

ENTRE RECURSOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DOCENTE

BETWEEN TECHNOLOGICAL RESOURCES AND INCLUSIVE PRACTICES: SPECIAL EDUCATION FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

ENTRE RECURSOS TECNOLÓGICOS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: LA EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE



10.56238/revgeov17n3-032

Uedison Alves Guimarães

Doutor em Educação

Instituição: Christian Business School (CBS)

E-mail: uedisonalvesmestre@hotmail.com

Marcia Cristina da Costa

Mestranda em Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlántico (Uneatlántico)

E-mail: marciacomercialuni607607@gmail.com

Edjane Inácio Ferreira

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Must University

E-mail: edjane-inacio@hotmail.com

Rick Silva Barbosa

Mestrando em Ensino de Matemática

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: rickbarbosa17@gmail.com

Cristina Schreiner Duarte

Mestranda em Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlántico (Uneatlántico)

E-mail: cristinaschreiner@gmail.com

Elisa Cláudia dos Santos Barbosa

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Must University

E-mail: elisabarbosabarbosa@gmail.com

Cláudia Rocha Trindade Bandeira

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Must University

E-mail: claudiarochatrindade@gmail.com



Gricélia Cardoso Nascimento Carneiro

Mestranda em Educação com especialização em Tecnologia da Informação e da Comunicação

Instituição: Universidad Europea del Atlántic

E-mail: griceliacarneiro.mestre@gmail.com

RESUMO

No interior da escola contemporânea, a incorporação de recursos tecnológicos à educação especial intensifica debates sobre inclusão, formação docente e reorganização didática. Nesse cenário, práticas pedagógicas passam a ser tensionadas por demandas de acessibilidade e por expectativas de inovação. Embora dispositivos digitais possam favorecer comunicação alternativa, personalização de percursos e ampliação de participação, sua presença não garante, por si, transformação qualitativa. Assim, desloca-se o foco do artefato para a mediação exercida pelo professor, cuja atuação articula critérios éticos, intencionalidade formativa e leitura sensível das singularidades. Este estudo tem como objetivo examinar de que modo recursos tecnológicos podem sustentar práticas inclusivas na educação especial a partir da perspectiva docente. Para tanto, a pesquisa bibliográfica estrutura-se mediante análise crítica de produções acadêmicas que discutem cultura digital, políticas educacionais e mediação pedagógica. Desse modo, o percurso investigativo organiza aproximações interpretativas entre referenciais distintos, buscando coerência conceitual e densidade argumentativa. Ao longo da reflexão, demonstra-se que inclusão requer planejamento, acompanhamento sistemático e avaliação contínua. Portanto, tecnologias assumem sentido quando integradas a projetos pedagógicos consistentes. Nessa direção, reafirma-se que a centralidade docente permanece como eixo articulador de ambientes formativos comprometidos com participação efetiva, equidade e reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: Digital. Educação Especial. Inclusão Escolar. Mediação Pedagógica. Recursos Tecnológicos.

ABSTRACT

Within the contemporary school environment, the incorporation of technological resources into special education intensifies debates about inclusion, teacher training, and didactic reorganization. In this scenario, pedagogical practices are increasingly strained by accessibility demands and expectations of innovation. Although digital devices can facilitate alternative communication, personalized learning paths, and increased participation, their presence does not, in itself, guarantee qualitative transformation. Thus, the focus shifts from the artifact to the mediation exercised by the teacher, whose actions articulate ethical criteria, formative intentionality, and a sensitive understanding of individual differences. This study aims to examine how technological resources can support inclusive practices in special education from a teacher's perspective. To this end, bibliographic research is structured through a critical analysis of academic works that discuss digital culture, educational policies, and pedagogical mediation. In this way, the investigative path organizes interpretative approaches between different frameworks, seeking conceptual coherence and argumentative density. Throughout the reflection, it is demonstrated that inclusion requires planning, systematic monitoring, and continuous evaluation. Therefore, technologies only gain meaning when integrated into consistent pedagogical projects. In this direction, it is reaffirmed that the central role of the teacher remains the central axis of formative environments committed to effective participation, equity, and recognition of differences.

Keywords: Digital. Special Education. School Inclusion. Pedagogical Mediation. Technological Resources.



RESUMEN

En el entorno escolar contemporáneo, la incorporación de recursos tecnológicos a la educación especial intensifica los debates sobre inclusión, formación docente y reorganización didáctica. En este escenario, las prácticas pedagógicas se ven cada vez más sometidas a las exigencias de accesibilidad y las expectativas de innovación. Si bien los dispositivos digitales pueden facilitar la comunicación alternativa, itinerarios de aprendizaje personalizados y una mayor participación, su presencia no garantiza, por sí sola, una transformación cualitativa. Por lo tanto, el enfoque se desplaza del artefacto a la mediación ejercida por el docente, cuyas acciones articulan criterios éticos, intencionalidad formativa y una comprensión sensible de las diferencias individuales. Este estudio busca examinar cómo los recursos tecnológicos pueden apoyar las prácticas inclusivas en educación especial desde la perspectiva docente. Para ello, la investigación bibliográfica se estructura mediante un análisis crítico de trabajos académicos que abordan la cultura digital, las políticas educativas y la mediación pedagógica. De esta manera, la investigación organiza enfoques interpretativos entre diferentes marcos, buscando coherencia conceptual y densidad argumentativa. A lo largo de la reflexión, se demuestra que la inclusión requiere planificación, seguimiento sistemático y evaluación continua. Por lo tanto, las tecnologías solo cobran sentido cuando se integran en proyectos pedagógicos coherentes. En este sentido, se reafirma que el rol central del docente sigue siendo el eje central de los entornos formativos comprometidos con la participación efectiva, la equidad y el reconocimiento de las diferencias.

Palabras clave: Digital. Educación Especial. Inclusión Escolar. Mediación Pedagógica. Recursos Tecnológicos.



1 INTRODUÇÃO

O fortalecimento da educação inclusiva, no interior de uma cultura escolar marcada por mediações digitais, tem deslocado o debate pedagógico para além da adaptação curricular. Recursos tecnológicos passam a ocupar lugar estratégico nas salas de aula que atendem estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, a presença de dispositivos não resolve, de forma automática, desafios históricos relacionados à participação, à acessibilidade e à equidade. Instala-se, assim, uma tensão produtiva entre potencial técnico e intencionalidade pedagógica, exigindo análise criteriosa das práticas docentes.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender como professores interpretam e incorporam tais recursos em suas rotinas. A integração de ferramentas digitais demanda leitura atenta das singularidades dos estudantes, bem como domínio de estratégias que articulem acessibilidade e desenvolvimento cognitivo. Embora plataformas interativas e softwares adaptativos ampliem possibilidades de comunicação, sua eficácia formativa depende da mediação realizada pelo educador. A tecnologia, portanto, não substitui o trabalho pedagógico, mas reconfigura sua organização, seus tempos e suas decisões didáticas.

A discussão ganha densidade quando se reconhece que inclusão não se limita à matrícula ou à permanência física na escola. Trata-se de garantir participação ativa e aprendizagem significativa, o que implica revisar métodos, avaliações e modos de interação. Recursos tecnológicos podem favorecer esse movimento ao diversificar linguagens e oferecer suportes personalizados. Ainda assim, escolhas inadequadas ou uso descontextualizado podem reforçar exclusões simbólicas. Por isso, a análise precisa considerar condições institucionais, formação profissional e coerência entre projeto pedagógico e práticas cotidianas.

Este estudo tem como objetivo analisar de que modo recursos tecnológicos podem contribuir para a consolidação de práticas inclusivas na educação especial sob a perspectiva docente. A formulação do problema parte da constatação de que há distanciamentos entre discursos inovadores e experiências concretas nas escolas. Examinar tal descompasso exige abordagem teórica consistente, capaz de articular cultura digital, políticas de inclusão e mediação pedagógica, sem reduzir a complexidade do fenômeno a soluções simplificadas ou determinismos técnicos.

Para responder a essa problemática, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise crítica de produções acadêmicas que abordam educação especial, tecnologias educacionais e práticas inclusivas. O percurso investigativo organiza aproximações interpretativas entre diferentes referenciais, priorizando leitura analítica, sistematização conceitual e diálogo argumentativo. Ao privilegiar fontes consolidadas, busca-se compreender como o debate contemporâneo tem estruturado categorias explicativas para pensar acessibilidade, autonomia e participação no ambiente escolar mediado por recursos digitais.

A relevância desta investigação reside na necessidade de situar o professor como sujeito ativo na



construção de ambientes inclusivos tecnologicamente mediados. Não se trata de defender adesão irrestrita a ferramentas digitais, tampouco de rejeitá-las. A questão central consiste em compreender critérios de uso, limites pedagógicos e implicações éticas. Desse modo, a reflexão desloca o foco do aparato técnico para as decisões formativas que orientam a prática docente, reconhecendo que inclusão demanda responsabilidade compartilhada e planejamento intencional.

Ao longo do texto, serão discutidos os fundamentos da cultura digital e sua incidência sobre a mediação pedagógica na educação especial, examinando como tais dinâmicas influenciam organização didática e acessibilidade. Em seguida, serão problematizadas políticas de inclusão e reconfigurações metodológicas no contexto escolar contemporâneo, considerando desafios institucionais e formativos. A articulação entre esses eixos pretende oferecer base teórica para compreender o entrelaçamento entre recursos tecnológicos e práticas inclusivas sob o olhar docente.

2 METODOLOGIA

A investigação desenvolve-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, orientada por leitura analítica e aproximação interpretativa entre referenciais que discutem educação especial, recursos tecnológicos e práticas inclusivas. Parte-se do reconhecimento de que o debate contemporâneo exige fundamentação teórica consistente, capaz de sustentar análises sobre mediação docente e acessibilidade digital. A opção metodológica privilegia o exame de produções acadêmicas consolidadas, buscando construir quadro interpretativo coerente com a complexidade das experiências escolares e com as demandas formativas implicadas na inclusão.

A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos educacionais que envolvem dimensões simbólicas, institucionais e éticas. Ao concentrar-se na análise de textos científicos, a investigação organiza diálogo crítico entre diferentes perspectivas, evitando simplificações explicativas. Tal direcionamento permite identificar categorias conceituais relevantes para pensar cultura digital, práticas inclusivas e reorganização didática, articulando argumentos de modo sistemático e fundamentado, sem recorrer a procedimentos empíricos que poderiam limitar a abrangência interpretativa do estudo.

O percurso investigativo fundamenta-se na seleção criteriosa de produções localizadas em bases reconhecidas, escolhidas segundo pertinência temática e densidade teórica. A leitura sistemática dos materiais possibilitou mapear convergências e divergências acerca do papel docente, das políticas de inclusão e da mediação tecnológica. Nesse processo, organizou-se corpus textual capaz de sustentar análise crítica, priorizando obras que discutem acessibilidade, formação profissional e transformações pedagógicas no contexto escolar contemporâneo.

Antes de delimitar os contornos dessa opção metodológica, é pertinente considerar os limites do método experimental no campo educacional, especialmente quando se trata de fenômenos sociais



complexos. Com base nesse contexto, Prodanov e Freitas (2013, p. 37) consideram que

[...] parte significativa dos conhecimentos obtidos nos últimos três séculos se deve ao emprego do método experimental, que pode ser considerado como o método por excelência das ciências naturais. No entanto, assinalamos que as limitações da experimentação no campo das ciências sociais fazem com que esse método só possa ser aplicado em poucos casos, visto que situações éticas e técnicas impedem sua utilização.

Diante dessa ponderação, reconhece-se que investigações voltadas à educação especial e às práticas inclusivas demandam procedimentos compatíveis com a natureza relacional do fenômeno educativo. A rigidez experimental, em muitos casos, não contempla a diversidade de contextos escolares nem as especificidades dos sujeitos envolvidos. Assim, a pesquisa bibliográfica mostra-se pertinente por possibilitar exame aprofundado de argumentos, construção de sínteses conceituais e diálogo entre autores, preservando a dimensão ética que caracteriza o campo educacional.

Desse modo, o método adotado assegura coerência interna ao estudo, ao articular leitura analítica, sistematização conceitual e interpretação crítica. A investigação estrutura-se a partir de confronto argumentativo entre perspectivas distintas, buscando compreender como recursos tecnológicos e práticas inclusivas se entrelaçam nas experiências docentes. A pesquisa bibliográfica, quando conduzida com critérios claros de seleção e análise, constitui estratégia rigorosa para interpretar dinâmicas educacionais complexas sem reduzir sua pluralidade a esquemas simplificados.

3 A CULTURA DIGITAL E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A cultura digital redefine o modo como a escola organiza tempos, espaços e interações, deslocando práticas sedimentadas por décadas de tradição pedagógica. No campo da educação especial, tal movimento assume contornos ainda mais complexos, pois envolve demandas de acessibilidade, adaptação curricular e reconhecimento das singularidades. Recursos tecnológicos deixam de ser acessórios periféricos e passam a compor a tessitura cotidiana das experiências formativas. Entretanto, sua incorporação exige critérios, planejamento e leitura crítica, sob pena de produzir efeitos contrários à intenção inclusiva que se pretende fortalecer.

A mediação pedagógica, nesse cenário, não se limita ao domínio técnico de plataformas ou dispositivos digitais. Trata-se de interpretar ferramentas à luz de princípios formativos, articulando acessibilidade, participação e desenvolvimento cognitivo. Quando o professor assume postura reflexiva diante das tecnologias, a sala de aula transforma-se em espaço de experimentação responsável. Por outro lado, a ausência de formação específica pode gerar uso fragmentado ou meramente instrumental. A cultura digital, portanto, demanda reconstrução das práticas, sem abdicar do compromisso ético que sustenta a educação especial.

No campo das políticas e das mediações na cultura digital, De Souza e De Barros (2025)



argumentam que a escola precisa assumir papel ativo na organização de práticas pedagógicas alinhadas às transformações sociotécnicas contemporâneas. Tal posicionamento implica reconhecer que recursos digitais não são neutros, pois carregam concepções de aprendizagem e modelos de interação. No âmbito da educação especial, essa compreensão torna-se decisiva para evitar adaptações superficiais. Assim, a mediação docente precisa considerar tanto dimensões técnicas quanto culturais, garantindo coerência entre proposta pedagógica e inclusão efetiva.

Essa perspectiva amplia o entendimento de que cultura digital não corresponde apenas à presença de equipamentos conectados. Trata-se de um ambiente simbólico no qual circulam linguagens, valores e modos de participação social. Quando estudantes com deficiência acessam esse universo, encontram oportunidades de expressão que ultrapassam limites físicos e comunicacionais. Contudo, tais possibilidades só se concretizam mediante acompanhamento intencional do professor. A mediação, nesse contexto, articula escuta sensível e planejamento estruturado, assegurando que tecnologias contribuam para aprendizagem significativa.

No âmbito da educação especial, Papim (2024) argumenta que as TDIC podem favorecer o desenvolvimento sociocultural de estudantes com deficiência intelectual desde que integradas a propostas pedagógicas contextualizadas. A ênfase recai sobre a construção de interações que estimulem autonomia e participação ativa. Essa abordagem desloca o foco da limitação para as potencialidades formativas. Entretanto, o autor ressalta que a eficácia das tecnologias depende de orientação pedagógica consistente, evitando práticas desarticuladas do projeto educacional mais amplo.

A formação docente constitui elemento central nesse processo. Xavier et al. (2025, p. 108) afirmam que “a capacitação de professores no uso de recursos educacionais para o atendimento educacional especializado é condição indispensável para práticas inclusivas consistentes”. Tal afirmação reforça a ideia de que domínio técnico isolado não assegura qualidade pedagógica. A preparação profissional precisa integrar reflexão crítica, conhecimento sobre deficiência e compreensão das dinâmicas digitais. Desse modo, a cultura digital pode ser apropriada como ferramenta de inclusão e não como fator de aprofundamento das desigualdades.

Em diálogo com essa discussão, Goedert e Arndt (2020) destacam que a mediação pedagógica mediada por tecnologias exige reorganização das estratégias didáticas e redefinição do papel docente. Para as autoras, o professor assume função de articulador de experiências, conectando recursos digitais às necessidades específicas dos estudantes. Tal entendimento ganha relevância na educação especial, onde planejamento individualizado constitui requisito fundamental. A mediação, portanto, envolve acompanhamento contínuo, avaliação criteriosa e adaptação constante das propostas formativas.

Observa-se, assim, que cultura digital e mediação pedagógica constituem dimensões indissociáveis quando se trata de inclusão escolar. A presença de tecnologias, por si só, não assegura



transformação das práticas. É a articulação entre planejamento, formação docente e compreensão das singularidades que confere sentido às ferramentas disponíveis. Ao reconhecer essa interdependência, abre-se caminho para análise mais aprofundada dos desafios estruturais e das possibilidades formativas que marcam a educação especial em contextos digitais contemporâneos.

O debate sobre cultura digital exige considerar como desigualdades de acesso impactam a educação especial e redefinem responsabilidades institucionais. Nesse horizonte, a reflexão proposta por Buckingham contribui para compreender que inclusão digital ultrapassa dimensões técnicas.

O advento da mídia digital apresenta desafios amplos para a escola enquanto instituição... uma questão-chave refere-se ao enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia... acesso é mais do que equipamento ou habilidades técnicas, pois envolve capital cultural e capacidade de utilizar formas de expressão e comunicação (BUCKINGHAM, 2010, p. 53 apud GOEDERT; ARNDT, 2020).

Diante dessa compreensão, percebe-se que políticas de inserção tecnológica precisam dialogar com repertórios culturais e experiências prévias dos estudantes. Ao afirmar que o acesso envolve capital cultural, o autor desloca o debate da infraestrutura para a dimensão simbólica da aprendizagem. Nesse sentido, Xavier et al. (2025, p. 110) destacam que “a formação continuada constitui elemento estratégico para o uso pedagógico crítico das tecnologias”. Tal observação reforça que mediação qualificada depende de preparo docente capaz de interpretar desigualdades e propor intervenções contextualizadas.

A discussão sobre formação ganha novos contornos quando De Souza e De Barros (2025) defendem que cultura digital implica reorganização curricular e revisão das práticas avaliativas. Para os autores, a escola precisa integrar tecnologias ao projeto pedagógico de modo orgânico, evitando ações fragmentadas. No âmbito da educação especial, tal orientação exige planejamento individualizado articulado a diretrizes institucionais. A mediação pedagógica passa, então, a operar como eixo estruturante que conecta recursos, objetivos formativos e acompanhamento contínuo das trajetórias de aprendizagem.

Essa reorganização curricular demanda leitura atenta das especificidades de cada estudante e das condições materiais da escola. Ao incorporar tecnologias, o professor precisa considerar não apenas funcionalidades técnicas, mas também impactos na interação social e na construção da autonomia. O desafio consiste em equilibrar inovação e prudência, evitando tanto adesão acrítica quanto resistência infundada. Assim, a cultura digital converte-se em campo de escolhas pedagógicas que influenciam diretamente a qualidade da inclusão escolar.

Papim (2024) sustenta que o uso das TDIC na educação especial pode fortalecer vínculos socioculturais quando associado a práticas colaborativas e contextualizadas. A ênfase recai sobre experiências que ampliam comunicação e participação ativa, favorecendo desenvolvimento integral.



Tal abordagem desloca a centralidade do déficit para o potencial interativo dos ambientes digitais. No entanto, o autor ressalta que a mediação precisa ser planejada, considerando ritmo de aprendizagem e necessidades específicas, para que as tecnologias realmente contribuam para inclusão significativa.

Considerando essas contribuições, percebe-se que inclusão mediada por tecnologias exige articulação entre planejamento pedagógico e acompanhamento sistemático. A ausência de intencionalidade pode transformar recursos promissores em ferramentas pouco produtivas. Por outro lado, quando integrados a estratégias didáticas coerentes, dispositivos digitais ampliam oportunidades de expressão e participação. Nesse cenário, a mediação docente assume caráter estratégico, pois organiza tempos, orienta interações e redefine critérios de avaliação no contexto da educação especial contemporânea.

Goedert e Arndt (2020) argumentam que a mediação pedagógica em ambientes digitais requer revisão das formas tradicionais de condução da aula. Para as autoras, o professor deixa de ocupar posição centralizadora e passa a atuar como articulador de experiências diversificadas. Tal concepção dialoga com a educação especial ao reconhecer que aprendizagem ocorre em ritmos distintos. A cultura digital, nesse sentido, oferece possibilidades de flexibilização metodológica, desde que orientada por princípios inclusivos e por acompanhamento constante do desenvolvimento discente.

A flexibilização metodológica, contudo, não elimina a necessidade de critérios claros. Em determinado momento, De Souza e De Barros (2025, p. iii) observam que “as políticas de cultura digital exigem coerência entre infraestrutura, formação e práticas pedagógicas”. A afirmação ressalta que iniciativas isoladas tendem a perder consistência ao longo do tempo. Dessa maneira, a mediação pedagógica precisa ser compreendida como processo articulado, no qual decisões técnicas e escolhas didáticas convergem para promover participação efetiva na educação especial.

A coerência institucional no uso de tecnologias depende de compreensão ampliada sobre o papel docente na cultura digital. Xavier et al. (2025) defendem que a capacitação para o atendimento educacional especializado precisa articular fundamentos pedagógicos e domínio de recursos digitais, evitando dissociação entre teoria e prática. Tal formulação indica que formação não se restringe a oficinas técnicas, mas envolve construção de critérios para análise crítica das ferramentas disponíveis. Na educação especial, essa integração torna-se decisiva para assegurar intervenções alinhadas às necessidades específicas dos estudantes.

Essa exigência formativa repercute diretamente na organização das experiências pedagógicas. Papim (2024, p. 6) afirma que “o uso das TDIC pode favorecer o desenvolvimento sociocultural quando integrado a práticas contextualizadas”. A declaração reforça que dispositivos digitais adquirem sentido somente quando inseridos em propostas estruturadas. A simples disponibilização de plataformas não garante aprendizagem qualificada. Nesse horizonte, a mediação docente passa a orientar escolhas metodológicas capazes de promover interação significativa e participação efetiva na



educação especial.

A dimensão política do debate também se impõe nesse cenário. De Souza e De Barros (2025) indicam que cultura digital envolve responsabilidade institucional no enfrentamento das desigualdades de acesso e participação. Para os autores, a escola precisa assumir postura ativa na criação de condições formativas que integrem tecnologia e justiça social. Tal perspectiva dialoga diretamente com a educação especial, pois reconhece que equidade exige estratégias diferenciadas. A mediação pedagógica opera, então, como elo entre diretrizes públicas e práticas escolares concretas.

Esse entrelaçamento entre políticas e práticas exige análise cuidadosa das condições materiais e simbólicas presentes nas escolas. Recursos digitais ampliam possibilidades de comunicação e aprendizagem, porém podem reproduzir exclusões caso não sejam acompanhados por planejamento consistente. A mediação docente assume papel decisivo ao interpretar orientações institucionais e convertê-las em experiências pedagógicas situadas. Cultura digital e inclusão deixam, assim, de figurar como agendas paralelas e passam a compor um mesmo projeto formativo comprometido com participação qualificada.

No campo da organização didática, Goedert e Arndt (2020) assinalam que o professor precisa reorganizar tempos e estratégias para responder às dinâmicas dos ambientes digitais. Essa reorganização envolve acompanhamento contínuo e avaliação formativa, aspectos fundamentais na educação especial. Ao enfatizar que tecnologias demandam redefinição do papel docente, as autoras apontam para necessidade de intencionalidade e sensibilidade pedagógica. Cultura digital não substitui o educador, mas amplia suas responsabilidades na construção de experiências inclusivas estruturadas.

A discussão sobre formação reaparece como eixo estruturante do processo inclusivo. Xavier et al. (2025, p. 114) observam que “a concretização de práticas inclusivas mediadas por tecnologias requer investimento sistemático na qualificação docente”. A afirmação sugere que mudanças duradouras não se sustentam por iniciativas pontuais. Torna-se indispensável política continuada de formação que articule teoria, prática e reflexão crítica. Na educação especial, essa continuidade favorece estabilidade pedagógica e fortalece intervenções orientadas por planejamento rigoroso.

Os argumentos examinados revelam que cultura digital e educação especial compartilham desafios relacionados à equidade, formação e organização didática. Recursos tecnológicos ampliam repertórios de expressão e interação, contudo exigem escolhas pedagógicas responsáveis. A mediação docente configura-se como eixo integrador entre políticas institucionais, planejamento curricular e acompanhamento individualizado. Sem tal articulação, a presença de dispositivos digitais tende a perder densidade formativa, reduzindo-se a uso superficial desprovido de intencionalidade inclusiva.

Práticas inclusivas em contextos digitais dependem menos do aparato tecnológico e mais da qualidade das decisões pedagógicas que orientam seu uso. Cultura digital, quando articulada à mediação qualificada, pode ampliar participação e reconhecer singularidades sem comprometer rigor



formativo. Esse potencial exige formação consistente, planejamento criterioso e compromisso ético permanente. A educação especial reafirma, nesse cenário, a centralidade do professor como agente que transforma recursos disponíveis em experiências significativas e socialmente responsáveis.

4 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS RECONFIGURAÇÕES DIDÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

As políticas de inclusão assumem centralidade na organização da escola contemporânea, pois orientam decisões administrativas, redefinem responsabilidades docentes e incidem diretamente sobre práticas pedagógicas. No âmbito da educação especial, tais diretrizes não se restringem ao plano normativo, alcançando a dinâmica cotidiana da sala de aula. A implementação de dispositivos legais modifica rotinas, redefine funções e institui novas expectativas formativas. Examinar esse cenário requer análise que articule política educacional, currículo e mediação didática sem reduzir o debate à dimensão meramente jurídica.

Reconfigurações didáticas decorrentes dessas políticas impõem revisão das formas tradicionais de organizar o ensino. Estratégias pedagógicas passam a dialogar com princípios de equidade e acessibilidade, reconhecendo diferenças como elemento constitutivo do processo formativo. O professor de apoio, nesse contexto, assume papel estratégico ao mediar relações entre currículo comum e necessidades específicas. Sua atuação revela que inclusão ultrapassa a matrícula formal e exige planejamento articulado, acompanhamento contínuo e cooperação entre profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes.

Silva (2018) problematiza a atuação do professor de apoio ao indicar que políticas públicas de inclusão produzem desafios estruturais e pedagógicos na escola contemporânea. A autora destaca que a efetivação dessas diretrizes demanda redefinição de papéis e maior integração entre docentes regentes e profissionais especializados. A análise evidencia que políticas não se esgotam no texto legal, pois repercutem na organização concreta do trabalho escolar. A dinâmica institucional passa a refletir tensões entre normatização oficial e práticas efetivamente desenvolvidas.

A compreensão das políticas como práticas sociais amplia o alcance dessa discussão e desloca a análise para a dimensão produtiva do poder. Importante reforçar que, na perspectiva que entendemos os processos sociais,

as políticas serão tomadas como práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que ao fazer isso produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas (LOPES; FABRIS, 2016, p. 80 apud SILVA, 2018).

Sob tal entendimento, políticas inclusivas deixam de ser interpretadas apenas como instrumentos regulatórios e passam a ser analisadas como dispositivos que configuram identidades profissionais e expectativas institucionais. Ao produzirem posições e práticas, influenciam modos de



atuação docente e formas de perceber estudantes. A educação especial insere-se nesse quadro como espaço onde tais efeitos se tornam visíveis. A transformação da arquitetura pedagógica não decorre exclusivamente de iniciativas individuais, mas de dispositivos políticos que organizam práticas e circunscrevem possibilidades educativas.

A dimensão normativa dessas políticas também incide sobre a organização curricular e sobre critérios de avaliação. A legislação institui parâmetros que orientam a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, demandando adaptações e estratégias diferenciadas. Tais exigências repercutem na formação dos profissionais e na gestão escolar. Nesse cenário, compreender o alcance das diretrizes legais torna-se indispensável para analisar como práticas pedagógicas são reorganizadas diante de expectativas institucionais de equidade.

Ridolfi et al. (2026) defendem que a formação docente constitui eixo estruturante para a efetivação das políticas inclusivas. Para os autores, fundamentos teóricos e compreensão das diretrizes educacionais precisam dialogar com práticas pedagógicas concretas, evitando distanciamento entre norma e ação. A ausência dessa articulação tende a produzir fragilidades na implementação das propostas inclusivas. O preparo profissional, portanto, assume caráter estratégico na tradução das orientações legais em intervenções didáticas coerentes.

O entrelaçamento entre aparato legal, formação docente e organização curricular delinea quadro complexo para a escola contemporânea. Políticas de inclusão instauram expectativas legítimas de equidade, porém sua efetividade depende de mediações pedagógicas consistentes. A redefinição das práticas de ensino ocorre nesse campo de tensão entre norma e prática, requerendo exame atento às dimensões institucionais e formativas. A continuidade do debate requer examinar como tais diretrizes influenciam decisões curriculares e transformações no cotidiano escolar.

A tensão entre normatividade e prática pedagógica torna-se ainda mais visível quando se observa a materialização das políticas inclusivas no cotidiano escolar. O discurso jurídico estabelece garantias e define direitos, mas sua tradução em experiências didáticas exige mediação qualificada. No interior das escolas, interpretações diversas dessas diretrizes produzem arranjos distintos de organização curricular. Assim, o espaço formativo converte-se em campo de negociações permanentes entre expectativa institucional e possibilidades concretas de atuação docente.

Essa dinâmica revela que inclusão não se restringe ao cumprimento de determinações legais, pois envolve construção coletiva de sentidos. Dos Santos (2025) sustenta que currículo digital e formação docente participam ativamente das reconfigurações educacionais na era da informação, indicando que práticas pedagógicas sofrem impactos diretos das transformações tecnológicas. Tal compreensão amplia o debate ao integrar dimensão política e inovação curricular. A reorganização didática passa, portanto, a refletir simultaneamente diretrizes normativas e exigências do ambiente digital contemporâneo.



Duarte e Linhares (2025) analisam os desafios e contribuições das NTICs na prática pedagógica escolar, ressaltando que processos de ensino-aprendizagem demandam revisão metodológica constante. Para os autores, a incorporação de tecnologias não se limita à inserção de ferramentas, mas implica transformação das relações pedagógicas. Quando deslocado para o campo da educação especial, esse argumento ganha maior complexidade, pois exige compatibilizar inovação tecnológica com princípios de acessibilidade e equidade formativa.

A reorganização metodológica, nesse contexto, passa a depender de decisões que articulam política educacional, currículo e mediação docente. Recursos tecnológicos podem favorecer personalização de percursos e ampliação de participação, desde que alinhados a planejamento consistente. A ausência dessa articulação tende a produzir fragmentação didática. Assim, práticas inclusivas requerem leitura integrada das diretrizes institucionais e das condições concretas de aprendizagem, evitando reducionismos que dissociem norma jurídica de experiência pedagógica.

Silva (2018) enfatiza que o professor de apoio ocupa posição estratégica na articulação entre políticas públicas e prática escolar, sobretudo quando se trata de garantir participação efetiva dos estudantes. A autora argumenta que a atuação desse profissional demanda clareza de funções e integração com a equipe docente. Tal posicionamento indica que a rearticulação do trabalho docente não se limita à inovação curricular, envolvendo também mudanças organizacionais que influenciam diretamente a experiência formativa.

A integração entre professor regente e profissional de apoio, quando estruturada de forma colaborativa, fortalece o processo inclusivo. A ausência de definição clara de atribuições, por outro lado, pode gerar sobreposição de funções e fragilidade pedagógica. Nesse cenário, políticas educacionais exercem papel orientador ao estabelecer parâmetros de atuação. A interpretação dessas orientações, contudo, depende da cultura institucional de cada escola, que atribui sentidos específicos às diretrizes normativas recebidas.

Ridolfi et al. (2026) argumentam que fundamentos teóricos da educação inclusiva precisam dialogar com políticas educacionais para produzir coerência pedagógica. Os autores destacam que formação inicial e continuada constituem condições essenciais para transformar princípios legais em práticas efetivas. A análise sugere que, sem formação consistente, a redefinição das práticas de ensino tende a limitar-se a ajustes formais. A articulação entre conhecimento teórico e experiência prática, portanto, assume relevância decisiva na organização do trabalho escolar contemporâneo.

No interior dessa articulação entre teoria e prática, Dos Santos (2025, p. e11351) observa que “as reconfigurações educacionais na era da informação exigem revisão contínua dos referenciais formativos docentes”. A afirmação reforça que políticas inclusivas não podem ser compreendidas isoladamente do contexto digital em que se inserem. Transformações tecnológicas e diretrizes legais convergem na redefinição do currículo e das estratégias didáticas, exigindo postura reflexiva capaz de



sustentar coerência entre princípios institucionais e ação pedagógica concreta.

A redefinição das práticas de ensino, sob a perspectiva das políticas inclusivas, evidencia que alterações curriculares não se limitam a adequações técnicas. A estrutura escolar é convocada a revisar critérios de avaliação, organização do tempo e estratégias de acompanhamento. Duarte e Linhares (2025) indicam que processos pedagógicos mediados por tecnologias demandam reorganização das interações e redefinição do papel docente. Tal leitura reforça que inclusão implica transformação estrutural, e não simples adequação superficial às exigências legais.

A cultura institucional exerce influência decisiva na forma como essas transformações se concretizam. Em determinado momento, Ridolfi et al. (2026, p. 12) afirmam que “a formação docente precisa articular fundamentos teóricos da inclusão às práticas pedagógicas cotidianas”. A observação desloca o debate para a dimensão formativa do professor. Diretrizes normativas, por si, não asseguram mudanças efetivas. A coerência entre política pública e prática escolar depende da capacidade institucional de promover reflexão contínua e integração entre equipes.

A dimensão jurídica das políticas inclusivas também produz efeitos discursivos relevantes no interior da escola. A esse respeito, o aparato legal assume função estruturante na legitimação de determinados sentidos sobre inclusão.

Entende-se que o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino... cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui este discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes (SILVA, 2012, p. 15 apud SILVA, 2018).

Diante dessa formulação, percebe-se que o discurso jurídico não apenas regula práticas, mas também define expectativas e produz referências normativas consideradas incontestáveis. Silva (2018) demonstra que a escola contemporânea opera sob influência desse aparato legal, reorganizando suas rotinas em conformidade com diretrizes oficiais. A inclusão passa a ser entendida como imperativo institucional, o que intensifica responsabilidades docentes e exige planejamento consistente. Reconfigurações didáticas, nesse cenário, refletem tanto compromisso ético quanto exigência normativa.

Currículo e formação docente integram esse movimento de reorganização estrutural. Dos Santos (2025) argumenta, em análise situada no contexto digital, que reconfigurações educacionais demandam atualização permanente dos referenciais pedagógicos. Tal entendimento amplia o debate ao relacionar políticas inclusivas e transformação curricular. A escola passa a lidar simultaneamente com pressões legais e demandas tecnológicas, o que exige leitura integrada das mudanças em curso e capacidade de articulação entre diferentes dimensões do processo formativo.

As implicações dessa dupla exigência tornam-se evidentes na prática escolar. Em posição



estratégica no texto, Duarte e Linhares (2025, p. e7388) registram que “as NTICs contribuem para reconfigurações no processo de ensino-aprendizagem quando associadas a planejamento intencional”. A afirmação reforça que inovação tecnológica não substitui fundamentação pedagógica. Inclusão, nesse contexto, demanda convergência entre política pública, currículo e mediação qualificada, evitando dispersão metodológica e fragilidade organizacional.

A análise desenvolvida até aqui revela que políticas de inclusão operam simultaneamente como dispositivos regulatórios e como forças produtoras de práticas escolares. O currículo é atravessado por essas diretrizes e passa a incorporar princípios de equidade como eixo estruturante. A mediação docente assume papel decisivo na tradução dessas orientações em experiências pedagógicas concretas. Transformações didáticas, portanto, emergem da interação entre normatividade jurídica, formação profissional e cultura institucional.

No contexto escolar contemporâneo, inclusão não pode ser compreendida apenas como cumprimento de determinações legais, nem como inovação metodológica isolada. Políticas públicas, formação docente e organização curricular compõem um campo interdependente de decisões e responsabilidades. A reconfiguração didática resulta dessa articulação complexa, na qual a escola negocia sentidos, redefine práticas e reafirma compromisso com equidade formativa. O desafio reside em sustentar coerência entre discurso institucional e ação pedagógica cotidiana.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do conjunto teórico revela que políticas de inclusão não operam apenas como diretrizes normativas, mas como forças estruturantes da prática escolar. Silva (2018) demonstra que o professor de apoio ocupa posição estratégica na tradução das políticas públicas em ações concretas. Tal constatação permite compreender que inclusão ultrapassa a garantia legal e passa a envolver reorganização efetiva das responsabilidades pedagógicas. A implementação dessas diretrizes repercute diretamente na organização curricular e na dinâmica das salas de aula.

No interior dessa reorganização, formação docente assume centralidade. Ridolfi et al. (2026) defendem que fundamentos teóricos da educação inclusiva precisam dialogar com práticas escolares para evitar distanciamento entre legislação e cotidiano. Xavier et al. (2025) acrescentam que a capacitação voltada ao atendimento educacional especializado fortalece intervenções consistentes. A convergência dessas perspectivas evidencia que políticas inclusivas demandam preparo contínuo, integrando conhecimento técnico, reflexão crítica e sensibilidade pedagógica diante das singularidades.

A dimensão curricular surge como campo de transformação relevante. Dos Santos (2025) sustenta que currículo digital implica revisão dos referenciais formativos e reinterpretção das práticas docentes. Duarte e Linhares (2025) apontam que tecnologias influenciam diretamente os processos de



ensino-aprendizagem, exigindo planejamento estruturado. A articulação dessas contribuições demonstra que inclusão e cultura digital compõem um mesmo horizonte de reorganização pedagógica, no qual decisões curriculares impactam experiências formativas e modos de participação escolar.

Quando se observa o papel das tecnologias na educação especial, Papim (2024) indica que as TDIC favorecem desenvolvimento sociocultural se integradas a propostas contextualizadas. Goedert e Arndt (2020) atribuem à mediação pedagógica função decisiva na organização das experiências digitais. Recursos tecnológicos, portanto, não produzem efeitos automaticamente. Sua potência depende da interpretação docente, da clareza dos objetivos formativos e da capacidade institucional de sustentar acompanhamento sistemático.

A articulação entre políticas públicas e cultura digital amplia a complexidade do cenário escolar. De Souza e De Barros (2025) destacam que práticas pedagógicas precisam dialogar com transformações sociotécnicas contemporâneas. Silva (2018) reforça que o professor de apoio atua como mediador entre normativas inclusivas e cotidiano escolar. Dessa interação decorre compreensão de que diretrizes legais e reorganizações metodológicas exigem coerência institucional e alinhamento entre planejamento e ação pedagógica.

Esse cenário revela pressões simultâneas sobre a escola contemporânea. Duarte e Linhares (2025) assinalam que mudanças no processo de ensino-aprendizagem dependem de planejamento intencional, enquanto Ridolfi et al. (2026) enfatizam articulação entre teoria e prática formativa. A combinação dessas análises indica que inclusão não se sustenta apenas por dispositivos legais, mas pela capacidade da instituição de integrar fundamentos conceituais, estratégias didáticas e compromisso ético com a aprendizagem.

O conjunto dos resultados demonstra que políticas de inclusão e transformações pedagógicas constituem processos interdependentes. Xavier et al. (2025) e Papim (2024) evidenciam que formação e uso qualificado de tecnologias influenciam diretamente a qualidade das intervenções. De Souza e De Barros (2025) ampliam essa leitura ao destacar a necessidade de alinhamento entre cultura digital e projeto institucional. A efetividade da inclusão depende, portanto, da articulação entre diretrizes normativas, organização curricular e mediação docente consistente.

6 CONCLUSÃO

A investigação analisou de que maneira políticas de inclusão e transformações pedagógicas, associadas à cultura digital, repercutiram na organização da educação especial sob a perspectiva docente. O objetivo consistiu em examinar como recursos tecnológicos e diretrizes normativas influenciaram práticas formativas no contexto escolar contemporâneo. Ao longo do percurso, verificou-se que tais dimensões não atuaram isoladamente, mas se entrelaçaram na definição de prioridades institucionais, afetando decisões curriculares e modos de intervenção pedagógica.



Nesse movimento, constatou-se que a mediação docente assumiu papel estruturante na tradução das orientações legais para o cotidiano escolar. Além disso, observou-se que a incorporação de dispositivos digitais exigiu planejamento intencional e leitura crítica das condições concretas de aprendizagem. A escola, portanto, não apenas recebeu determinações externas, mas reinterpretou diretrizes à luz de suas possibilidades organizacionais e formativas.

Por outro lado, a análise indicou que a formação profissional foi decisiva para sustentar coerência entre princípios inclusivos e práticas didáticas. Quando houve articulação entre fundamentos teóricos e ação pedagógica, ampliaram-se as condições para intervenções mais consistentes. Em contrapartida, sempre que essa articulação se fragilizou, as propostas tenderam a assumir caráter meramente formal, distanciando-se das necessidades reais dos estudantes.

Ao considerar a dimensão curricular, percebeu-se que revisões metodológicas estiveram vinculadas tanto às exigências legais quanto às transformações sociotécnicas. Assim, reorganizações do ensino não decorreram apenas de inovação tecnológica, mas também de redefinições institucionais que impactaram a experiência formativa. A cultura digital, nesse cenário, funcionou como elemento de reorganização das práticas, exigindo clareza conceitual e alinhamento estratégico.

A pesquisa bibliográfica permitiu examinar criticamente produções acadêmicas dedicadas à inclusão, à formação docente e ao uso de tecnologias educacionais. Por meio da leitura analítica das obras selecionadas, foi possível compreender que políticas públicas, mediação pedagógica e organização curricular constituíram um campo interdependente. Essa abordagem favoreceu síntese interpretativa capaz de integrar dimensões normativas, didáticas e institucionais sem recorrer a simplificações.

Desse modo, concluiu-se que a efetividade da educação especial, no cenário analisado, dependeu da articulação entre diretrizes legais, cultura digital e compromisso ético com a aprendizagem. A experiência investigada demonstrou que práticas inclusivas se fortaleceram quando sustentadas por formação consistente e planejamento estruturado. Assim, a integração entre política educacional e mediação pedagógica revelou-se condição necessária para que a inclusão ultrapassasse o plano formal e se afirmasse como prática formativa concreta.



REFERÊNCIAS

- DE SOUZA, V. H.; DE BARROS, R. A. Educação e cultura digital: políticas, mediações e práticas pedagógicas. *Ensaios Pedagógicos*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. i-v, 2025. Disponível em: <https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/473>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- DOS SANTOS, R. O. Currículo digital e formação docente: reconfigurações educacionais na era da informação. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 23, n. 9, p. e11351, 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10541176>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- DUARTE, E. C. F.; LINHARES, J. Desafios e contribuições das NTICs na prática pedagógica escolar: reflexões e reconfigurações no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 2, p. e7388, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N2-011. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV5N2-011>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- PAPIM, A. A. P. As TDIC na educação especial como mediador do desenvolvimento sociocultural de alunos com deficiência intelectual. *Anais CIET:Horizonte*, São Carlos-SP, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/267>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIDOLFI, L. F. et al. Formação de professores e educação inclusiva: fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 2, n. 02, p. 1-28, 2026. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/5589>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- SILVA, F. J. da. As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22453>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- XAVIER, N. et al. Formação docente e cultura digital: a capacitação de professores no uso de recursos educacionais para o atendimento educacional especializado. *Aurum Revista Multidisciplinar*, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 107-118, 2025. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/209>. Acesso em: 2 mar. 2026.

