

CURRÍCULO DIGITAL E INCLUSÃO ESCOLAR: MEDIAÇÃO DOCENTE, ACESSIBILIDADE E JUSTIÇA EDUCACIONAL NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

DIGITAL CURRICULUM AND SCHOOL INCLUSION: TEACHER MEDIATION, ACCESSIBILITY AND EDUCATIONAL JUSTICE IN CONTEMPORARY CULTURE

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Lucineia Marques de Arruda²

Edena Cristina Broch³

Cátia Oliveira Fernandes Peres⁴

Idalina Miranda Silva⁵

Carla Arce de Deus⁶

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre currículo escolar, tecnologias digitais e educação inclusiva, com atenção às condições necessárias para que o acesso a recursos tecnológicos resulte em participação e aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, toma como corpus três produções publicadas em 2026 que discutem, sob perspectivas complementares, mídias educacionais, prática docente e desafios curriculares associados à escolarização de estudantes da educação especial em classes comuns. A análise interpretativa foi organizada em quatro categorias: dimensão curricular da tecnologia; mediação e formação docente; acessibilidade, diversidade e avaliação; e condições institucionais da digitalização. Os resultados indicam que os recursos digitais adquirem relevância educacional quando articulados a objetivos formativos, diferentes linguagens, acompanhamento processual e condições concretas de utilização. Evidenciam, ainda, que limitações de conectividade, insuficiência de equipamentos, formação descontínua e barreiras de acessibilidade podem aprofundar desigualdades já existentes. No âmbito da educação inclusiva, os estudos convergem quanto à necessidade de superar adaptações pontuais e incorporar a diversidade ao planejamento curricular. Conclui-se que a inovação digital pode favorecer processos inclusivos quando integra mediação docente, acessibilidade, equidade e responsabilidade institucional, deslocando o foco da ferramenta para a qualidade da experiência educativa.

1

Palavras-chave: Currículo escolar. Tecnologias digitais. Educação inclusiva. Formação docente. Acessibilidade.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Mestre em ensino de biologia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

³ Mestre em Educação com Especialização em ESG – Governança, Responsabilidade Social e Meio Ambiente pela American Global Tech University.

⁴ Mestranda em Educação, com Especialização em Tecnologia da Educação Digital, pela AGTE-University.

⁵ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

⁶ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York.

ABSTRACT: This article analyzes the relationships among school curriculum, digital technologies, and inclusive education, focusing on the conditions required for access to technological resources to result in participation and learning. The qualitative, bibliographic, and documentary study draws on three publications from 2026 that discuss, from complementary perspectives, educational media, teaching practice, and curricular challenges associated with the schooling of special education students in mainstream classes. The interpretive analysis was organized into four categories: the curricular dimension of technology; teacher mediation and education; accessibility, diversity, and assessment; and institutional conditions of digitalization. The findings indicate that digital resources gain educational relevance when articulated with formative objectives, diverse languages, process-oriented assessment, and concrete conditions of use. They also show that limited connectivity, insufficient equipment, discontinuous teacher education, and accessibility barriers may deepen existing inequalities. In inclusive education, the studies converge on the need to move beyond occasional adaptations and incorporate diversity into curricular planning. The study concludes that digital innovation can foster inclusive processes when it integrates teacher mediation, accessibility, equity, and institutional responsibility, shifting the focus from the tool itself to the quality of the educational experience.

Keywords: School curriculum. Digital technologies. Inclusive education. Teacher education. Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A cultura digital alterou a circulação da informação, as formas de comunicação e as possibilidades de autoria disponíveis dentro e fora da escola. No entanto, a entrada de dispositivos, plataformas e diferentes mídias no cotidiano educacional não elimina problemas históricos do currículo. Ao contrário, torna mais visíveis questões relacionadas a quem participa, quais conhecimentos ganham centralidade, que linguagens são reconhecidas e em que condições professores e estudantes conseguem transformar recursos técnicos em experiências de aprendizagem. Por isso, discutir tecnologia na educação exige ultrapassar o entusiasmo com a novidade e examinar as decisões pedagógicas que dão sentido ao seu uso.

Essa discussão se torna especialmente relevante quando aproximada do campo da educação inclusiva. A expansão das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns representa um avanço no direito de acesso, mas também expõe a insuficiência de currículos rígidos, práticas homogêneas e avaliações centradas em um único modo de demonstrar aprendizagem. Souza e Moraes (2026) argumentam que a presença desses estudantes demanda reorganização da escola para além da matrícula, alcançando currículo,

práticas pedagógicas e cultura institucional. A inclusão, nessa perspectiva, não se esgota na presença física; envolve permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade.

Em paralelo, a integração das mídias digitais vem sendo apresentada como possibilidade de ampliar linguagens, flexibilizar percursos, favorecer interação e oferecer recursos de acessibilidade. Santos (2026) reúne exemplos como vídeos, jogos, podcasts, plataformas on-line e hipermídias, mas adverte que esses recursos não garantem inovação por si mesmos. Fonseca, Nogueira e Pereira (2026), ao discutirem tecnologias digitais e prática docente, reforçam que a incorporação curricular é atravessada por formação profissional, infraestrutura, cultura pedagógica, tempo de planejamento e apoio institucional. As duas leituras convergem em um ponto decisivo: a qualidade da integração depende menos da existência da ferramenta do que da mediação que a insere em objetivos educacionais claros.

Quando tecnologia e inclusão são tratadas separadamente, corre-se o risco de produzir duas simplificações. A primeira consiste em imaginar que digitalizar materiais equivale a inovar. A segunda supõe que adaptar uma atividade depois de pronta é suficiente para torná-la inclusiva. Em ambos os casos, o currículo permanece praticamente intocado. O problema central está justamente aí: se a organização curricular continua baseada em percursos únicos, tempos rígidos, linguagem predominante e avaliação padronizada, o recurso digital pode apenas reproduzir em outra tela as mesmas barreiras já presentes na sala de aula.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: em que condições a integração das tecnologias digitais ao currículo pode contribuir para práticas inclusivas sem reforçar desigualdades, instrumentalização pedagógica ou padronização das aprendizagens? O objetivo geral é analisar como currículo, tecnologias digitais e inclusão se articulam na literatura selecionada, identificando possibilidades, tensões e condições necessárias para uma apropriação pedagógica orientada pela equidade. Especificamente, busca-se discutir o currículo como construção social e prática vivida; examinar a centralidade da formação e da mediação docente; analisar a contribuição da multimodalidade e da acessibilidade para a participação dos estudantes; e problematizar os limites estruturais, éticos e institucionais que condicionam a inovação.

A relevância do estudo reside em deslocar o debate de uma oposição simplista entre tecnologia e ensino tradicional para uma questão curricular mais ampla. Não se trata de decidir se a escola deve ou não utilizar tecnologias, mas de compreender que tipo de experiência

educativa é produzida quando elas são incorporadas. Esse deslocamento permite aproximar inovação, inclusão e justiça educacional, reconhecendo que recursos digitais podem ampliar oportunidades, mas também podem criar novas barreiras quando o acesso é desigual, quando a formação é insuficiente ou quando plataformas passam a orientar o trabalho escolar por lógicas alheias às necessidades pedagógicas.

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico, o percurso metodológico, a análise interpretativa do corpus e as considerações finais. O desenvolvimento procura manter articuladas três dimensões que atravessam todo o estudo: currículo, docência e inclusão na cultura digital.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo, cultura digital e produção de sentidos

O currículo não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos ou a uma sequência técnica de objetivos. Nas produções analisadas, ele aparece como construção social que organiza conhecimentos, tempos, espaços, relações e modos de participação. Fonseca, Nogueira e Pereira (2026), apoiados em Sacristán, ressaltam que o currículo se materializa nas práticas cotidianas e é reinterpretado pelos professores em condições concretas de trabalho. Essa compreensão é particularmente fecunda para pensar a cultura digital, porque impede que a tecnologia seja tratada como camada externa acrescentada a um currículo previamente estabilizado.

Quando uma escola incorpora uma plataforma, um ambiente virtual, um podcast ou uma atividade gamificada, ela não está apenas escolhendo uma ferramenta. Também está definindo formas de interação, ritmos de trabalho, modos de registro, critérios de acompanhamento e possibilidades de autoria. A tecnologia participa, portanto, da configuração do currículo vivido. Esse aspecto ajuda a compreender por que duas escolas com equipamentos semelhantes podem produzir experiências pedagógicas muito diferentes: o recurso adquire significado nas decisões que orientam seu uso, nas relações construídas em torno dele e nos objetivos formativos aos quais se vincula.

Santos (2026) classifica as mídias educacionais em conjuntos que incluem conteúdos digitais, mídias interativas e hipermídias. A classificação é útil não como catálogo, mas porque evidencia diferentes graus de participação. Um vídeo pode ser utilizado apenas para exposição;

um podcast pode servir à escuta passiva ou tornar-se produção autoral; uma plataforma pode organizar exercícios repetitivos ou sustentar investigação colaborativa. O mesmo recurso comporta usos pedagógicos distintos. A questão curricular, portanto, antecede a escolha tecnológica: é preciso definir que aprendizagem se pretende favorecer e qual lugar será atribuído ao estudante no processo.

A multimodalidade amplia essa discussão. Ao combinar linguagem verbal, visual, sonora e interativa, as mídias digitais podem diversificar caminhos de acesso ao conhecimento. Santos (2026), ao mobilizar Mélo, relaciona essa multiplicidade de linguagens às demandas educacionais contemporâneas. Contudo, a simples variedade de formatos não garante pluralidade curricular. Se todos os estudantes continuam obrigados a percorrer a mesma sequência, no mesmo ritmo e a responder por uma única forma de avaliação, a diversidade de mídias pode coexistir com uma lógica homogênea de ensino.

Na educação inclusiva, a flexibilidade curricular assume um sentido ainda mais concreto. Souza e Moraes (2026) sustentam que um currículo sensível à diversidade precisa reconhecer diferentes formas de aprender e participar. A presença crescente de estudantes da educação especial nas classes comuns torna insuficiente um modelo que toma a homogeneidade como ponto de partida. Em vez de organizar o ensino para um aluno abstrato e adaptar posteriormente para aqueles que não se ajustam ao padrão, a perspectiva inclusiva exige planejar desde o início considerando a heterogeneidade real da turma.

5

Essa mudança também modifica o entendimento de inovação. Inovar não significa substituir papel por tela ou aula expositiva por apresentação digital. A inovação curricular ocorre quando os recursos permitem reorganizar relações com o conhecimento: investigar problemas, comparar fontes, produzir registros em diferentes linguagens, colaborar, revisar produções, receber devolutivas e construir percursos com maior autonomia. Santos (2026) aproxima as mídias de metodologias como Aprendizagem Baseada em Projetos, sala de aula invertida e gamificação, mas condiciona seus resultados à intencionalidade pedagógica.

Há, contudo, uma dimensão crítica que não pode ser secundarizada. Fonseca, Nogueira e Pereira (2026), dialogando com Selwyn e Williamson, chamam atenção para o fato de que tecnologias e plataformas não são neutras. Sistemas digitais incorporam modelos de acompanhamento, coleta de dados, organização de tarefas e mensuração de desempenho. Quando essas estruturas passam a definir o que conta como participação ou aprendizagem,

podem estreitar o currículo em vez de ampliá-lo. Assim, a cultura digital deve ser objeto de leitura crítica pela escola, e não apenas um ambiente ao qual ela precisa se adaptar.

Esse debate conduz a uma compreensão de currículo digital que combina abertura à inovação e vigilância crítica sobre seus efeitos. Mais importante do que selecionar ferramentas é examinar as finalidades de seu uso, as condições de acesso e as consequências para autonomia, participação e produção do conhecimento. A tecnologia passa, assim, a ser analisada como parte das escolhas curriculares e não como solução externa aos problemas educacionais.

2.2 Formação docente, mediação pedagógica e trabalho coletivo

A centralidade do professor aparece de forma recorrente nos textos examinados, mas não como defesa de um retorno à transmissão unilateral. A docência é compreendida como mediação capaz de transformar informação disponível em experiência formativa. Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) observam que o uso pedagógico das tecnologias depende de saberes profissionais construídos na articulação entre formação, experiência e contexto institucional. Essa formulação evita dois extremos: responsabilizar individualmente o professor por toda inovação ou tratá-lo como mero executor de soluções tecnológicas prontas.

Formação digital, nesse sentido, não se confunde com treinamento operacional. Saber
abrir uma plataforma, editar um vídeo ou criar um formulário pode ser necessário, mas é insuficiente para decidir quando esses recursos fazem sentido, quais barreiras podem gerar, como se articulam ao currículo e que formas de avaliação são coerentes com a proposta. Santos (2026) destaca a necessidade de formação continuada que alcance a aplicação pedagógica das ferramentas, especialmente quando se pretende favorecer inclusão e personalização.

A formação precisa partir de problemas reais do trabalho docente. Quando ocorre de forma descolada do planejamento, das características das turmas e das condições concretas da escola, tende a produzir conhecimentos de difícil incorporação. A leitura de Fonseca, Nogueira e Pereira (2026), apoiada em Nóvoa, valoriza processos construídos com os professores, no contexto da profissão. Essa perspectiva é importante porque desloca a formação de uma lógica de atualização episódica para uma dinâmica de investigação da própria prática.

Na educação inclusiva, essa articulação entre teoria e cotidiano ganha densidade. A heterogeneidade das turmas exige decisões que não podem ser resolvidas por receitas universais. Selecionar uma linguagem alternativa, ajustar o tempo de uma tarefa, disponibilizar legenda,

audiodescrição ou apoio visual, reorganizar grupos e propor diferentes formas de resposta são decisões pedagógicas que dependem de conhecimento sobre os estudantes e sobre os objetivos de aprendizagem. A tecnologia pode ampliar o repertório do professor, mas não substitui esse julgamento profissional.

O trabalho colaborativo constitui outra condição relevante. Souza e Moraes (2026) defendem a articulação entre professores, gestores, famílias e profissionais da educação especial. Em uma escola que pretende construir práticas inclusivas, a responsabilidade não pode ficar concentrada em um único docente ou no atendimento educacional especializado. Planejamento conjunto, análise de barreiras e compartilhamento de estratégias permitem que a acessibilidade deixe de ser resposta pontual e se torne princípio de organização pedagógica.

As tecnologias também podem favorecer a colaboração entre profissionais, desde que não sejam utilizadas apenas como mecanismos de cobrança ou registro burocrático. Ambientes compartilhados de planejamento, bancos de materiais acessíveis, portfólios e registros de acompanhamento podem sustentar decisões coletivas. Entretanto, quando a plataforma é orientada exclusivamente por metas, indicadores e preenchimento de dados, ela pode ampliar a intensificação do trabalho sem necessariamente melhorar a qualidade pedagógica. Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) alertam para esse risco ao discutirem plataformização, mensuração e controle.

Há ainda uma dimensão organizacional frequentemente negligenciada: o tempo destinado ao planejamento. Produzir ou selecionar materiais acessíveis, acompanhar percursos distintos e avaliar os efeitos de uma proposta requer continuidade. Quando essas tarefas são acrescentadas à rotina sem condições institucionais correspondentes, a inovação tende a se converter em sobrecarga. A formação continuada, portanto, precisa estar acompanhada de espaço efetivo para experimentação, diálogo profissional e revisão das práticas.

A mediação docente, por fim, envolve uma dimensão ética. Diante da abundância de informações e da crescente automatização de processos, cabe ao professor promover leitura crítica, autoria responsável, diálogo e participação. A tecnologia pode acelerar respostas, mas a educação exige interpretação, relação e sentido. O papel docente torna-se menos associado ao controle exclusivo da informação e mais relacionado à organização de experiências nas quais estudantes possam compreender, questionar, produzir e compartilhar conhecimento de forma responsável.

2.3 Inclusão, acessibilidade e diversificação das experiências de aprendizagem

A aproximação entre tecnologias digitais e educação inclusiva costuma destacar recursos de acessibilidade, como legendas, audiodescrição, tradução em Libras, softwares assistivos e diferentes possibilidades de interação. Santos (2026) apresenta esses recursos como meios de ampliar autonomia e participação. Essa contribuição é relevante, mas precisa ser inserida em uma concepção mais ampla de inclusão. Acessibilidade não é apenas atributo técnico de um arquivo ou dispositivo; é condição de participação construída na relação entre estudante, atividade, ambiente e objetivos curriculares.

Souza e Moraes (2026) enfatizam que a ampliação das matrículas da educação especial desafia a escola a rever práticas seletivas e classificatórias. Essa revisão alcança o planejamento, a organização dos tempos, os espaços e as formas de avaliação. O currículo inclusivo é descrito como flexível e contextualizado, capaz de reconhecer singularidades sem reduzir expectativas de aprendizagem. A tecnologia pode colaborar nesse processo quando amplia alternativas de acesso e expressão, mas pode também criar barreiras adicionais se o desenho das atividades pressupõe equipamentos, conectividade ou habilidades digitais que nem todos possuem.

A diversificação das linguagens oferece uma possibilidade concreta de reduzir barreiras. Um conceito pode ser explorado por texto, imagem, áudio, vídeo, simulação, mapa ou produção prática. Da mesma forma, o estudante pode demonstrar compreensão por diferentes registros, desde que os critérios de aprendizagem permaneçam claros. Essa flexibilidade não significa ausência de rigor. Ao contrário, exige que o professor diferencie o objetivo essencial da atividade dos meios utilizados para alcançá-lo e expressá-lo.

A avaliação é um ponto sensível. Santos (2026) menciona portfólios digitais, produções audiovisuais e projetos colaborativos como possibilidades de acompanhar processos de aprendizagem. Souza e Moraes (2026), por sua vez, contrapõem avaliações rígidas e classificatórias a perspectivas formativas, diagnósticas e processuais. A convergência entre os textos sugere que a inclusão curricular depende de avaliações capazes de produzir informação para a intervenção pedagógica, e não apenas de classificar estudantes ao final de uma sequência.

Em ambientes digitais, a avaliação pode ganhar maior frequência e diversidade de registros, mas isso não significa que todo dado produzido seja pedagogicamente relevante. Cliques, tempo de permanência e porcentagens de acerto podem apoiar o acompanhamento,

porém não substituem a interpretação docente sobre estratégias, dúvidas, avanços e modos de participação. Uma perspectiva inclusiva requer cuidado para que indicadores automáticos não se transformem em rótulos ou em justificativas para percursos empobrecidos.

A personalização, frequentemente associada às tecnologias, também precisa ser problematizada. Personalizar não deve significar isolar cada estudante em uma sequência individual de exercícios. A escola é espaço de convivência, produção coletiva e acesso a conhecimentos comuns. A diferenciação pedagógica ganha sentido quando permite que estudantes participem de objetivos compartilhados por caminhos diversos, preservando oportunidades de interação e pertencimento. Nesse aspecto, a inclusão exige combinar singularidade e experiência comum.

O trabalho com projetos oferece uma possibilidade de articulação. Ao investigar problemas reais, produzir podcasts, vídeos, apresentações ou outros materiais, estudantes podem assumir funções distintas e mobilizar diferentes competências. Santos (2026) destaca o potencial da Aprendizagem Baseada em Projetos para integrar mídias e participação. Em uma perspectiva inclusiva, o valor dessa abordagem está na possibilidade de distribuir formas de contribuição sem hierarquizá-las, desde que o planejamento assegure acesso aos recursos e critérios transparentes de aprendizagem.

9

A acessibilidade, nessa perspectiva, integra o próprio desenho curricular. Considerá-la desde o planejamento reduz a dependência de ajustes posteriores e amplia as possibilidades de participação sem fragmentar a experiência comum da turma. O ponto decisivo não é multiplicar recursos, mas oferecer caminhos coerentes com os objetivos de aprendizagem e com a diversidade concreta dos estudantes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade analítico-interpretativa. O corpus é constituído por três produções publicadas em 2026, selecionadas por sua aderência ao problema investigado: o artigo de Santos (2026), dedicado à integração de diferentes mídias ao currículo escolar; o estudo de Fonseca, Nogueira e Pereira (2026), centrado nas tecnologias digitais e em suas implicações para a prática docente; e o trabalho de Souza e Moraes (2026), publicado nos Anais do V Simpósio Nacional e I

Internacional de Processos de Ensino e Aprendizagem, que discute o currículo diante do crescimento das matrículas da educação especial.

A delimitação do corpus considerou a complementaridade entre os objetos discutidos. Santos (2026) sistematiza potencialidades, metodologias e obstáculos relacionados às mídias digitais; Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) aprofundam questões de currículo, formação, infraestrutura, desigualdades e plataformização; Souza e Moraes (2026) focalizam a inclusão escolar e a flexibilização curricular diante da diversidade. A aproximação entre essas produções permite examinar relações entre tecnologia educacional, currículo e educação inclusiva sem tratá-las como campos independentes.

A análise foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, procedeu-se à leitura integral das produções e ao registro de seus argumentos centrais, conceitos, problemas, encaminhamentos metodológicos e conclusões. Na segunda, os excertos pertinentes ao objetivo do estudo foram reunidos por proximidade temática. Na terceira, realizou-se uma leitura transversal do material, orientada pela identificação de convergências, tensões e lacunas. Desse percurso resultaram quatro categorias analíticas: a) tecnologia como questão curricular, e não apenas instrumental; b) mediação e formação docente; c) acessibilidade, diversidade e avaliação; e d) condições institucionais, desigualdades e riscos da digitalização.

10

Por se tratar de uma análise qualitativa, não foram empregadas contagens de frequência ou procedimentos estatísticos. O interesse concentrou-se nos sentidos atribuídos às relações entre currículo, tecnologia e inclusão e na maneira como os argumentos se aproximam ou se tensionam no corpus. Para preservar a rastreabilidade das fontes, autores mencionados pelas produções analisadas são apresentados apenas quando necessários à compreensão do argumento desenvolvido, sem atribuir ao presente estudo consulta direta a obras que não integram o corpus.

A principal limitação metodológica decorre do número restrito de produções analisadas e do predomínio de estudos bibliográficos. Por essa razão, os resultados não permitem generalizações sobre redes de ensino ou práticas escolares específicas. A delimitação adotada, contudo, possibilita aprofundar relações conceituais entre os três eixos investigados e explicitar questões que podem subsidiar pesquisas empíricas posteriores. Também se evita estabelecer relações causais entre uso de tecnologias e resultados educacionais, uma vez que os próprios documentos situam seus efeitos em contextos, mediações e escolhas curriculares.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura comparativa revelou uma convergência que organiza os resultados: acesso e presença constituem condições necessárias, mas não suficientes para produzir mudança educacional. Nos três documentos, a transformação depende do modo como a escola reorganiza decisões curriculares, práticas de ensino e condições de participação. Essa aproximação permite analisar tecnologia e inclusão não como agendas paralelas, mas como problemas que se encontram na organização da experiência escolar.

A primeira categoria evidencia que a digitalização assume sentido curricular quando modifica relações com o conhecimento. Equipamentos atualizados ou ambientes virtuais, isoladamente, não alteram uma proposta baseada em ritmo único, linguagem predominante e respostas padronizadas. Do mesmo modo, políticas inclusivas perdem alcance quando os materiais utilizados introduzem barreiras de navegação, comunicação ou acesso. O dado relevante, portanto, não é a presença do recurso, mas a forma como ele interfere nas possibilidades de aprender e participar.

Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) oferecem a base mais explícita para essa leitura ao situarem a tecnologia no campo das escolhas curriculares. Santos (2026) complementa essa perspectiva ao demonstrar que vídeos, podcasts, jogos e hipermídias podem sustentar práticas muito distintas, conforme a intencionalidade que orienta seu emprego. Da comparação entre os textos emerge uma distinção importante: o formato digital amplia possibilidades, mas a qualidade pedagógica decorre das relações que se constroem com o conteúdo, com os colegas e com a produção autoral.

As metodologias ativas ilustram essa diferença. Em propostas por projetos, as mídias podem apoiar investigação, registro e produção coletiva; na sala de aula invertida, podem redistribuir momentos de estudo e interação; na gamificação, podem favorecer envolvimento. Entretanto, Santos (2026) ressalta que o efeito formativo depende de objetivos definidos. Sob a ótica inclusiva, acrescenta-se outro critério: cada estratégia deve prever condições reais para que estudantes com diferentes modos de acesso e expressão participem das tarefas.

Essa exigência torna a antecipação de barreiras parte do planejamento. A seleção de um vídeo envolve observar recursos de compreensão sonora e visual; a adoção de uma plataforma requer examinar navegabilidade, compatibilidade com tecnologias assistivas e disponibilidade

de conexão. A acessibilidade deixa, desse modo, de ser providência posterior e passa a orientar a escolha e a organização dos recursos desde o início.

A segunda categoria refere-se à mediação docente. O corpus não sustenta uma concepção de formação limitada ao domínio operacional das ferramentas. Em Santos (2026), a competência técnica precisa estar vinculada à aplicação pedagógica; em Fonseca, Nogueira e Pereira (2026), a formação aparece relacionada à reflexão sobre o contexto de trabalho; em Souza e Moraes (2026), a docência inclusiva pressupõe diversificação das estratégias e das formas de acompanhamento. A leitura conjunta indica que propostas formativas ganham consistência quando partem de situações concretas de planejamento.

Esse resultado é particularmente relevante porque decisões de acessibilidade são também decisões didáticas. Delimitar o conhecimento essencial, prever apoios, variar linguagens e estabelecer critérios claros de avaliação exige julgamento profissional. Uma formação tecnológica dissociada dessas questões tende a gerar usos periféricos; por outro lado, uma formação inclusiva que desconsidere a cultura digital restringe possibilidades de comunicação, autoria e participação.

A análise também afasta explicações que atribuem ao professor, isoladamente, o êxito ou o fracasso da inovação. Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) mostram que infraestrutura, suporte, tempo e cultura institucional interferem diretamente na apropriação pedagógica dos recursos. Assim, resistências podem estar associadas não à recusa da mudança, mas a experiências de descontinuidade, instabilidade técnica, intensificação do trabalho ou baixa pertinência das soluções adotadas.

No campo inclusivo, essa constatação reforça o caráter coletivo da responsabilidade pedagógica. Souza e Moraes (2026) destacam a articulação entre docentes, gestão, famílias e profissionais da educação especial. Transposta para a cultura digital, essa colaboração pode envolver curadoria de materiais, identificação de barreiras, elaboração de apoios e interpretação conjunta das evidências de aprendizagem. A acessibilidade torna-se, então, compromisso institucional e não tarefa adicional atribuída a um único profissional.

A terceira categoria reúne acessibilidade e avaliação. Os documentos sugerem que as mídias podem ampliar as formas de registrar e demonstrar aprendizagens, especialmente por meio de portfólios, áudios, produções audiovisuais e projetos. Essa ampliação é relevante quando permite distinguir o conhecimento que se pretende avaliar do suporte usado para

expressá-lo. Diferentes formatos podem ser aceitos sem reduzir o rigor, desde que os critérios permaneçam vinculados aos objetivos formativos.

Essa distinção evita que uma dificuldade de acesso ao formato seja interpretada como ausência de aprendizagem. Em uma atividade argumentativa, por exemplo, o meio de apresentação pode variar, enquanto permanecem comuns critérios como consistência das ideias, articulação de evidências e clareza. A diversificação, portanto, não corresponde a facilitar indiscriminadamente a tarefa, mas a reduzir barreiras que não fazem parte do objeto avaliado.

Os ambientes digitais, contudo, acrescentam um problema: a abundância de indicadores pode induzir interpretações estreitas do desempenho. A discussão de Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) sobre mensuração e governança por dados mostra que registros automáticos precisam ser lidos com cautela. Percentuais, tempo de uso ou número de acessos podem informar o acompanhamento, mas não substituem a análise pedagógica dos processos, das estratégias mobilizadas e das condições em que a atividade ocorreu.

A quarta categoria evidencia que a inovação é atravessada por desigualdades materiais. Santos (2026) identifica conectividade e equipamentos como obstáculos recorrentes, enquanto Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) relacionam a desigualdade digital às diferenças entre contextos institucionais e territoriais. Consequentemente, propostas que pressupõem acesso contínuo e uniforme podem beneficiar de modo desigual estudantes e escolas. A viabilidade pedagógica precisa ser definida a partir das condições efetivamente disponíveis.

Na educação inclusiva, disponibilidade não equivale a usabilidade. Um equipamento pode existir e, ainda assim, permanecer inacessível quando faltam recursos compatíveis, formatos alternativos ou suporte adequado. Essa constatação amplia o conceito de infraestrutura: não basta contabilizar dispositivos; é necessário verificar quem consegue utilizá-los, para quais atividades e com que grau de autonomia.

Outro achado diz respeito à personalização. A possibilidade de ajustar percursos pode favorecer estudantes que demandam diferentes ritmos ou formas de acesso, mas a individualização excessiva também pode empobrecer a convivência e reduzir oportunidades de aprendizagem compartilhada. A análise aponta, portanto, para uma personalização orientada à participação em objetivos comuns, na qual os caminhos podem variar sem produzir isolamento curricular.

A comparação entre os documentos evidencia ainda uma distância recorrente entre diretrizes e cotidiano. Souza e Moraes (2026) identificam princípios inclusivos que convivem com práticas homogêneas; Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) descrevem tensão semelhante entre políticas de digitalização e condições concretas de implementação. Em ambos os casos, a existência de normas ou programas não assegura mudança. É a tradução dessas orientações em planejamento, formação, recursos e acompanhamento que define seu alcance.

Essa aproximação constitui um dos resultados mais relevantes do estudo. Inclusão e digitalização podem ser incorporadas de maneira burocrática, sem alterar a experiência de aprendizagem, ou funcionar como oportunidades de revisão curricular. O segundo movimento exige que a escola examine rotinas, critérios de avaliação, formas de participação e pressupostos de normalidade presentes em suas práticas.

Também emerge do corpus a necessidade de recusar a ideia de neutralidade tecnológica. A discussão de Fonseca, Nogueira e Pereira (2026) mostra que plataformas organizam dados, tarefas e critérios de acompanhamento segundo arquiteturas específicas. Para a educação inclusiva, isso implica avaliar criticamente recomendações automáticas e métricas que podem se apoiar em padrões pouco sensíveis à diversidade. A decisão pedagógica não deve ser transferida integralmente ao sistema.

Esses resultados atribuem à gestão escolar uma função articuladora. Formação tecnológica e formação inclusiva tendem a produzir maior coerência quando dialogam entre si; da mesma forma, acessibilidade precisa integrar critérios de escolha de recursos e planejamento institucional. Espaços de trabalho coletivo, curadoria pedagógica e avaliação periódica das ferramentas podem transformar iniciativas dispersas em uma política curricular mais consistente.

A continuidade é igualmente decisiva. Mudanças sucessivas de plataformas, equipamentos sem manutenção e ações formativas episódicas dificultam a consolidação de conhecimentos profissionais. O corpus sugere que inovação não deve ser confundida com novidade permanente. Em determinadas situações, aperfeiçoar um recurso já conhecido, torná-lo acessível e integrá-lo melhor aos objetivos da turma pode ser pedagogicamente mais produtivo do que substituir continuamente as ferramentas.

A partir das quatro categorias, pode-se sintetizar um critério analítico para o currículo digital inclusivo: objetivos de aprendizagem explícitos; múltiplas formas de acesso e expressão;

oportunidades de autoria e interação; avaliação processual; acessibilidade incorporada ao planejamento; e suporte institucional compatível com a proposta. Esses elementos funcionam menos como prescrição e mais como referências para examinar a qualidade das experiências construídas.

Os documentos, portanto, não autorizam uma associação automática entre tecnologia e inclusão. A relação é contingente: recursos digitais podem ampliar comunicação, colaboração e autonomia, mas também podem produzir exclusão, sobrecarga ou controle. O resultado depende das escolhas curriculares e das condições em que elas são realizadas.

A contribuição interpretativa desta análise está em localizar o encontro entre cultura digital e inclusão no próprio currículo. É nele que se definem conhecimentos, linguagens, tempos, critérios e possibilidades de participação. Compreendida dessa maneira, a inovação deixa de ser atualização técnica e passa a ser uma questão pedagógica, ética e institucional vinculada ao direito de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três produções permitiu compreender que a contribuição das tecnologias digitais para a educação inclusiva não decorre de sua simples presença no cotidiano escolar. Seu potencial depende de escolhas curriculares que articulem objetivos pedagógicos, acessibilidade e equidade, bem como de condições institucionais capazes de sustentar essas escolhas ao longo do tempo.

Nesse quadro, o acesso material constitui condição necessária, mas não suficiente. O planejamento precisa considerar a heterogeneidade da turma, prever diferentes possibilidades de interação e expressão e utilizar a avaliação para compreender processos de aprendizagem e orientar novas intervenções. A diversidade deixa, assim, de ocupar o lugar de exceção a ser atendida posteriormente e passa a integrar a organização do ensino desde sua concepção.

A formação docente assume papel estratégico quando se vincula a situações concretas de trabalho e favorece reflexão entre pares. Seu alcance, entretanto, está relacionado à existência de infraestrutura, suporte técnico, tempo de planejamento e participação da gestão. A inovação, portanto, não pode ser convertida em responsabilidade individual do professor, pois depende de decisões coletivas e de condições institucionais que ultrapassam a sala de aula.

Também se evidencia a necessidade de examinar criticamente plataformas que apresentam métricas ou percursos automatizados como respostas suficientes às demandas educacionais. Esses recursos podem apoiar o acompanhamento, mas seus dados requerem interpretação profissional. Acessibilidade, privacidade, autoria e pertinência pedagógica devem compor os critérios utilizados pela escola para selecionar e avaliar tecnologias.

A contribuição do artigo reside em aproximar cultura digital e educação inclusiva a partir de uma questão propriamente curricular: como organizar experiências comuns de conhecimento sem converter diferenças em barreiras? Essa perspectiva permite superar tanto a adaptação tardia quanto o uso tecnicista dos recursos e reafirma a mediação pedagógica como elemento central da inovação.

Entre as limitações, destacam-se a natureza bibliográfica e documental da pesquisa e o corpus reduzido. Estudos posteriores poderão investigar empiricamente a acessibilidade de plataformas empregadas na educação básica, acompanhar processos de formação docente e analisar, em diferentes contextos, como estudantes percebem participação, autonomia, pertencimento e barreiras nas experiências digitais.

Conclui-se que a consistência de um currículo digital inclusivo não se mede pela quantidade de ferramentas disponíveis, mas pela capacidade de ampliar o acesso ao conhecimento, diversificar formas de participação e preservar experiências coletivas de aprendizagem. A tecnologia pode contribuir para esse processo, desde que submetida a finalidades educacionais claras. Mediação docente, colaboração profissional e responsabilidade institucional permanecem, nesse sentido, condições decisivas para que inovação e justiça educacional se aproximem.

6 REFERÊNCIAS

FONSECA, Edimar Fonseca da; NOGUEIRA, Telmo Rosa; PEREIRA, Walmir Fernandes. Tecnologias digitais e currículo escolar: reflexões a partir da prática docente. *Revista Tópicos*, 28 jan. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18397137.

SANTOS, Maxwell dos. A integração dos diferentes tipos de mídias ao currículo escolar: desafios, potencialidades e metodologias. *Revista Tópicos*, 19 fev. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18703855.

SOUZA, Karla de Lourdes Antunes; MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de. O currículo escolar frente ao aumento das matrículas da educação especial: desafios para a inclusão na

educação básica. In: MORAES, Jorge Adrihan N.; OLIVEIRA, Lybia Santos de; PINTO, Marcela Gonçalves de Oliveira; NUNES, Palmyra Baroni (org.). Anais do V Simpósio Nacional e I Internacional de Processos de Ensino e Aprendizagem: educação e neoliberalismo: repercussões e resistências. Rio de Janeiro: IDEHP, 2026. p. 68-72. ISBN 978-65-92673-00-9.