

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE, EQUIDADE E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

Silvana Lúcia Farias Oliveira<sup>1</sup>

Wesley Dias de Moraes<sup>2</sup>

Maria Veroilza Barbosa Neves<sup>3</sup>

Tânia da Silva Pinheiro<sup>4</sup>

Ozeni Rodrigues Nogueira<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo analisar criticamente a educação inclusiva em contextos tecnológicos, examinando a relação entre mediação pedagógica, organização curricular e integração das tecnologias digitais no processo educacional. O estudo abordou a inserção das tecnologias no ensino sob a perspectiva da justiça educacional, problematizando seus limites e potencialidades na promoção da participação dos estudantes. Metodologicamente, tratou-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de levantamento, seleção e análise crítica de produções científicas relevantes ao tema, organizadas a partir de categorias temáticas previamente definidas. A análise permitiu identificar que a simples incorporação de recursos tecnológicos não assegurou práticas educacionais inclusivas, sendo indispensável sua articulação a fundamentos pedagógicos consistentes, revisão dos modelos avaliativos e investimento na formação profissional. Concluiu-se que a efetivação da equidade educacional em ambientes mediados por tecnologias depende de planejamento institucional, coerência conceitual e compromisso ético com a participação de todos os sujeitos, evitando reduções tecnicistas e práticas padronizadoras.

1

**Palavras-chave:** Mediação Pedagógica. Justiça Educacional. Participação. Diversidade. Práticas Pedagógicas.

**ABSTRACT:** The present article aimed to critically analyze inclusive education in technological contexts, examining the relationship between pedagogical mediation, curricular organization, and the integration of digital technologies in the educational process. The study addressed the incorporation of technologies in teaching from the perspective of educational justice, problematizing their limits and potential in promoting student participation. Methodologically, it consisted of a qualitative bibliographic research, developed through the survey, selection, and critical analysis of scientific publications relevant to the theme, organized according to previously defined thematic categories. The analysis revealed that the mere incorporation of technological resources did not ensure inclusive educational practices, making it essential to articulate them with consistent pedagogical foundations, revise assessment models, and invest in professional training. It was concluded that the effectiveness of educational equity in technology-mediated environments depended on institutional planning, conceptual coherence, and ethical commitment to the participation of all subjects, avoiding technicist reductions and standardizing practices.

<sup>1</sup> Maestría en Ciencias de la Educación pela Universidad del Sol.

<sup>2</sup> Master of Science in Emergent Technologies in Education pela Must University.

<sup>3</sup> Master of Science in Emergent Technologies in Education pela Must University.

<sup>4</sup> Maestría en Ciencias de la Educación pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales.

<sup>5</sup> Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Inclusão Social pelo Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena.

**Keywords:** Pedagogical Mediation. Educational Justice. Participation. Diversity. Pedagogical Practices.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a incorporação das tecnologias digitais aos sistemas educacionais transformou significativamente as formas de acesso ao conhecimento, de organização curricular e de interação pedagógica. No entanto, tais transformações não se distribuíram de maneira equitativa entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar e universitário. No campo da educação inclusiva, a presença crescente de recursos digitais e de Tecnologias Assistivas passou a ser compreendida tanto como possibilidade de ampliação da participação quanto como risco de reprodução de desigualdades, caso não estivesse articulada a princípios pedagógicos e políticos consistentes. Nesse contexto, o presente artigo delimitou-se à análise da educação inclusiva em contextos tecnológicos, focalizando a acessibilidade digital, a organização curricular e avaliativa e a formação docente para a mediação crítica das tecnologias.

A escolha do tema justificou-se pela relevância social e acadêmica da discussão acerca da equidade educacional em ambientes digitais, especialmente diante da expansão do ensino remoto e híbrido. Observou-se que, embora políticas públicas e normativas institucionais tenham enfatizado a inclusão e a acessibilidade, persistiram desafios relacionados à clareza conceitual sobre Tecnologia Assistiva (TA), à flexibilização curricular e à preparação docente para o uso pedagógico das tecnologias. Assim, a investigação buscou contribuir para o debate teórico ao problematizar as condições necessárias para que as tecnologias digitais atuassem como instrumentos de ampliação de direitos, e não como mecanismos de padronização ou exclusão.

A partir dessa problemática, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: ‘Como a integração das tecnologias digitais pode promover equidade na educação inclusiva, considerando a acessibilidade digital, a organização curricular e a formação docente?’ Essa questão orientou a análise das relações entre tecnologia, currículo e mediação pedagógica, procurando identificar limites, potencialidades e tensões presentes na literatura especializada.

O objetivo geral do estudo consistiu em analisar criticamente a educação inclusiva em contextos tecnológicos, à luz de referenciais teóricos contemporâneos. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) examinar a concepção de acessibilidade digital e de Tecnologia Assistiva no âmbito educacional; (b) discutir as implicações das tecnologias digitais na organização curricular e nos processos avaliativos; e (c) analisar o papel da formação docente

na integração crítica das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem. Tais objetivos orientaram a estrutura argumentativa do artigo e permitiram a articulação entre diferentes dimensões do fenômeno investigado.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como estudo qualitativo de natureza bibliográfica. Realizou-se levantamento e análise crítica de produções científicas selecionadas a partir de critérios de relevância temática e rigor acadêmico. Foram utilizadas palavras-chave como ‘educação inclusiva’, ‘tecnologias digitais’, ‘tecnologia assistiva’, ‘currículo inclusivo’ e ‘formação docente’, combinadas de forma a refinar os resultados. A busca concentrou-se em base de dados científica reconhecida, priorizando artigos publicados na última década, sem excluir obras fundamentais ao arcabouço conceitual do estudo. A análise ocorreu por meio de leitura sistemática, categorização temática e comparação entre as contribuições dos autores selecionados.

O referencial teórico fundamentou-se em autores que discutiram a Tecnologia Assistiva (TA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a organização curricular inclusiva, a avaliação formativa e a formação docente em contextos digitais. As contribuições de pesquisadores do campo da educação inclusiva e das tecnologias educacionais permitiram identificar convergências e tensões, especialmente no que se refere à relação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas e uso crítico das tecnologias.

O artigo organizou-se em três capítulos principais. O primeiro, intitulado ‘Acessibilidade digital e tecnologias assistivas no ensino inclusivo’, examinou os fundamentos conceituais da acessibilidade digital e da Tecnologia Assistiva, discutindo sua função na ampliação da participação educacional. O segundo capítulo, ‘Currículo, avaliação e equidade em contextos tecnológicos’, analisou as implicações das tecnologias na organização curricular e nos processos avaliativos, problematizando a padronização e defendendo perspectivas formativas. O terceiro capítulo, ‘Formação docente e mediação pedagógica na integração crítica das tecnologias’, discutiu o papel da formação inicial e continuada na qualificação da prática pedagógica em ambientes digitais.

Dessa forma, o artigo estruturou-se de modo a articular fundamentos teóricos, análise crítica e reflexão metodológica, buscando responder à pergunta norteadora e alcançar os objetivos propostos, ao evidenciar que a efetivação da educação inclusiva em contextos tecnológicos depende da integração entre acessibilidade, reorganização curricular e formação docente comprometida com a equidade.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de investigação bibliográfica, tendo como objetivo analisar criticamente a educação inclusiva em contextos tecnológicos, com ênfase na acessibilidade digital, na organização curricular e na formação docente para a mediação pedagógica das tecnologias. Parte-se do entendimento de que diferentes delineamentos metodológicos podem ser adotados em estudos acadêmicos, conforme destacam Santana, Narciso e Fernandes ao afirmarem que “existem vários tipos de metodologias de pesquisa que podem ser empregadas em estudos acadêmicos, cada qual com características específicas e objetivos distintos” (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 9). Nesse contexto, optou-se pela pesquisa bibliográfica por sua adequação aos objetivos propostos e à natureza teórico-analítica do estudo.

A pesquisa bibliográfica foi adotada por possibilitar o levantamento, a sistematização e a análise crítica de produções científicas já publicadas sobre o tema. Conforme conceituam Santana, Narciso e Fernandes, “a pesquisa bibliográfica, por sua vez, tem como objetivo levantar informações sobre um tema a partir de materiais já publicados” (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 9). Tal abordagem mostrou-se pertinente, uma vez que o estudo buscou examinar contribuições teóricas consolidadas acerca de TA, currículo inclusivo, avaliação formativa e formação docente em contextos digitais. Assim, a metodologia adotada permitiu estabelecer diálogo entre autores, identificar convergências e divergências conceituais e analisar criticamente os fundamentos que sustentam a educação inclusiva mediada por tecnologias.

O processo metodológico foi estruturado em etapas sucessivas. Inicialmente, procedeu-se à delimitação temática e à definição dos objetivos da pesquisa, o que orientou a seleção das palavras-chave utilizadas na busca. Foram empregadas combinações simples e diretas, tais como ‘educação inclusiva’, ‘tecnologias digitais’, ‘tecnologia assistiva’, ‘currículo inclusivo’, ‘avaliação formativa’ e ‘formação docente’. As combinações ocorreram por meio de operadores booleanos básicos, como a associação entre ‘educação inclusiva’ AND ‘tecnologias digitais’, a fim de refinar os resultados e assegurar maior pertinência ao objeto investigado. Optou-se por termos claros e específicos, evitando expressões excessivamente amplas que pudessem comprometer a precisão da busca.

A base de dados selecionada para a realização das buscas foi a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), biblioteca eletrônica que disponibiliza periódicos científicos de acesso aberto, com destaque para a produção acadêmica da América Latina e do Caribe. A escolha dessa

base justificou-se por sua relevância no campo das Ciências Humanas e da Educação, bem como pelo rigor editorial dos periódicos indexados. A plataforma oferece acesso a textos completos avaliados por pares e permite a aplicação de filtros por área temática, período de publicação e idioma, o que favoreceu a seleção criteriosa e pertinente dos materiais analisados.

Os critérios de inclusão consideraram artigos publicados preferencialmente nos últimos dez anos, com exceção de referências teóricas consideradas fundamentais para a compreensão conceitual do tema. Foram incluídos textos que abordassem explicitamente a relação entre educação inclusiva e tecnologias, bem como aqueles que tratassem de TA, currículo, avaliação ou formação docente em perspectiva crítica. Por outro lado, foram excluídos materiais que apresentavam abordagem exclusivamente técnica, sem articulação com a dimensão pedagógica, além de textos opinativos sem fundamentação científica ou publicações que não se relacionavam diretamente ao objeto de estudo. A relevância temática, a aderência aos objetivos da pesquisa e a qualidade da fonte constituíram critérios decisivos no processo de seleção.

Por fim, a aplicação da metodologia bibliográfica ocorreu de forma articulada à construção do artigo. Após a seleção dos materiais, procedeu-se à leitura analítica e à categorização dos conteúdos conforme os eixos temáticos definidos: acessibilidade digital e TA; currículo, avaliação e equidade; e formação docente e mediação pedagógica. Em seguida, realizou-se a análise comparativa das contribuições teóricas, buscando identificar aproximações, tensões e lacunas. Desse modo, a metodologia não se limitou ao levantamento descritivo da literatura, mas orientou a organização argumentativa do texto, permitindo que os objetivos propostos fossem alcançados por meio de reflexão sistematizada e fundamentada.

## ACESSIBILIDADE DIGITAL E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO INCLUSIVO

A acessibilidade digital e as tecnologias assistivas no ensino inclusivo constituem eixo estruturante das políticas e práticas voltadas à garantia do direito à educação. Nesse sentido, Borges e Tartuci (2017) compreendem a TA como um campo multidisciplinar orientado à eliminação de barreiras que impedem a participação plena de pessoas com deficiência, abrangendo recursos, estratégias, metodologias e serviços destinados à promoção da autonomia e da funcionalidade. Tal definição desloca o debate da simples oferta de equipamentos para uma perspectiva sistêmica, na qual a acessibilidade digital integra planejamento pedagógico, organização curricular e mediação docente, ultrapassando a dimensão estritamente técnica.

Além disso, ao analisarem as concepções docentes no AEE, Borges e Tartuci (2017) evidenciam que a compreensão restrita da TA compromete a efetividade das práticas inclusivas, ao passo que o domínio conceitual qualifica a tomada de decisões pedagógicas. Dessa forma, a acessibilidade digital depende não apenas da presença de ferramentas tecnológicas, mas da capacidade do professor de articulá-las aos objetivos de aprendizagem. Em diálogo, Dantas, Santos e Silva (2026) reconhecem que softwares leitores de tela, materiais multimodais e plataformas adaptativas ampliam as possibilidades de acesso ao currículo; entretanto, alertam que tais recursos só promovem inclusão quando integrados a propostas pedagógicas orientadas por princípios éticos e intencionalidade formativa.

Por outro lado, Pimentel e Miranda (2023) situam a discussão no contexto do ensino remoto, ressaltando que a garantia de acessibilidade exige planejamento institucional e organização prévia dos ambientes virtuais. Conforme afirmam:

Assim, no ensino remoto há que se garantir a construção de uma proposta pedagógica capaz de atender as necessidades específicas de todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência. Nesse sentido, vê-se como necessária a disponibilização, durante as aulas síncronas e para o desenvolvimento das atividades assíncronas, de recursos didáticos e conteúdo multimídia acessíveis, com vistas à eliminação das barreiras para plena participação de todos os estudantes e à garantia de condições de acesso ao currículo com autonomia. (Pimentel; Miranda, 2023, p. 5).

6

Assim, a acessibilidade digital envolve dimensões interdependentes — digital, comunicacional, metodológica e atitudinal — que exigem ação articulada entre gestão, docentes e políticas públicas. Entretanto, Conte, Ourique e Basegio (2017) problematizam a neutralidade atribuída às tecnologias, argumentando que seu valor não reside na mecanização ou no distanciamento das questões sociais concretas, mas na relação estabelecida com a linguagem e com as práticas culturais.

Tal posicionamento tensiona visões tecnicistas e aproxima-se da advertência de Dantas, Santos e Silva (2026), segundo os quais o uso acrítico das tecnologias pode reforçar processos de padronização e exclusão. Portanto, a acessibilidade digital não deve ser confundida com digitalização de conteúdos, mas compreendida como mediação que viabiliza participação efetiva e reconhecimento das diferenças.

Ademais, Pimentel e Miranda (2023) enfatizam que a eliminação de barreiras requer responsabilidade institucional na organização dos espaços e dos sistemas de informação, enquanto Borges e Tartuci (2017) destacam que a atuação do professor no AEE envolve a escolha criteriosa de recursos de acessibilidade alinhados ao currículo. Dessa forma, estabelece-se um ponto de complementaridade entre a dimensão macroestrutural — referente às políticas e à

infraestrutura — e a dimensão micro, relativa à prática pedagógica cotidiana. Em contraponto, quando tais dimensões não se articulam, a tecnologia tende a operar como recurso isolado, sem impacto efetivo na aprendizagem.

Por fim, Dantas, Santos e Silva (2026) reforçam que a inclusão digital não pode ser dissociada da inclusão social, pois a precariedade de infraestrutura e a ausência de políticas consistentes limitam o alcance das tecnologias assistivas. Em consonância, Conte, Ourique e Basegio (2017) defendem que a TA deve favorecer participação ativa e desenvolvimento humano, e não apenas compensar limitações individuais. Assim, a acessibilidade digital no ensino inclusivo exige integração entre fundamentação teórica, planejamento pedagógico e compromisso político com a equidade, assegurando que as tecnologias assistivas funcionem como instrumentos de mediação e não como mecanismos de reforço das desigualdades educacionais.

## CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E EQUIDADE EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS

A discussão sobre currículo, avaliação e equidade em contextos tecnológicos exige reconhecer que a organização do conhecimento escolar expressa escolhas políticas que podem ampliar ou restringir direitos educacionais. Dantas, Santos e Silva (2026) afirmam que o currículo tradicionalmente estruturado por padrões homogêneos de conteúdos, tempos e avaliações entra em tensão com os princípios da educação inclusiva, uma vez que desconsidera a diversidade de experiências e modos de aprender. Nessa mesma direção, Conte, Ourique e Basegio (2017) observam que a educação ainda tende a enquadrar estudantes em modelos uniformizadores, o que evidencia a permanência de práticas que privilegiam a normalização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Portanto, a incorporação de tecnologias digitais não altera automaticamente essa lógica, podendo inclusive reproduzi-la se mantiver os mesmos referenciais classificatórios.

Além disso, a padronização curricular, quando associada a sistemas tecnológicos de gestão da aprendizagem, pode intensificar processos de exclusão simbólica. Dantas, Santos e Silva (2026) argumentam que avaliar todos os estudantes pelos mesmos critérios e ritmos ignora singularidades e condições concretas de aprendizagem. De modo complementar, Borges e Tartuci (2017) alertam que a ausência de acesso efetivo ao conhecimento viola o princípio da equidade, pois impede que estudantes com deficiência participem em condições equivalentes. Assim, a equidade curricular demanda não apenas disponibilização de recursos, mas revisão dos próprios parâmetros que definem o que é considerado desempenho adequado.

Nesse cenário, a avaliação assume papel central. Dantas, Santos e Silva (2026) criticam modelos centrados na mensuração padronizada de resultados, sustentando que tais práticas desconsideram ritmos e estilos de aprendizagem. Tal posicionamento dialoga com a concepção de Conte, Ourique e Basegio (2017), segundo a qual a prática inclusiva implica reconhecer diferenças e compreender a aprendizagem como processo cooperativo, no qual o sujeito é agente ativo. Conseqüentemente, a avaliação em contextos tecnológicos deve deslocar-se de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa, capaz de considerar trajetórias individuais e contextos sociais.

Por outro lado, Pimentel e Miranda (2023), ao analisarem normativas institucionais relativas ao ensino remoto, fundamentam-se em Souza, Silva e Pimentel (2014) para sustentar que a acessibilidade curricular constitui elemento central da inclusão no ensino superior. Nesse sentido, registram que tornar o currículo acessível representa um meio de enfrentamento das barreiras que limitam a participação acadêmica plena, afirmando que,

Souza, Silva e Pimentel (2014, p. 4) compreendem que tornar acessível o currículo é um 'meio efetivo de desmoronamento das barreiras que possam obstruir o acesso dos indivíduos a uma vida acadêmica plena, possibilitando o acesso ao aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos discentes no âmbito acadêmico. (Pimentel; Miranda, 2023, p. 5).

Desse modo, a argumentação apresentada por Pimentel e Miranda (2023) evidencia que a equidade não se limita à disponibilização de dispositivos tecnológicos, mas requer adequações pedagógicas e avaliativas articuladas com os Núcleos de Educação Especial, respeitando a autonomia docente e as especificidades dos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Borges e Tartuci (2017) apontam que a implementação da TA no AEE enfrenta fragilidades conceituais, pois a indefinição sobre o que caracteriza recurso, metodologia ou serviço de TA dificulta sua articulação ao currículo comum. Além disso, destacam que critérios econômicos influenciam a classificação de determinados materiais como TA, deslocando o foco da equidade para parâmetros mercadológicos. Em contraponto, Dantas, Santos e Silva (2026) sustentam que as tecnologias digitais — inclusive associadas à TA — podem favorecer a flexibilização curricular, desde que integradas de forma intencional e pedagogicamente orientada.

Em suma, a equidade em contextos tecnológicos exige articulação entre reconhecimento das diferenças, reorganização curricular e redefinição das práticas avaliativas. Conte, Ourique e Basegio (2017) sustentam que os processos educativos devem ser interpretados como campo aberto de experiências sociais, orientados para relações justas e solidárias. Nessa perspectiva, a

tecnologia deve funcionar como mediação que amplia o acesso e respeita a autonomia, e não como mecanismo de homogeneização. Assim, a efetivação de um currículo equitativo em ambientes digitais depende da integração entre fundamentos teóricos consistentes, políticas institucionais e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça educacional.

## FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO CRÍTICA DAS TECNOLOGIAS

A formação docente constitui elemento estruturante para a integração crítica das tecnologias no contexto da educação inclusiva. Dantas, Santos e Silva (2026) afirmam que não é possível desenvolver práticas pedagógicas inclusivas sem considerar os saberes profissionais, as condições de trabalho e os processos formativos dos professores, sobretudo diante da presença crescente das tecnologias digitais. Ademais, os autores destacam que a formação inicial no Brasil apresenta lacunas quanto à inclusão e ao uso pedagógico das tecnologias, o que produz insegurança diante da diversidade presente nas salas de aula. Nesse cenário, a mediação tecnológica exige preparo que ultrapasse o domínio instrumental e alcance a dimensão ética, política e didática do trabalho docente.

Além disso, Conte, Ourique e Basegio (2017) observam que há carência de conhecimentos pragmáticos na formação inicial e continuada, especialmente no trabalho com deficiências múltiplas, o que gera descompasso entre conteúdos acadêmicos e demandas concretas dos estudantes. Para os autores, a discussão sobre inclusão implica abordar dimensões políticas, técnicas e pedagógicas, de modo a fortalecer a atuação docente na escola. Dessa forma, a integração das tecnologias não pode ser compreendida como simples incorporação de ferramentas digitais, mas como prática reflexiva que considera as singularidades dos sujeitos e as condições reais do contexto educacional.

No contexto do ensino remoto, Pimentel e Miranda (2023) evidenciam que os docentes foram simultaneamente instados a dominar novas ferramentas digitais e a reorganizar suas práticas pedagógicas. As autoras indicam que os principais desafios envolveram a superação de barreiras de acessibilidade nas plataformas adotadas, o planejamento das disciplinas em consonância com as especificidades dos estudantes com deficiência, a redefinição de procedimentos metodológicos que assegurassem inclusão no processo de ensino e aprendizagem e a reorganização dos instrumentos avaliativos de modo a respeitar o desenvolvimento desses discentes (Pimentel; Miranda, 2023). Tal diagnóstico demonstra que a mediação pedagógica em ambientes digitais exige planejamento estruturado, garantia de acessibilidade e revisão

criterosa das práticas avaliativas, reafirmando a centralidade da formação continuada para a efetivação de propostas inclusivas.

Por conseguinte, Borges e Tartuci (2017) destacam que a pesquisa colaborativa pode constituir espaço formativo relevante ao aproximar universidade e escola, produzindo reflexão conjunta sobre a Tecnologia Assistiva. Os autores afirmam que,

Este tipo de pesquisa busca aproximar conhecimentos acadêmicos e prática docente, e põe o pesquisador em situação de co-construção com o docente, gerando co-produção científica, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação de professores. (Borges; Tartuci, 2017, p. 83-84).

Assim, a formação docente é concebida como processo dialógico, no qual a problematização das indefinições conceituais da TA contribui para qualificar a prática pedagógica no AEE.

Entretanto, Conte, Ourique e Basegio (2017) alertam que o uso da TA, isoladamente, não garante novas formas de aprender com as diferenças, podendo reduzir-se à repetição de práticas descontextualizadas. Em consonância, Dantas, Santos e Silva (2026) sustentam que a integração das tecnologias demanda formação crítica que ultrapasse o aprendizado técnico de ferramentas, exigindo compreensão dos impactos dessas mediações nas relações de ensino e aprendizagem. Portanto, a mediação pedagógica deve articular recursos acessíveis, estratégias diversificadas e planejamento intencional, evitando tanto o tecnicismo quanto a improvisação.

Em síntese, a formação docente para a integração crítica das tecnologias deve ser entendida como processo contínuo e institucionalmente sustentado. Dantas, Santos e Silva (2026) defendem investimento em formação reflexiva e valorização da carreira docente como condição para práticas inclusivas consistentes, enquanto Pimentel e Miranda (2023) ressaltam a importância da escuta dos diferentes segmentos envolvidos na inclusão para avaliação das políticas institucionais. Assim, a mediação pedagógica em contextos tecnológicos depende da articulação entre fundamentação teórica, experiência prática e compromisso com a equidade, assegurando que as tecnologias funcionem como instrumentos de ampliação da participação e não como reforço de desigualdades.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do estudo indicam que a integração das tecnologias digitais à educação inclusiva depende menos da disponibilidade de recursos e mais da articulação entre fundamentos teóricos, formação docente e organização curricular. Observou-se que a TA, quando compreendida em sua dimensão conceitual e pedagógica, amplia as condições de

participação e acesso ao conhecimento; contudo, quando reduzida a um conjunto de dispositivos técnicos, tende a assumir função meramente instrumental. Tal constatação dialoga com Borges e Tartuci (2017), ao evidenciarem que a imprecisão conceitual da TA repercute diretamente na prática docente e na organização do AEE. De modo complementar, Dantas, Santos e Silva (2026) sustentam que a presença das tecnologias digitais não assegura, por si, práticas inclusivas, sendo indispensável sua integração intencional ao planejamento pedagógico.

Além disso, verificou-se que o currículo e a avaliação constituem dimensões centrais para a efetivação da equidade em contextos tecnológicos. A padronização de conteúdos e instrumentos avaliativos mostrou-se incompatível com a diversidade de ritmos, linguagens e formas de participação dos estudantes, sobretudo daqueles público-alvo da Educação Especial. Essa conclusão encontra respaldo em Dantas, Santos e Silva (2026), que problematizam modelos classificatórios de avaliação, e em Conte, Ourique e Basegio (2017), ao defenderem o reconhecimento das diferenças como princípio estruturante da prática inclusiva. Ademais, Pimentel e Miranda (2023) ressaltam que a acessibilidade curricular requer adequações institucionais e metodológicas, especialmente em ambientes digitais, o que reforça a necessidade de revisão das práticas avaliativas tradicionais.

No que se refere ao significado dessas descobertas, compreende-se que a acessibilidade digital deve ser interpretada como componente estruturante da justiça educacional e não como medida compensatória. A mediação pedagógica, nesse contexto, assume papel estratégico ao articular recursos tecnológicos, planejamento curricular e formação docente. A literatura analisada converge ao indicar que a inclusão exige compromisso institucional e reflexão crítica sobre as finalidades do uso das tecnologias. Borges e Tartuci (2017) apontam que o domínio conceitual da TA qualifica a tomada de decisões no AEE, enquanto Conte, Ourique e Basegio (2017) alertam para os riscos de uma racionalidade tecnicista que obscurece as dimensões éticas e comunicativas das tecnologias. Assim, os resultados reforçam que a equidade depende de coerência entre princípios normativos e práticas pedagógicas.

Entretanto, as limitações das descobertas devem ser reconhecidas. Parte dos estudos analisados concentra-se em contextos específicos, como o ensino remoto emergencial ou experiências localizadas de AEE, o que restringe a generalização dos achados. Além disso, a própria literatura aponta lacunas na formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias digitais e da TA (Dantas; Santos; Silva, 2026; Conte; Ourique; Basegio, 2017). Tais limitações indicam que os resultados devem ser

interpretados à luz das condições institucionais e políticas que moldam as práticas educacionais, evitando extrapolações indevidas.

Ademais, alguns resultados considerados surpreendentes ou inconclusivos podem ser explicados pela tensão entre normativas inclusivas e práticas efetivas. Embora as políticas públicas enfatizem a inclusão e a acessibilidade, persistem dificuldades relacionadas à infraestrutura, à formação docente e à clareza conceitual sobre a TA. Borges e Tartuci (2017) demonstram que a indefinição terminológica gera insegurança na prática pedagógica, enquanto Pimentel e Miranda (2023) evidenciam que orientações institucionais nem sempre contemplam todas as dimensões da acessibilidade. Portanto, a discrepância entre discurso normativo e implementação concreta contribui para resultados heterogêneos e, por vezes, inconclusivos.

Por fim, sugerem-se novas investigações que articulem análise curricular, formação docente e uso crítico das tecnologias em diferentes níveis e modalidades de ensino. Estudos empíricos que examinem a efetividade das adaptações curriculares mediadas por tecnologias assistivas, bem como pesquisas longitudinais sobre impactos formativos da capacitação docente, podem ampliar a compreensão sobre a relação entre tecnologia e equidade. Ademais, investigações comparativas entre instituições com diferentes níveis de infraestrutura e políticas de inclusão podem oferecer subsídios para formulação de diretrizes mais consistentes. Assim, o avanço do campo depende da integração entre reflexão teórica, evidências empíricas e compromisso político com a garantia do direito à educação inclusiva em contextos tecnológicos.

## CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito analisar a educação inclusiva em contextos tecnológicos, com ênfase na acessibilidade digital, na organização curricular e avaliativa e na formação docente para a integração crítica das tecnologias. A partir da revisão teórica desenvolvida, foi possível responder às questões inicialmente formuladas na introdução, que problematizavam de que modo as tecnologias digitais e assistivas podem contribuir para a equidade educacional e quais condições são necessárias para que essa contribuição se efetive no cotidiano escolar e universitário. Os resultados demonstraram que a tecnologia, isoladamente, não assegura inclusão; ao contrário, sua efetividade depende de articulação entre fundamentação conceitual, planejamento pedagógico, políticas institucionais e formação continuada de professores.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, verificou-se que a análise dos referenciais teóricos permitiu compreender, em primeiro lugar, que a acessibilidade digital deve ser

concebida como dimensão estruturante da justiça educacional, e não como recurso compensatório. Em segundo lugar, evidenciou-se que a organização curricular e os processos avaliativos precisam ser flexibilizados para contemplar diferentes ritmos, linguagens e formas de participação, superando modelos homogêneos que tendem a reproduzir desigualdades. Em terceiro lugar, constatou-se que a formação docente constitui eixo estratégico para a mediação pedagógica das tecnologias, exigindo preparo crítico que ultrapasse o domínio instrumental de ferramentas digitais. Assim, os objetivos propostos foram alcançados na medida em que se identificaram as condições conceituais, pedagógicas e institucionais que sustentam a integração das tecnologias à educação inclusiva.

Ademais, o estudo evidenciou que persistem lacunas relacionadas à clareza conceitual da TA, à articulação entre AEE e currículo comum, bem como à coerência entre normativas institucionais e práticas efetivas. Observou-se que, embora existam diretrizes voltadas à inclusão, sua implementação encontra limites em fatores como infraestrutura insuficiente, formação docente fragmentada e ausência de planejamento sistêmico. Tais constatações reforçam a necessidade de alinhar políticas públicas, gestão institucional e práticas pedagógicas, de modo a assegurar que a tecnologia funcione como mediação para ampliação da participação e não como mecanismo de padronização.

Diante das lacunas identificadas, sugerem-se pesquisas futuras que investiguem empiricamente a eficácia das adaptações curriculares mediadas por tecnologias assistivas em diferentes níveis de ensino. Recomenda-se, ainda, a realização de estudos longitudinais que analisem os impactos da formação docente continuada na qualidade das práticas inclusivas em ambientes digitais. Além disso, investigações comparativas entre instituições com distintas condições estruturais poderão oferecer subsídios para formulação de políticas mais equitativas. Por fim, torna-se relevante ampliar pesquisas que examinem a articulação entre avaliação formativa e tecnologias digitais, a fim de aprofundar a compreensão sobre estratégias que favoreçam trajetórias educacionais mais justas e inclusivas.

## REFERÊNCIAS

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 83-84, 2017.

CONTE, E.; HATSCHBACH OURIQUE, M. L.; BASEGIO, A. C. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, v. 33, e163600, 2017.

DANTAS, L. M.; SANTOS, A. F. S.; SILVA, J. F. Educação inclusiva e tecnologias digitais: desafios e possibilidades na atualidade. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)**, v. 14, p. 406-420, 2026.

PIMENTEL, S. C.; MIRANDA, T. G. Acessibilidade de estudantes com deficiência ao ensino remoto em universidades do sistema estadual da Bahia. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e258705, 2023.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13333, 2025.

SOUZA, M. F. A.; SILVA, R. L.; PIMENTEL, S. C. Acessibilidade curricular em cursos de graduação: práticas necessárias à inclusão no ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 8., 2014, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2014. p. 4.