



**Educação inclusiva e tecnologias digitais: desafios e possibilidades na atualidade**  
Inclusive education and digital technologies: challenges and possibilities in contemporary education

**Lilian Maria Dantas<sup>1</sup> Adson Francisco Silva Santos<sup>2</sup> Jonathan Francievertton da Silva<sup>3</sup>**

Submetido: 09/11/2025    Aprovado: 16/01/2025    Publicação: 04/02/2026

**RESUMO**

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas das políticas educacionais contemporâneas, defendendo o direito de todos os sujeitos à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais, culturais ou econômicas. Paralelamente, o avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente os modos de ensinar e aprender, criando novas possibilidades pedagógicas e tensionando práticas tradicionais. Este artigo analisa de forma crítica e aprofundada as relações entre educação inclusiva e tecnologias digitais, discutindo desafios, potencialidades e limitações, com ênfase na formação docente. Fundamenta-se em uma revisão bibliográfica qualitativa, mobilizando autores nacionais e internacionais como Mantoan, Sasaki, Moran, Kenski, Bersch, Freire, Vygotsky e Nóvoa. Discute-se o potencial das tecnologias assistivas, dos ambientes virtuais de aprendizagem, dos recursos multimodais e das metodologias ativas, bem como a precariedade da formação docente e os obstáculos políticos, estruturais e éticos que dificultam a inclusão. Conclui-se que a integração ética e pedagógica das tecnologias digitais, aliada à formação crítica e contínua de professores e a políticas públicas consistentes, é fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva democrática e socialmente justa.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Tecnologias digitais. Acessibilidade. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar.

**ABSTRACT**

Inclusive education has been consolidated in recent decades as one of the main paradigms of contemporary educational policies, advocating the right of all individuals to learning, regardless of their physical, sensory, cognitive, social, cultural, or economic conditions. In parallel, the advancement of digital technologies has profoundly transformed ways of teaching and learning, creating new pedagogical possibilities and challenging traditional practices. This article critically and in depth analyzes the relationship between inclusive education and digital technologies, discussing challenges, potentials, and limitations, with an emphasis on teacher education. It is based on a qualitative bibliographic review, drawing on national and international authors such as Mantoan, Sasaki, Moran, Kenski, Bersch, Freire, Vygotsky, and Nóvoa. The study discusses the potential of assistive technologies, virtual learning environments, multimodal resources, and active methodologies, as well as the precariousness of teacher training and the political, structural, and ethical obstacles that hinder inclusion. It concludes that the ethical and pedagogical integration of digital technologies, combined with critical and continuous teacher education and consistent public policies, is fundamental to the realization of a democratic and socially just inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education. Digital technologies. Accessibility. Pedagogical practices. School inclusion.

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Letras e Linguística. Professora do Campus IV no Departamento de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. [lilianmdantas@gmail.com](mailto:lilianmdantas@gmail.com).

<sup>2</sup>Graduando em Letras Inglês. Discente do Campus IV no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. [adson.santos.2022@alunos.uneal.edu.br](mailto:adson.santos.2022@alunos.uneal.edu.br).

<sup>3</sup>Graduando em Letras Português. Discente do Campus IV no curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. [francieverttonjonathan@gmail.com](mailto:francieverttonjonathan@gmail.com).

## 1. Introdução

A educação inclusiva tem se afirmado, nas últimas décadas, como um princípio orientador das políticas educacionais e das práticas pedagógicas em diferentes contextos sociais. Esse movimento surge como resposta às limitações dos modelos tradicionais de escolarização, historicamente marcados pela seletividade, pela exclusão e pela naturalização das desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação não ocorre de forma isolada ou neutra, mas é profundamente atravessada por contextos históricos, econômicos e simbólicos que influenciam tanto o acesso ao conhecimento quanto os processos de construção da identidade dos estudantes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às realidades socioculturais (Dantas; Santos; Silva, 2025).

No contexto brasileiro, a consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada a importantes marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses documentos reconhecem a educação como direito social e atribuem ao Estado a responsabilidade de assegurar igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Essa perspectiva tensiona práticas pedagógicas excludentes e convoca a escola a repensar suas estruturas, currículos e formas de avaliação.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a compreensão de que a escola regular deve ser o espaço de escolarização de todos os estudantes, cabendo ao sistema educacional adaptar-se à diversidade. Essa concepção rompe com modelos segregadores e desloca o foco da deficiência ou da dificuldade individual para as barreiras impostas pelo próprio ambiente escolar.

Paralelamente a esse movimento, observa-se a expansão acelerada das tecnologias digitais no campo educacional, especialmente a partir da popularização da internet e da intensificação do uso de plataformas digitais no ensino. Recursos tecnológicos passaram a ocupar papel central nas práticas pedagógicas, modificando as formas de acesso ao conhecimento e as interações no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais na educação inclusiva não ocorre de forma automática nem isenta de contradições. A simples presença de recursos tecnológicos não garante práticas pedagógicas inclusivas, sendo necessário analisar criticamente as condições materiais, políticas e pedagógicas que sustentam seu uso no contexto escolar.

Como aponta Freire (1996), toda prática educativa é atravessada por dimensões políticas e ideológicas. Assim, torna-se fundamental refletir sobre em que condições, com quais intencionalidades pedagógicas e a serviço de quais projetos sociais as tecnologias digitais são

utilizadas. Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica das relações entre educação inclusiva e tecnologias digitais, articulando debates sobre currículo, avaliação e pedagogia crítica.

## 2. Fundamentos teóricos da educação inclusiva

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da condição humana e do processo educativo. Diferentemente de concepções homogêneas de ensino, a inclusão parte do pressuposto de que os sujeitos aprendem de formas distintas, em ritmos diversos e a partir de experiências socioculturais singulares. Essa perspectiva desafia práticas pedagógicas padronizadas e convoca a escola a reorganizar suas estruturas.

A educação inclusiva também exige um reposicionamento do papel do professor, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador do conhecimento. Nesse contexto, o docente é chamado a observar atentamente seus alunos, compreender suas trajetórias e ajustar suas práticas para garantir que todos tenham condições reais de aprender. Essa mediação pressupõe escuta, sensibilidade e disposição para lidar com a complexidade da sala de aula, reconhecendo que ensinar em contextos diversos é um desafio permanente, mas também uma oportunidade de crescimento profissional e humano.

Além disso, a efetivação da inclusão não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas de um projeto coletivo de escola. A gestão, a equipe pedagógica, as políticas públicas e a comunidade precisam estar articuladas para que a inclusão não se restrinja ao discurso. Investimentos em formação continuada, recursos pedagógicos adequados e espaços de diálogo são fundamentais para sustentar práticas que respeitem as diferenças e promovam a participação de todos os estudantes no cotidiano escolar.

Historicamente, o sistema educacional operou sob lógicas excludentes, que classificavam, hierarquizavam e selecionavam os estudantes com base em critérios normativos de desempenho. Nesse contexto, sujeitos que não se adequavam ao padrão dominante eram frequentemente marginalizados ou encaminhados para espaços segregados. A educação inclusiva surge como crítica a esse modelo, propondo uma ruptura com práticas de exclusão institucionalizadas.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um marco ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas. Esse documento desloca o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pelo ambiente escolar, inaugurando uma perspectiva mais ampla de inclusão educacional.

Sassaki (2010) amplia esse debate ao destacar que a inclusão envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Para o autor, garantir o acesso físico à escola não é suficiente; é necessário assegurar condições reais de participação e aprendizagem, o que implica repensar currículos, metodologias e formas de avaliação.

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (1997) oferece contribuições fundamentais ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural. Para o autor, as limitações orgânicas não determinam o potencial de aprendizagem dos sujeitos, sendo o contexto social e as interações decisivas nesse processo.

Assim, a educação inclusiva exige uma concepção ampliada de ensino, que reconheça a aprendizagem como processo socialmente construído. Trata-se de um compromisso ético e político com a superação das desigualdades educacionais e com a construção de uma escola capaz de acolher e valorizar a diversidade em suas múltiplas dimensões.

### **3. Tecnologias digitais e educação: conceitos e transformações**

A incorporação das tecnologias digitais ao campo educacional tem provocado transformações significativas nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Desde a popularização da internet até a consolidação de plataformas educacionais digitais, observa-se uma reconfiguração dos tempos, dos espaços e das mediações pedagógicas. A escola, tradicionalmente organizada em torno da centralidade do professor e do livro didático, passa a conviver com múltiplas linguagens, suportes e fluxos informacionais.

Essas transformações, entretanto, não podem ser compreendidas de maneira ingênua ou determinista. Conforme alerta Moran (2015), as tecnologias, por si só, não garantem inovação pedagógica, podendo inclusive reforçar práticas tradicionais quando utilizadas de forma acrítica. O uso de recursos digitais pode limitar-se à mera transposição de conteúdos, mantendo lógicas transmissivas e pouco dialógicas no processo educativo.

No contexto da educação brasileira, a expansão das tecnologias digitais revela profundas desigualdades estruturais. O acesso desigual à internet, a precariedade dos equipamentos tecnológicos e as limitações na formação docente configuram um cenário marcado pela exclusão digital. Dados do INEP e de organismos internacionais evidenciam que estudantes das camadas populares enfrentam maiores obstáculos para acessar recursos tecnológicos, o que impacta diretamente suas trajetórias escolares.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o sentido pedagógico atribuído às tecnologias no cotidiano escolar. Mais do que incorporar ferramentas digitais, é necessário questionar como e para que elas são utilizadas, de modo que contribuam para práticas educativas mais participativas e significativas. Quando articuladas a propostas pedagógicas críticas, as tecnologias podem favorecer a autonomia dos estudantes, estimular a colaboração e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

Outro aspecto central diz respeito à formação dos professores para o uso consciente e criativo das tecnologias digitais. A ausência de políticas consistentes de formação continuada compromete o potencial pedagógico desses recursos, gerando insegurança e resistência no trabalho docente. Investir na qualificação dos profissionais da educação significa reconhecer que a mediação tecnológica exige saberes específicos, que vão além do domínio técnico e envolvem escolhas didáticas, éticas e pedagógicas.

Além disso, a intensificação do uso de tecnologias no período pós-pandemia explicitou contradições históricas do sistema educacional. A adoção emergencial do ensino remoto evidenciou que muitos estudantes foram excluídos dos processos educativos por não disporem de condições mínimas de acesso, ampliando desigualdades já existentes. Nesse sentido, as tecnologias digitais não apenas refletem, mas também aprofundam assimetrias sociais quando inseridas em contextos desiguais.

As tecnologias digitais também ampliam os modos de interação com os textos, introduzindo novas linguagens, formatos e formas de circulação da informação. A leitura e a escrita deixam de ocorrer apenas em suportes impressos e passam a envolver hipertextos, imagens, vídeos e recursos multimodais, o que exige dos estudantes competências interpretativas mais complexas. Essa mudança demanda da escola práticas pedagógicas que reconheçam esses novos letramentos e dialoguem com as experiências digitais vivenciadas fora do espaço escolar.

Do ponto de vista pedagógico, as tecnologias digitais reconfiguram as práticas de leitura e escrita. Barton e Hamilton (1998) defendem que o letramento deve ser compreendido como prática social situada, atravessada por contextos culturais e relações de poder. Assim, os letramentos digitais exigem uma abordagem crítica, que considere não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de interpretar, produzir e questionar discursos em ambientes digitais.

Além disso, compreender os letramentos digitais como práticas sociais implica reconhecer que os ambientes digitais não são neutros. Eles reproduzem valores, disputas e relações de poder que influenciam o modo como os sujeitos se expressam e consomem informação. Cabe à educação, portanto, promover uma formação crítica que possibilite aos estudantes não apenas utilizar as tecnologias, mas refletir sobre seus usos, identificar discursos hegemônicos, combater a desinformação e exercer a cidadania de forma consciente nos espaços digitais.

A perspectiva dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres, contribui para esse debate ao reconhecer a multiplicidade de linguagens e culturas presentes nos ambientes digitais. Textos multimodais, hipertextos e produções colaborativas demandam novas competências, desafiando a escola a ampliar suas concepções tradicionais de leitura e escrita.

Contudo, a adoção das tecnologias digitais na educação também está atravessada por interesses mercadológicos. A crescente presença de plataformas privadas no campo educacional

levanta questionamentos sobre a mercantilização do ensino e a padronização curricular. Giroux (1997) alerta que a educação, quando subordinada à lógica do mercado, tende a esvaziar seu potencial crítico e emancipatório.

Dessa forma, pensar as tecnologias digitais na educação implica compreendê-las como territórios de disputa. Elas podem tanto contribuir para a democratização do conhecimento quanto reforçar práticas excludentes e tecnicistas. A centralidade do debate, portanto, não reside na tecnologia em si, mas nas concepções pedagógicas e nos projetos políticos que orientam seu uso no contexto escolar.

#### **4. Tecnologias assistivas como instrumento de inclusão**

No âmbito da educação inclusiva, as tecnologias digitais são frequentemente apresentadas como instrumentos capazes de promover acessibilidade, autonomia e participação dos estudantes. Recursos como softwares de leitura de tela, ampliadores de texto, plataformas adaptativas e materiais multimodais ampliam as possibilidades de acesso ao currículo, especialmente para estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

As tecnologias assistivas, nesse contexto, desempenham papel fundamental ao mediar a relação entre o estudante e o conhecimento. Conforme Bersch (2017), esses recursos não substituem o trabalho pedagógico, mas ampliam as condições de participação dos sujeitos nos processos educativos. Quando articuladas a práticas pedagógicas inclusivas, as tecnologias podem favorecer a personalização do ensino e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Entretanto, a associação automática entre tecnologia e inclusão precisa ser problematizada. A simples disponibilização de recursos digitais não garante práticas inclusivas, especialmente quando não há formação docente adequada para seu uso pedagógico. Muitos professores enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias às práticas de ensino de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

Além disso, a lógica da padronização presente em muitas plataformas educacionais digitais entra em tensão com os princípios da educação inclusiva. Sistemas baseados em métricas de desempenho e em modelos de aprendizagem adaptativa podem reforçar classificações, rótulos e hierarquizações, contrariando a perspectiva de valorização da diversidade. Nesse sentido, a tecnologia pode operar como um novo mecanismo de exclusão simbólica.

Outro aspecto relevante diz respeito à medicalização das dificuldades de aprendizagem no contexto digital. O uso de tecnologias para diagnosticar, medir e classificar desempenhos pode reforçar leituras patologizantes sobre estudantes que não se enquadram nos padrões esperados.

Collares e Moysés (2010) alertam que essa lógica desloca o foco das condições pedagógicas e sociais para supostos déficits individuais.

A educação inclusiva, fundamentada na pedagogia crítica, exige que as tecnologias sejam utilizadas como instrumentos de mediação, e não de controle. Freire (1996) defende que o ensino deve partir do diálogo, do reconhecimento dos saberes dos estudantes e da problematização da realidade. Nesse sentido, as tecnologias digitais precisam ser integradas a práticas pedagógicas que promovam a escuta, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

As plataformas digitais também podem favorecer práticas colaborativas, ampliando as possibilidades de interação entre estudantes com diferentes perfis. Ambientes virtuais de aprendizagem, quando bem utilizados, permitem a construção de comunidades de aprendizagem mais flexíveis, rompendo com a lógica da sala de aula homogênea e rigidamente organizada.

Todavia, para que essas potencialidades se concretizem, é indispensável o investimento em políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, acesso equitativo e formação continuada de professores. A inclusão digital não pode ser dissociada da inclusão social, sob pena de reforçar desigualdades históricas.

Assim, as tecnologias digitais na educação inclusiva devem ser compreendidas como ferramentas pedagógicas inseridas em projetos educativos comprometidos com a justiça social. Seu uso precisa ser constantemente avaliado e ressignificado à luz dos princípios da equidade, da diversidade e do direito à educação de qualidade para todos.

## **5. Educação inclusiva como prática ético-política: contribuições da pedagogia crítica**

A educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como um conjunto de estratégias pedagógicas ou adaptações metodológicas destinadas a determinados grupos de estudantes. Trata-se, sobretudo, de uma prática ético-política que questiona as bases estruturais da escola moderna, historicamente organizada a partir de princípios de homogeneização, seleção e exclusão. Nesse sentido, a inclusão exige uma revisão profunda das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que sustentam o sistema educacional.

A pedagogia crítica, especialmente a partir das contribuições de Paulo Freire, oferece fundamentos teóricos essenciais para essa reflexão. Freire (1996) compreende a educação como prática de liberdade, orientada pelo diálogo, pela problematização da realidade e pelo reconhecimento dos sujeitos como produtores de saberes. Sob essa perspectiva, a inclusão não se resume à presença física dos estudantes na escola, mas envolve sua participação ativa e significativa nos processos educativos.

À luz da pedagogia crítica freireana, a inclusão educacional assume um caráter profundamente político e emancipador. Ao compreender os estudantes como sujeitos históricos, capazes de ler e transformar o mundo, Paulo Freire rompe com modelos educativos bancários e excludentes, que silenciam vozes e desconsideram saberes populares. Dessa forma, a inclusão passa a significar a construção de espaços educativos pautados no diálogo, na escuta e na valorização das experiências de vida dos alunos, garantindo não apenas o acesso à escola, mas a efetiva participação, o pertencimento e o protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem.

A dimensão ética da educação inclusiva manifesta-se no compromisso com a dignidade humana e com o direito à aprendizagem. Mantoan (2006) argumenta que a escola inclusiva se organiza a partir do reconhecimento da diferença como valor pedagógico, e não como um problema a ser corrigido. Esse princípio desafia práticas excludentes que classificam, rotulam e hierarquizam estudantes com base em critérios normativos de desempenho.

Do ponto de vista político, a inclusão confronta relações de poder historicamente naturalizadas no espaço escolar. Giroux (1997) destaca que a escola é um espaço de disputa simbólica, no qual determinados conhecimentos e identidades são legitimados em detrimento de outros. Assim, promover a educação inclusiva implica questionar currículos eurocêntricos, práticas avaliativas seletivas e discursos meritocráticos que invisibilizam desigualdades estruturais.

A pedagogia crítica também contribui para compreender a inclusão como um processo coletivo e histórico. Não se trata de uma ação individual do professor, mas de um projeto institucional e social que envolve políticas públicas, gestão democrática e participação da comunidade escolar. Saviani (2018) ressalta que a educação, enquanto prática social, está diretamente vinculada às condições materiais de existência e às disputas em torno do financiamento público.

Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais na educação inclusiva deve estar subordinado a princípios éticos e políticos claros. A tecnologia não é neutra e pode tanto ampliar vozes silenciadas quanto reforçar mecanismos de controle e exclusão. A pedagogia crítica exige que professores e instituições reflitam sobre quem se beneficia, quem é excluído e quais interesses são atendidos pelo uso de determinadas ferramentas digitais.

Além disso, a educação inclusiva como prática ético-política demanda uma postura reflexiva constante por parte dos educadores. Nóvoa (2019) destaca que a profissionalidade docente se constrói na capacidade de analisar criticamente a própria prática e de tomar decisões pedagógicas fundamentadas em valores democráticos. A inclusão, nesse sentido, não é um ponto de chegada, mas um processo em permanente construção.

Por fim, compreender a educação inclusiva a partir da pedagogia crítica implica reconhecer que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e plural. A



inclusão educacional não se limita ao interior da sala de aula, mas se articula a projetos mais amplos de transformação social, nos quais a educação assume sua função política de enfrentamento das desigualdades e das formas de opressão.

## **6. Educação inclusiva e currículo: desafios da padronização frente à diversidade**

O currículo escolar constitui um dos principais dispositivos de organização do conhecimento e de regulação das práticas pedagógicas. Tradicionalmente, ele tem sido estruturado a partir de padrões homogêneos de conteúdos, tempos e avaliações, desconsiderando a diversidade de experiências, saberes e modos de aprender dos estudantes. Essa lógica entra em tensão direta com os princípios da educação inclusiva.

A perspectiva inclusiva exige uma concepção ampliada de currículo, compreendido não apenas como uma lista de conteúdos a serem transmitidos, mas como um conjunto de práticas, relações e significados construídos no cotidiano escolar. Sacristán (2000) argumenta que o currículo é sempre uma construção social, atravessada por disputas culturais, políticas e ideológicas, o que reforça a necessidade de problematizar suas bases normativas.

No contexto da educação inclusiva, a padronização curricular pode atuar como mecanismo de exclusão simbólica. Quando todos os estudantes são avaliados a partir dos mesmos critérios e no mesmo ritmo, desconsideram-se as singularidades e as condições concretas de aprendizagem. Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige flexibilidade curricular, com adaptações que não reduzam expectativas, mas ampliem as possibilidades de participação.

As políticas curriculares recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm sido alvo de debates nesse campo. Embora a BNCC reconheça a diversidade e a inclusão como princípios, sua implementação tem revelado contradições, especialmente quando associada a avaliações externas padronizadas. Essas avaliações tendem a reforçar uma lógica de desempenho e competição que dificulta práticas pedagógicas inclusivas.

A educação inclusiva propõe uma abordagem curricular centrada no estudante, valorizando seus conhecimentos prévios, interesses e contextos socioculturais. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Vygotsky (1997), para quem a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. O currículo, nesse sentido, deve ser pensado como espaço de construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, a articulação entre educação inclusiva, currículo e tecnologias digitais evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Ao considerar os princípios vygotskianos de interação e mediação, as tecnologias passam a atuar como instrumentos culturais que ampliam as possibilidades de

aprendizagem e de participação. Quando utilizadas de forma intencional, favorecem a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os saberes prévios dos alunos sejam mobilizados e ressignificados em ambientes colaborativos. Assim, a flexibilização curricular mediada pelas tecnologias não se limita à adaptação de conteúdos, mas se configura como estratégia para promover equidade, diálogo e inclusão efetiva no cotidiano escolar.

As tecnologias digitais podem contribuir para a flexibilização curricular ao permitir diferentes formas de acesso aos conteúdos e múltiplas linguagens de expressão. Recursos multimodais, plataformas colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a diversificação das práticas pedagógicas, favorecendo a inclusão de estudantes com diferentes perfis. No entanto, essa potencialidade depende de uma intencionalidade pedagógica clara.

Outro desafio relevante diz respeito à articulação entre currículo e formação docente. Muitos professores não se sentem preparados para trabalhar com currículos flexíveis e inclusivos, especialmente em contextos marcados por pressões institucionais e pela falta de apoio pedagógico. Nóvoa (2019) reforça que a formação continuada deve contemplar reflexões sobre currículo, diversidade e práticas inclusivas.

Por fim, pensar o currículo na perspectiva da educação inclusiva implica reconhecer que ensinar é um ato político. A seleção de conteúdos, as metodologias adotadas e as formas de avaliação expressam concepções de mundo e de sujeito. Um currículo inclusivo, portanto, não se limita a ajustes pontuais, mas exige uma transformação estrutural das práticas escolares, orientada pelo compromisso com a equidade e a justiça social.

## **7. Avaliação da aprendizagem e inclusão: limites da avaliação tradicional e possibilidades da avaliação formativa**

A avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central no funcionamento do sistema educacional, pois orienta decisões pedagógicas, define percursos escolares e legitima critérios de sucesso ou fracasso. No entanto, historicamente, os modelos avaliativos predominantes têm se baseado em práticas classificatórias e seletivas, alinhadas a uma lógica meritocrática que pouco dialoga com os princípios da educação inclusiva. Esse modelo tende a reforçar desigualdades ao tratar como naturais diferenças que são socialmente produzidas.

A avaliação tradicional, centrada em provas padronizadas e na mensuração de resultados, desconsidera os diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem dos estudantes. Para sujeitos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou trajetórias escolares marcadas por vulnerabilidades sociais, esse tipo de avaliação atua como mecanismo de exclusão simbólica. Como aponta Luckesi (2011), avaliar não deveria ser um ato de julgamento, mas um processo de acompanhamento da aprendizagem.

No contexto da educação inclusiva, torna-se necessário repensar profundamente os sentidos e as funções da avaliação. A perspectiva formativa propõe deslocar o foco do produto para o processo, valorizando os avanços individuais e a construção progressiva do conhecimento. Black e Wiliam (1998) defendem que a avaliação formativa contribui significativamente para a aprendizagem quando fornece feedbacks qualitativos e orienta intervenções pedagógicas contínuas.

A avaliação inclusiva reconhece que aprender não é um processo linear nem homogêneo. Vygotsky (1997), ao discutir a zona de desenvolvimento proximal, evidencia que o potencial de aprendizagem dos sujeitos não pode ser reduzido ao desempenho imediato. Avaliar, nessa perspectiva, implica considerar o que o estudante é capaz de realizar com mediação, apoio e interação, e não apenas aquilo que consegue fazer de forma isolada.

As tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades da avaliação formativa ao oferecer instrumentos diversificados de acompanhamento da aprendizagem. Portfólios digitais, autoavaliações, registros multimodais, fóruns reflexivos e atividades colaborativas permitem uma avaliação mais processual e participativa. Esses recursos favorecem a expressão de diferentes linguagens e reduzem a centralidade da prova escrita tradicional.

Entretanto, o uso das tecnologias na avaliação também apresenta contradições. Quando associadas a sistemas automatizados de mensuração e rankings de desempenho, podem reforçar a lógica do controle e da padronização. Como alerta Freire (1996), nenhuma prática educativa é neutra, e a avaliação pode servir tanto à emancipação quanto à opressão, dependendo das intencionalidades que a orientam.

Além disso, a construção de práticas avaliativas inclusivas exige formação docente específica e apoio institucional. Muitos professores enfrentam pressões externas, como avaliações em larga escala e metas de desempenho, que dificultam a adoção de abordagens formativas. Saviani (2018) destaca que essas contradições estão ligadas às políticas educacionais e ao modelo de gestão da educação pública.

Por fim, uma avaliação comprometida com a inclusão deve ser coerente com um projeto pedagógico democrático, que valorize a aprendizagem como direito e não como privilégio. Avaliar, nesse sentido, significa reconhecer trajetórias, acolher diferenças e criar condições para que todos os estudantes possam aprender, participar e se desenvolver de forma significativa no espaço escolar.

## **8. Formação docente para a educação inclusiva mediada por tecnologias digitais**

A formação docente constitui um eixo estruturante para a efetivação da educação inclusiva, especialmente em contextos marcados pela crescente presença das tecnologias digitais. Não é possível pensar práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras sem considerar os saberes, as

condições de trabalho e os processos formativos dos professores. Nesse sentido, a formação inicial e continuada assume papel estratégico na construção de uma escola mais democrática.

Historicamente, a formação de professores no Brasil tem sido marcada por lacunas profundas no que diz respeito à inclusão e ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Muitos cursos de licenciatura abordam essas temáticas de forma fragmentada ou superficial, gerando insegurança docente diante da diversidade presente nas salas de aula. Mantoan (2015) ressalta que a inclusão exige mudanças profundas nas concepções pedagógicas, não se limitando ao domínio técnico de recursos.

Em diversas instituições de ensino, professores ingressam no exercício da profissão sem preparo específico para lidar com estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais, reproduzindo práticas excludentes ou relegando esses alunos a atendimentos paralelos. Essa carência formativa evidencia que, para muitos docentes, a educação inclusiva continua sendo um conceito abstrato, distante da realidade do cotidiano escolar.

A integração das tecnologias digitais à prática docente demanda uma formação crítica, que vá além do aprendizado instrumental de ferramentas. Nóvoa (2019) argumenta que o professor precisa compreender os sentidos pedagógicos, éticos e políticos do uso da tecnologia, refletindo sobre como ela impacta as relações de ensino e aprendizagem. A tecnologia deve ser entendida como meio, e não como fim, e seu uso planejado deve ampliar, e não restringir, as oportunidades de aprendizagem.

No contexto da educação inclusiva, essa formação torna-se ainda mais complexa, exigindo conhecimento de estratégias pedagógicas diversificadas, recursos acessíveis e tecnologias assistivas. O professor precisa ser capaz de planejar atividades que contemplem múltiplas formas de participação e expressão, respeitando as singularidades dos estudantes sem reduzir expectativas de aprendizagem.

As tecnologias digitais também podem contribuir para a própria formação docente, por meio de comunidades virtuais de aprendizagem, cursos on-line, redes colaborativas e espaços de troca de experiências. Moran (2015) destaca que essas possibilidades favorecem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento profissional contínuo. Entretanto, é fundamental que essas iniciativas estejam acompanhadas de políticas institucionais de valorização e suporte docente; caso contrário, seu potencial fica comprometido.

Freire (1996) defende uma formação baseada na reflexão crítica sobre a prática, na dialogicidade e no compromisso com a transformação social. Sob essa perspectiva, formar professores para a educação inclusiva mediada por tecnologias implica promover espaços de escuta, problematização e construção coletiva, reconhecendo o professor como sujeito histórico e intelectual.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições materiais de trabalho. A falta de infraestrutura tecnológica, o excesso de turmas e a precarização da carreira docente limitam a implementação de práticas inclusivas. Saviani (2018) enfatiza que não se pode responsabilizar individualmente o professor por problemas que são estruturais e políticos.

Assim, a formação docente para a educação inclusiva mediada por tecnologias digitais deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e institucional. Investir na formação crítica, prática e reflexiva dos professores, aliado à valorização da carreira docente e a políticas públicas consistentes, é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas na contemporaneidade.

## 9. Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação inclusiva, articulada ao uso crítico das tecnologias digitais, representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da educação contemporânea. Longe de se configurar como uma proposta técnica ou pontual, a inclusão demanda transformações estruturais nas concepções pedagógicas, curriculares e avaliativas que sustentam o sistema educacional.

As tecnologias digitais, quando orientadas por princípios éticos e pedagógicos, podem contribuir significativamente para a ampliação do acesso ao conhecimento, para a diversificação das práticas de ensino e para a redução de barreiras que historicamente excluíram determinados grupos de estudantes. Tecnologias assistivas, recursos multimodais e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as formas de participação e expressão, favorecendo processos educativos mais democráticos.

Entretanto, a tecnologia, por si só, não garante inclusão. Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e educacionais, seu uso acrítico pode reforçar processos de exclusão, padronização e controle. A divisão digital, a precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de políticas públicas consistentes limitam o potencial emancipatório das tecnologias, reiterando a necessidade de articulação entre recursos digitais, planejamento pedagógico e formação docente.

A educação inclusiva, compreendida como prática ético-política, exige compromisso com a justiça social, o reconhecimento da diversidade e a valorização dos sujeitos em sua integralidade. A pedagogia crítica oferece fundamentos teóricos essenciais para essa reflexão, ao destacar o caráter político da educação e a necessidade de problematizar as relações de poder presentes na escola (Freire, 1996; Giroux, 1997).

No âmbito do currículo, torna-se evidente a necessidade de superar modelos padronizados e homogeneizantes, que desconsideram os diferentes modos de aprender. Currículos flexíveis, contextualizados e abertos à diversidade constituem condição fundamental para a efetivação da inclusão, especialmente quando articulados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem precisa ser ressignificada, deslocando-se de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa e processual, capaz de reconhecer trajetórias e criar condições para que todos os estudantes aprendam, respeitando seus tempos e potencialidades.

Por fim, destaca-se o papel central da formação docente na construção de práticas inclusivas mediadas por tecnologias. Professores que não recebem preparo específico para atender à diversidade enfrentam enormes limitações, o que compromete a efetivação da inclusão. Investir na formação crítica e contínua dos professores, aliado à valorização da carreira docente e ao fortalecimento de políticas públicas consistentes, é condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se que a articulação entre educação inclusiva e tecnologias digitais deve ser compreendida como um projeto coletivo, político e social, orientado pelo compromisso com a equidade, a democracia e a emancipação humana. Somente dessa forma será possível enfrentar as contradições do presente e construir caminhos mais justos para a educação do futuro.

## Referências

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

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

DANTAS, Lilian Maria; SANTOS, Adson Francisco Silva; SILVA, Jonathan Francievertton da. Educação e resistência cultural: valorização da cultura local na escola pública brasileira. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 473–489, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.