de Bardin, indican que, aunque los educadores utilizan herramientas digitales como redes sociales, *Google Forms* y juegos educativos, persisten las carencias en materiales adaptados, formación en tecnologías de apoyo y apoyo institucional. Se concluye que, a pesar de los avances legales, la inclusión escolar sigue estando limitada por barreras estructurales, pedagógicas y de actitud, lo que refuerza la necesidad de políticas públicas que fortalezcan la formación docente continua y garanticen el acceso a tecnologías inclusivas.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación docente. Tecnologías educativas. Educación Especial.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios contemporâneos para os sistemas educacionais, pois exige não apenas a universalização do acesso, mas, sobretudo, a garantia de condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. No contexto brasileiro, um conjunto robusto de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), assegura o direito à escolarização em ambientes regulares de ensino.

Entretanto, a distância entre a normatividade legal e a realidade vivenciada nas escolas evidencia um paradoxo: apesar de um marco normativo considerado avançado no cenário internacional, práticas excludentes, segregacionistas ou meramente integrativas ainda persistem, sustentadas por barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais (GARCIA; MICHELS, 2021).

Essa tensão entre políticas inclusivas no plano legal e dificuldades recorrentes no plano pedagógico expressa um dos dilemas centrais da educação brasileira. Pesquisas apontam que a efetividade da inclusão depende de fatores interdependentes, como a formação docente, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis e o apoio institucional (MANTOAN, 2015; ALMEIDA; ZERBATO, 2021; SILVA; FREITAS, 2022).

No entanto, professores ainda relatam insegurança diante da diversidade em sala de aula, especialmente pela ausência de formação sistemática em práticas inclusivas e pela limitação no acesso a tecnologias educacionais adaptadas (FERREIRA; GATTI, 2022).

Nesse cenário, as tecnologias digitais surgem como potencial mediador da aprendizagem inclusiva, mas sua apropriação pedagógica continua marcada por desigualdades e lacunas de infraestrutura. Estudos recentes indicam que, embora recursos digitais estejam presentes no cotidiano escolar, seu uso raramente é planejado a partir de uma perspectiva inclusiva, restringindo-se a ferramentas de acesso amplo e pouco adaptadas às necessidades específicas dos estudantes (COSTA; VIEIRA, 2023).

Apesar da relevância do tema, a literatura revela que ainda são escassos os estudos empíricos que investigam, de forma sistemática, como docentes de municípios de pequeno porte utilizam tecnologias educacionais para promover a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa lacuna reforça a necessidade de pesquisas que articulem políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas situadas em contextos específicos.

Assim, este estudo busca responder à seguinte questão: quais são as principais dificuldades enfrentadas por professores das redes pública e privada no uso de tecnologias educacionais para promover a inclusão escolar? Ao abordar essa problemática, o artigo pretende contribuir para o avanço das discussões sobre inovação pedagógica, equidade e consolidação de uma escola efetivamente inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva no Brasil está alicerçada em compromissos legais nacionais e internacionais que reconhecem a diversidade como princípio estruturante do processo educativo. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou o paradigma da inclusão ao recomendar que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas diferenças.

Recentemente, o relatório *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2020) reafirmou que a inclusão deve ser o eixo orientador de políticas educacionais em todo o mundo, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras estruturais e culturais. Experiências internacionais, como as políticas de “escolas para todos” em países da União Europeia e as diretrizes de acessibilidade digital em sistemas educacionais da América do Norte, demonstram

que a efetividade da inclusão requer não apenas legislação robusta, mas também financiamento consistente e acompanhamento sistemático (OECD, 2021).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), reforçaram o direito à participação plena e à aprendizagem em todos os níveis.

No entanto, retrocessos como o Decreto nº 10.502/2020 reacenderam debates sobre práticas segregacionistas, em contradição com o movimento global em direção à inclusão (GARCIA; MICHELS, 2021). Dessa forma, evidencia-se que, embora o marco legal brasileiro seja considerado avançado, sua efetividade depende da articulação com políticas de financiamento, infraestrutura e apoio docente, em consonância com tendências internacionais.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO

A formação docente é amplamente reconhecida como eixo central para a consolidação da escola inclusiva. Pesquisas nacionais e internacionais indicam que professores relatam insegurança em trabalhar com estudantes que apresentam deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, devido à ausência de conteúdos específicos sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura e à insuficiência de programas de formação continuada (ALMEIDA; ZERBATO, 2021; RODRIGUES; PRIETO, 2022).

635

Essa lacuna formativa tem impacto direto no uso de tecnologias educacionais, uma vez que muitos docentes limitam-se a explorar ferramentas digitais amplamente disponíveis, sem explorar recursos assistivos ou estratégias pedagógicas adaptadas. Assim, a falta de formação não apenas restringe a qualidade da inclusão, mas também limita o potencial transformador das tecnologias no contexto escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1995) destaca que a formação deve ser um processo contínuo, que valorize a experiência docente e promova reflexão crítica.

Estudos recentes reforçam que programas de formação continuada voltados especificamente para a inclusão digital aumentam a capacidade docente de identificar barreiras, selecionar recursos acessíveis e planejar intervenções pedagógicas diversificadas (FERREIRA; GATTI, 2022). Portanto, a ausência de políticas estruturadas de capacitação mantém professores em situação de vulnerabilidade pedagógica, reproduzindo práticas excludentes e inviabilizando o pleno aproveitamento das tecnologias educacionais no ensino inclusivo.

2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

As tecnologias digitais constituem um campo promissor para ampliar a acessibilidade e a aprendizagem significativa na educação inclusiva. Softwares leitores de tela, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas de aprendizagem online e jogos digitais adaptados são exemplos de recursos com potencial para favorecer a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial (GALVÃO FILHO; DAMIANI, 2021).

No entanto, pesquisas apontam que o uso pedagógico das tecnologias ainda é desigual e pouco explorado em sua dimensão inclusiva. Muitos docentes recorrem a ferramentas de uso amplo, como redes sociais, aplicativos de mensagens ou formulários digitais, sem formação adequada para transformá-las em instrumentos de equidade (SILVA; FREITAS, 2022; COSTA; VIEIRA, 2023). Essa apropriação parcial reflete tanto a criatividade docente quanto a ausência de políticas estruturadas de capacitação tecnológica para a inclusão.

A literatura internacional recente reforça a importância do *Universal Design for Learning* (CAST, 2018) como paradigma para o uso das tecnologias, defendendo que os recursos digitais devem ser planejados desde o início para atender diferentes perfis de estudantes. Relatórios da UNESCO (2020) e da OECD (2021) destacam que a inclusão digital requer não apenas infraestrutura tecnológica, mas também o desenvolvimento de competências digitais docentes, de modo a transformar tecnologias em ferramentas de inovação pedagógica e justiça social. Entre 2020 e 2023, diversos estudos comparativos demonstraram que países que investiram simultaneamente em formação docente e tecnologias assistivas obtiveram maior equidade educacional e melhores indicadores de aprendizagem inclusiva (OECD, 2021; UNESCO, 2023).

Assim, a integração de tecnologias digitais na educação inclusiva deve ser entendida não como solução isolada, mas como parte de um processo mais amplo de transformação pedagógica, articulado à formação docente e às políticas públicas que garantam financiamento, infraestrutura e apoio institucional

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, por permitir compreender percepções, práticas e dificuldades vivenciadas por professores no contexto da Educação Inclusiva. Segundo Minayo (2017), a pesquisa qualitativa busca apreender significados, processos e relações sociais, sendo especialmente adequada quando o objetivo é compreender experiências subjetivas em contextos específicos.

3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi realizado no município de Biguaçu, em Santa Catarina, escolhido por representar um contexto de pequeno porte que combina características urbanas e rurais e reflete desafios comuns a muitos municípios brasileiros. A seleção desse recorte geográfico justifica-se pela carência de investigações empíricas que analisem como professores de localidades fora dos grandes centros urbanos lidam com a inclusão escolar, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias educacionais. Esse contexto, portanto, permite levantar evidências relevantes para subsidiar políticas públicas em realidades semelhantes.

O universo da pesquisa foi composto por 137 professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental, em redes públicas e privadas. A amostra contou com 37 participantes, selecionados por adesão voluntária ao convite encaminhado às instituições escolares. Tal número, embora reduzido, oferece um panorama representativo das práticas e dificuldades enfrentadas em um município de pequeno porte, permitindo análises que dialogam com a literatura nacional e internacional.

Os critérios de inclusão foram: 1) ser professor em exercício na rede pública ou privada; 2) atuar com turmas que incluíam estudantes público-alvo da Educação Especial; 3) consentir voluntariamente em participar da pesquisa. Não houve restrições quanto ao tempo de experiência docente ou à área de formação.

637

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, aplicado de forma digital, composto por questões fechadas e abertas. As perguntas investigaram: os recursos tecnológicos utilizados no ensino de alunos com deficiência; as percepções sobre a efetividade desses recursos; as principais dificuldades enfrentadas no processo inclusivo e as necessidades formativas para aprimorar a prática docente.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram tratados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento e interpretação dos resultados. As respostas abertas foram categorizadas em eixos temáticos, permitindo a identificação de padrões, convergências e divergências nas falas dos docentes.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa respeitou os princípios éticos da investigação científica, garantindo anonimato, confidencialidade e consentimento livre e esclarecido dos participantes. As identidades foram preservadas, e os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

4.1 RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS NO CONTEXTO INCLUSIVO

Os resultados revelam que os docentes participantes utilizam ferramentas digitais variadas em suas práticas pedagógicas, incluindo redes sociais *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Google Forms*, vídeos, jogos digitais e aplicativos de mensagens instantâneas. Em menor escala, também foram mencionados softwares de apoio à comunicação de alunos surdos e leitores de tela.

A diversidade desses recursos demonstra que os professores reconhecem o potencial das tecnologias digitais para ampliar a comunicação, diversificar estratégias de ensino e estimular o engajamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, o uso relatado ainda se concentra em ferramentas de fácil acesso, não planejadas especificamente para fins inclusivos. Essa constatação converge com achados de Silva e Freitas (2022) e Costa e Vieira (2023), que observaram fenômeno semelhante em outras regiões brasileiras, indicando apropriação parcial dos recursos digitais e limitação no aproveitamento pedagógico de tecnologias assistivas.

Em perspectiva comparativa, estudos realizados em Portugal e Espanha (RODRIGUES; PRIETO, 2022; OECD, 2021), identificam padrão semelhante, em que docentes recorrem a ferramentas amplamente disponíveis, mas enfrentam dificuldades em integrar recursos digitais adaptados às práticas inclusivas. Tais evidências sugerem que o desafio não é restrito ao Brasil, mas reflete um movimento global de utilização incipiente das tecnologias digitais para fins de equidade educacional.

4.2 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES

Entre as principais barreiras relatadas, destacam-se: falta de materiais adaptados e concretos para diferentes tipos de deficiência; ausência de formações continuadas específicas em educação inclusiva; isolamento profissional, com pouco apoio pedagógico e institucional;

tempo insuficiente para planejamento e adaptação curricular; e carência de infraestrutura tecnológica em algumas escolas.

Esses resultados reforçam o que Mantoan (2015) descreve como “barreiras pedagógicas” persistentes, que limitam a consolidação da escola inclusiva. A insegurança relatada pelos professores também dialoga com a análise de Nóvoa (1995), que enfatiza a necessidade de processos formativos reflexivos e permanentes como forma de superar a fragmentação das práticas docentes.

Além disso, os relatos de sobrecarga e de falta de apoio institucional revelam o que Almeida e Zerbato (2021), caracterizam como vulnerabilidade pedagógica: professores que assumem isoladamente a responsabilidade pela inclusão, sem condições estruturais adequadas para garantir sua efetividade.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS ESCOLARES: DISTANCIAMENTOS

Embora o marco legal brasileiro seja considerado avançado no contexto latino-americano (MENDES; CIA, 2020), sua implementação em nível local encontra entraves significativos. Os professores apontaram que, apesar da existência de leis e diretrizes inclusivas, sua efetividade é limitada pela escassez de investimentos em infraestrutura, pela inexistência de equipes multiprofissionais permanentes e pela descontinuidade de programas de formação docente.

639

Esse descompasso evidencia o chamado “paradoxo da inclusão” (GARCIA; MICHELS, 2021), caracterizado pela coexistência de um discurso normativo inclusivo com práticas escolares que ainda reproduzem exclusão, seja pela segregação implícita, seja pela insuficiência de recursos. Esse paradoxo não é exclusivo do Brasil: relatório da UNESCO (2020), demonstra que, em países da América Latina e da África, legislações inclusivas avançadas coexistem com práticas pedagógicas que perpetuam desigualdades, sobretudo quando não há financiamento sustentável e políticas articuladas de apoio às escolas.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Os dados sugerem que os docentes reconhecem a necessidade urgente de programas de formação continuada direcionados ao uso de tecnologias educacionais na perspectiva inclusiva. Essa demanda está em consonância com estudos de Galvão Filho e Damiani (2021), que destacam a formação como condição essencial para transformar recursos digitais em instrumentos de acessibilidade e aprendizagem significativa.

Além disso, a literatura internacional aponta que o investimento em competências digitais docentes é fundamental para reduzir barreiras atitudinais e pedagógicas (UNESCO, 2020). Ao integrar tecnologias assistivas e digitais ao cotidiano escolar, os professores podem desenvolver estratégias mais flexíveis, alinhadas ao conceito de desenho universal para a aprendizagem (CAST, 2018), ampliando a participação efetiva dos estudantes com deficiência.

4.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA

Os achados deste estudo confirmam que a escola inclusiva permanece em construção: apesar dos avanços normativos, persistem barreiras materiais, formativas e institucionais que limitam sua efetividade. A utilização de tecnologias digitais, embora presente, ainda não alcança seu potencial pleno devido à falta de formação específica e de políticas públicas integradas.

A principal contribuição desta pesquisa reside em evidenciar que, em municípios de pequeno porte, os desafios da inclusão escolar assumem contornos particulares, sobretudo pela carência de infraestrutura tecnológica e pelo isolamento docente no enfrentamento das demandas inclusivas. Ao trazer esse recorte empírico, o estudo amplia a literatura ao demonstrar que a efetividade das políticas inclusivas depende de estratégias contextualizadas, que articulem formação continuada, financiamento sustentável e gestão educacional comprometida com a equidade.

640

Dessa forma, este artigo contribui não apenas para a compreensão das dificuldades enfrentadas por professores em contextos específicos, mas também para o debate internacional sobre a necessidade de alinhar políticas públicas, inovação pedagógica e desenho universal para a aprendizagem como fundamentos para a consolidação de uma escola efetivamente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a efetivação da Educação Inclusiva no Brasil permanece permeada por desafios estruturais, pedagógicos e institucionais. Embora o arcabouço legal assegure o direito à escolarização inclusiva, a realidade escolar demonstra a persistência de barreiras que limitam a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo reforçou que o uso de tecnologias digitais, embora presente nas práticas docentes, ainda ocorre de forma incipiente e pouco planejada para fins inclusivos, o que restringe seu potencial transformador.

Do ponto de vista teórico, o artigo contribui ao dialogar com a literatura nacional e internacional, articulando os conceitos de barreiras pedagógicas, formação docente reflexiva e desenho universal para a aprendizagem com as evidências empíricas coletadas em um município de pequeno porte. Esse recorte amplia a compreensão do chamado “paradoxo da inclusão”, revelando que as dificuldades não decorrem apenas de lacunas normativas, mas da ausência de políticas integradas que articulem infraestrutura, apoio institucional e capacitação continuada.

Em termos práticos, os resultados apontam a necessidade de políticas educacionais que contemplem três dimensões indissociáveis: 1) formação continuada de professores, com foco no uso pedagógico das tecnologias digitais e assistivas; 2) investimentos consistentes em infraestrutura tecnológica e materiais acessíveis; e 3) fortalecimento do apoio multiprofissional nas escolas. Essas medidas podem reduzir a distância entre a legislação inclusiva e a realidade pedagógica, favorecendo práticas efetivamente equitativas.

Quanto à agenda de pesquisas futuras, recomenda-se ampliar a amostra para diferentes regiões brasileiras, incluindo áreas rurais e metropolitanas, de modo a identificar padrões e especificidades da inclusão escolar. Além disso, é pertinente investigar comparações entre diferentes níveis de ensino (educação infantil, fundamental, médio e superior), bem como avaliar o impacto de políticas locais de inclusão na formação docente e no uso de tecnologias. Estudos longitudinais também seriam relevantes para verificar a sustentabilidade das práticas inclusivas ao longo do tempo.

Assim, este estudo contribui para o avanço das discussões sobre inclusão escolar ao oferecer uma análise crítica fundamentada em evidências empíricas e teorias consolidadas, apontando caminhos para a construção de uma escola que não apenas matricule, mas assegure aprendizagem significativa e participação plena a todos os estudantes

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria; ZERBATO, Alessandra. Formação docente para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 2, p. 233-250, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0100>. Acesso em: 26 set. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 25 set. 2025.

COSTA, Fernanda; VIEIRA, João. Tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da prática docente. *Educação em Revista*, v. 39, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469823123>. Acesso em: 24 set. 2025.

FERREIRA, Patrícia; GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores para a diversidade: avanços e limites. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302022v43e220473>. Acesso em: 27 set. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo; DAMIANI, Magda. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: práticas e desafios. *Revista Educação Especial*, v. 34, n. 73, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X65582>. Acesso em: 25 set. 2025.

GARCIA, Rosalba; MICHELS, Maria Helena. Políticas de educação especial e os impasses da inclusão no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, e115617, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236115617>. Acesso em: 26 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Políticas públicas e práticas inclusivas: um balanço da educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250015>. Acesso em: 26 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. *Equity and inclusion in education: policy lessons from around the world*. Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/6ae8a8eo-en>. Acesso em: 26 set. 2025.

RODRIGUES, David; PRIETO, Rosângela. Formação de professores e inclusão: dilemas e alternativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 264, p. 543-560, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5375>. Acesso em: 27 set. 2025.

SILVA, Ana Carolina R. C.; FREITAS, Marília. Tecnologias digitais e práticas inclusivas: análise de experiências docentes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270009>. Acesso em: 25 set. 2025.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 26 set. 2025.

UNESCO. *Technology in education: a tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023*. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385939>. Acesso em: 26 set. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*.
Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 27 set. 2025.