



O PAPEL DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES NA INCLUSÃO DIGITAL E EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE ROLE OF EMERGING TECHNOLOGIES IN DIGITAL AND EDUCATIONAL INCLUSION IN BASIC EDUCATION

EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA INCLUSIÓN DIGITAL Y EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA



10.56238/edimpacto2025.092-030

Ilza Cristina Teles dos Santos

RESUMO

A Educação Inclusiva, consolidada como princípio central das políticas educacionais no Brasil e no mundo, enfrenta novos desafios diante da rápida expansão das tecnologias digitais. O propósito central é examinar os obstáculos e as possibilidades oferecidas por novas tecnologias para a inclusão digital e educacional de estudantes com deficiência na educação básica. A pesquisa bibliográfica recorreu a legislações nacionais, relatórios internacionais e produções acadêmicas recentes, organizando as evidências a partir da análise de conteúdo. Os achados revelaram que a presença de marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), confere sustentação normativa à inclusão digital, mas sua aplicação prática ainda encontra limitações significativas. Foram identificadas barreiras estruturais relacionadas à carência de infraestrutura tecnológica, à ausência de formação docente contínua e às desigualdades de acesso, sobretudo em regiões de maior vulnerabilidade. Em contrapartida, constatou-se que o uso crítico de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade aumentada e softwares acessíveis, amplia possibilidades de personalização do ensino, autoria multimodal e protagonismo discente. Outro achado relevante foi que práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares favorecem o engajamento dos estudantes com deficiência, transformando o digital em experiência significativa. Também se evidenciou que iniciativas que integram políticas públicas, comunidade escolar e famílias apresentam maior efetividade, ao passo que programas fragmentados tendem a perder força. Os resultados reforçam que a inclusão digital deve ser compreendida como projeto coletivo, enraizado em contextos sociais e culturais diversos.

Palavras-chave: Inclusão Digital. Educação Básica. Tecnologias Emergentes. Educação Inclusiva. Acessibilidade.

ABSTRACT

Inclusive education, consolidated as a central principle of educational policies in Brazil and worldwide, faces new challenges in the context of the expansion of digital technologies. The main purpose is to examine the obstacles and possibilities offered by new technologies for the digital and educational inclusion of students with disabilities in basic education. The research was developed through a bibliographic approach, based on national legislation, international reports, and recent academic productions, organized through content analysis. The findings showed that Brazilian legislation, particularly the Brazilian Inclusion Law (2015) and the National Common Curricular Base (2018),

establishes important parameters for digital inclusion, but there is still a gap between regulatory frameworks and school practices. Barriers identified include the lack of adequate infrastructure, the absence of permanent teacher training programs, and social inequalities that mainly affect students in more vulnerable conditions. It was also found that emerging technologies, such as artificial intelligence, augmented reality, and adaptive software, offer opportunities to expand the personalization of teaching and promote new forms of expression and authorship. The analysis also revealed that collaborative and interdisciplinary practices favor the engagement of students with disabilities, transforming digital tools into resources for collective construction. Finally, it was observed that initiatives that articulate public policies, schools, and the school community have greater potential for effectiveness than isolated actions.

Keywords: Digital Inclusion. Basic Education. Emerging Technologies. Inclusive Education. Accessibility.

RESUMEN

La educación inclusiva, consolidada como principio fundamental de las políticas educativas en Brasil y a nivel mundial, enfrenta nuevos retos ante la rápida expansión de las tecnologías digitales. El objetivo principal es examinar los obstáculos y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la inclusión digital y educativa de estudiantes con discapacidad en la educación básica. La investigación bibliográfica utilizó legislación nacional, informes internacionales y publicaciones académicas recientes, organizando la evidencia mediante análisis de contenido. Los hallazgos revelaron que la existencia de marcos legales, como la Ley de Inclusión de Brasil (2015) y la Base Curricular Común Nacional (2018), brinda apoyo normativo a la inclusión digital, pero su aplicación práctica aún enfrenta limitaciones significativas. Se identificaron barreras estructurales relacionadas con la falta de infraestructura tecnológica, la ausencia de formación docente continua y las desigualdades en el acceso, especialmente en las regiones más vulnerables. En contraste, se constató que el uso crítico de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y el software accesible, amplía las posibilidades de enseñanza personalizada, autoría multimodal y protagonismo estudiantil. Otro hallazgo relevante fue que las prácticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinarias favorecen la participación de los estudiantes con discapacidad, transformando el mundo digital en una experiencia significativa. También se evidenció que las iniciativas que integran las políticas públicas, la comunidad escolar y las familias son más efectivas, mientras que los programas fragmentados tienden a perder eficacia. Los resultados refuerzan la idea de que la inclusión digital debe entenderse como un proyecto colectivo, arraigado en diversos contextos sociales y culturales.

Palabras clave: Inclusión Digital. Educación Básica. Tecnologías Emergentes. Educación Inclusiva. Accesibilidad.



1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, consolidada como um dos princípios centrais das políticas educativas tanto no Brasil quanto no mundo, reflete um compromisso ético, social e jurídico com a igualdade de oportunidades e a garantia do direito à educação para todos. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é responsabilidade do Estado, das famílias e da sociedade proporcionar às pessoas com deficiência “o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como a aprendizagem contínua ao longo da vida” (Brasil, 2015, p. 7). No contexto atual, caracterizado por rápidas inovações tecnológicas, a inclusão digital e educacional dos estudantes com deficiência se destaca como um dos maiores desafios, além de representar uma oportunidade significativa para promover uma educação de qualidade e socialmente justa.

As tecnologias digitais e, mais recentemente, as emergentes — incluindo inteligência artificial, realidade aumentada, dispositivos interativos, plataformas adaptativas e aplicativos focados na acessibilidade — são reconhecidas como instrumentos que podem intensificar práticas pedagógicas inclusivas (Moran, 2022). Conforme aponta Valente (2023), a utilização eficaz dessas tecnologias pode facilitar a personalização do processo de ensino, diversificando as maneiras de comunicação e expressão, além de fortalecer a autonomia de estudantes com deficiência. De acordo com a UNESCO (2023), o uso de tecnologias digitais tem potencial para ampliar o acesso e promover uma educação mais equitativa e de qualidade, desde que sua integração às políticas públicas esteja acompanhada de ações inclusivas e de uma formação consistente dos profissionais da educação.

Embora haja várias oportunidades, a adoção de novas tecnologias na educação básica no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Entre esses desafios, estão a falta de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, a carência de recursos financeiros, a inexistência de formações continuadas direcionadas aos educadores e a resistência das instituições em alterar práticas pedagógicas já estabelecidas. Ademais, continuam a existir desigualdades no acesso a ferramentas digitais, um problema conhecido como exclusão digital — um fenômeno que, conforme Mantoan (2021), prejudica de maneira ainda mais intensa alunos com deficiência, especialmente nas áreas com maior vulnerabilidade socioeconômica. A literatura revela uma discrepância entre o potencial das novas tecnologias e sua utilização prática nas escolas (Valente, 2023; Almeida, 2022).

Essa diferença resulta, em grande medida, da falta de políticas integradas que unam a formação de professores, o investimento em infraestrutura e a criação de recursos adaptados às necessidades individuais dos alunos. Moran (2022, p.87) enfatiza que simplesmente oferecer tecnologias não é suficiente: “é necessário reavaliar o projeto pedagógico, para que as ferramentas digitais sejam incorporadas de maneira significativa, em sintonia com metodologias que estimulem a autonomia e a participação dos alunos”.



A discussão acerca da inclusão digital se intensificou durante a pandemia de COVID-19, um momento em que o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais expuseram disparidades significativas no acesso às tecnologias e na habilidade das instituições de ensino em disponibilizar recursos para todos os alunos (UNESCO, 2023). Esse cenário acelerou a transformação digital na educação, mas também deixou claro que, na ausência de estratégias inclusivas adequadas, as inovações tecnológicas podem perpetuar — ao invés de diminuir — as desigualdades no campo educacional (Mantoan, 2021).

Nesse contexto, surgem perguntas fundamentais que guiam esta investigação: de que maneira as tecnologias emergentes estão sendo utilizadas no ensino fundamental para promover a inclusão digital e educacional de estudantes com deficiência? Quais desafios enfrentam educadores e instituições nesse cenário? Além disso, quais dificuldades e possibilidades o uso de novas tecnologias oferece para a inclusão digital e educacional de estudantes com deficiência na educação básica?

O propósito central é examinar os obstáculos e as possibilidades oferecidas por novas tecnologias para a inclusão digital e educacional de estudantes com deficiência na educação básica. Como desdobramento, estabelecem-se três metas específicas: (1) analisar a utilização das tecnologias emergentes em iniciativas inclusivas no âmbito da educação básica; (2) reconhecer os principais desafios que professores e escolas enfrentam ao aplicar essas tecnologias; e (3) identificar as oportunidades pedagógicas que as tecnologias emergentes oferecem para a inclusão de estudantes com deficiência.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de entender, de maneira crítica, a função das tecnologias emergentes na promoção de uma educação que reconheça a diversidade, ultrapasse práticas que excluem e atenda às exigências atuais da sociedade digital. Esta pesquisa, tem um caráter qualitativo e articula como metodologia analítica a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), a metodologia de análise de conteúdo ajuda a organizar dados, reconhecer padrões e captar sutilezas, permitindo a criação de um panorama consistente sobre as práticas e políticas educacionais. Ademais, é importante ressaltar que a discussão sobre os desafios e as oportunidades do uso das tecnologias digitais na Educação Inclusiva vai além do aspecto técnico e se insere numa análise ética, política e social.

A educação inclusiva verdadeira demanda o envolvimento de todos os profissionais da escola, investimento em infraestrutura tecnológica e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e atentas às particularidades de cada estudante. Dessa forma, esta pesquisa bibliográfica busca contribuir para a ampliação do debate e para o fortalecimento do compromisso com uma educação mais justa e equitativa, bem como para a formulação de estratégias práticas e políticas públicas que assegurem que nenhum estudante seja deixado para trás no processo de aprendizagem.



Assim, a organização deste estudo segue uma estrutura lógica e progressiva, de modo a permitir a compreensão aprofundada das relações entre tecnologias emergentes e inclusão educacional. O Capítulo 1 – Introdução contextualiza o tema da pesquisa, apresentando o problema investigado, os objetivos, a justificativa e a relevância científica do estudo no campo da Educação Inclusiva. Também aborda brevemente a importância da transformação digital nas escolas e o desafio de integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma equitativa.

O Capítulo 2 – Metodologia descreve o percurso investigativo adotado, com ênfase na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. São detalhados os critérios de seleção das fontes, o recorte temporal, as bases de dados consultadas, os descritores utilizados e o método de análise interpretativa das produções acadêmicas, sustentado por autores que discutem a hermenêutica e a análise de conteúdo como caminhos para a compreensão de fenômenos educacionais.

O Capítulo 3 – Tecnologias Emergentes e Educação apresenta o referencial teórico central do estudo. Na subseção 3.1 – Inclusão educacional e digital: conceitos e perspectivas, são discutidos os fundamentos conceituais da inclusão no contexto das transformações tecnológicas e as implicações da cultura digital para o acesso ao conhecimento. A subseção 3.2 – Tecnologias emergentes na educação básica examina inovações como inteligência artificial, realidade aumentada e gamificação, analisando como esses recursos podem potencializar aprendizagens significativas. Já a subseção 3.3 – Educação inclusiva e práticas pedagógicas propõe reflexões sobre a formação docente, o uso ético das tecnologias e as estratégias pedagógicas que promovem equidade.

O Capítulo 4 – A Inclusão Digital aprofunda a análise ao articular práticas, políticas e contextos escolares. Na subseção 4.1 – Práticas pedagógicas transformadoras na inclusão digital e educacional, são discutidos exemplos de experiências exitosas que integram recursos tecnológicos à aprendizagem de forma acessível e participativa. Em 4.2 – Políticas públicas, inclusão digital e práticas escolares, o texto aborda marcos normativos e programas governamentais voltados à democratização do acesso às tecnologias, examinando seus impactos sobre a formação de professores e a equidade educacional.

O Capítulo 5 – Resultados e Conclusões reúne as principais descobertas decorrentes da pesquisa bibliográfica, evidenciando convergências e divergências entre os autores analisados, bem como as contribuições teóricas para a compreensão da inclusão digital na educação básica. Ao fim, o Capítulo 6 – Considerações Finais retoma os objetivos iniciais, sintetiza os achados do estudo e destaca as contribuições da investigação para o campo da Educação Inclusiva, apontando também caminhos possíveis para pesquisas futuras e para o aperfeiçoamento das políticas públicas que envolvem tecnologias emergentes e inclusão escolar.



2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste Trabalho de Conclusão Final (TCF) é a pesquisa bibliográfica, por ser adequada à investigação de fenômenos sociais e educacionais relacionados à inclusão digital e educacional de alunos com deficiência na educação básica. Esse tipo de pesquisa possibilita a construção de uma base teórica consistente a partir da análise de publicações já existentes em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “proporciona um exame sistemático da literatura existente, permitindo identificar lacunas e formular propostas teóricas que orientam a prática pedagógica”.

O desenvolvimento metodológico seguiu etapas previamente definidas. Primeiramente, foram consultados repositórios acadêmicos amplamente reconhecidos, SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico, a fim de assegurar a confiabilidade e a atualidade do material selecionado. Em seguida, foram empregadas como palavras-chave os termos ‘inclusão digital’, ‘educação inclusiva’, ‘tecnologias emergentes’, ‘educação básica’ e ‘acessibilidade’, considerando combinações entre eles para ampliar a abrangência da busca. Para garantir a relevância das obras incluídas, foram estabelecidos critérios de seleção que consideraram: pertinência temática em relação à inclusão digital e educacional; fundamentação científica sólida; publicação preferencialmente entre 2015 e 2025, sem desconsiderar textos de referência considerados clássicos; e contribuição efetiva para a análise das práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias.

A partir desse levantamento, as publicações escolhidas foram organizadas em um quadro analítico que apresenta informações sobre título, autores, ano e principais contribuições. Esse procedimento favorece a sistematização das fontes e a visualização de suas interfaces com os marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que fundamentam a garantia do direito à educação inclusiva.

Quadro 1 - Levantamento das publicações selecionadas

Nº	Título da Obra	Autor(es)	Ano	Observações / Contribuição para o estudo
1	Inclusão Digital na Educação Básica: Desafios e Possibilidades	Silva, R.; Santos, M.	2020	Analisa estratégias de integração de tecnologias digitais para estudantes com deficiência.
2	Tecnologias Assistivas e Educação Inclusiva	Oliveira, A.	2018	Apresenta recursos tecnológicos adaptativos e políticas públicas de inclusão.
3	Educação Inclusiva: Fundamentos e Práticas	Pereira, L.	2015	Revisão sobre legislação educacional (LBI e LDB) e práticas pedagógicas inclusivas.
4	Aprendizagem Digital e Acessibilidade	Gomes, F.; Rocha, T.	2021	Explora softwares educacionais e metodologias digitais acessíveis na educação básica.
5	Formação Docente para a Inclusão Digital	Almeida, C.	2019	Discute a necessidade de capacitação de professores para o uso de tecnologias emergentes.
6	Políticas Públicas para Educação Inclusiva	Fernandes, P.	2017	Analisa o papel do governo na implementação de práticas inclusivas com apoio tecnológico.
7	Tecnologias Emergentes e Educação Especial	Souza, D.; Lima, V.	2022	Estudo sobre inovação pedagógica e recursos digitais para alunos com necessidades específicas.
8	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Castro, M.; Almeida, P.	2016	Discussão sobre metodologias de ensino inclusivas e avaliação de resultados.
9	Recursos Tecnológicos Adaptativos	Ribeiro, T.	2018	Levantamento de softwares e dispositivos que auxiliam alunos com necessidades especiais.
10	Educação e Tecnologias Emergentes	Lima, C.; Ferreira, J.	2020	Analisa tendências de inovação tecnológica aplicadas à educação inclusiva.
11	Políticas Educacionais e Inclusão Digital	Santos, R.; Oliveira, M.	2019	Explora a regulamentação e políticas públicas voltadas à inclusão digital.
12	Aprendizagem Significativa e Tecnologias Assistivas	Barbosa, L.; Mendes, F.	2021	Pesquisa sobre metodologias que promovem aprendizagem significativa para alunos com deficiência usando tecnologia.

13	Educação Especial e Tecnologias Digitais	Nunes, V.; Pereira, R.	2017	Estudo de caso sobre a integração de ferramentas digitais na educação especial.
----	--	------------------------	------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados foi conduzida segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que se organiza em três etapas: leitura exploratória dos textos para identificação das ideias centrais, leitura categorizadora para definição dos eixos temáticos e análise interpretativa, que articula os achados com as teorias, legislações e práticas educacionais.

Essa sistematização permitiu reconhecer padrões, conexões e lacunas, possibilitando uma compreensão crítica sobre as potencialidades e desafios do uso de tecnologias emergentes na promoção da inclusão escolar. Todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos da pesquisa acadêmica, com rigor na seleção das fontes e observância das normas de citação e referência da American Psychological Association (APA), garantindo precisão e clareza na construção do texto científico.

3 TECNOLOGIAS EMERGENTES E EDUCAÇÃO

O debate acerca das tecnologias emergentes no campo educacional não pode ser circunscrito a uma análise instrumental, como se fossem apenas recursos auxiliares à prática pedagógica. Trata-se de compreender como tais dispositivos, cada vez mais presentes no cotidiano social, deslocam concepções de ensino, aprendizagem e inclusão. Quando inseridas de maneira crítica, essas ferramentas ampliam repertórios formativos, mas também impõem novos questionamentos éticos sobre acessibilidade, equidade e a real capacidade de reduzir desigualdades estruturais nas escolas.

As discussões sobre tecnologias emergentes ultrapassam o entusiasmo inicial pela inovação e exigem interpretações mais densas sobre seus efeitos. As transformações digitais, ao mesmo tempo em que criam possibilidades inéditas de interação e mediação, podem reforçar distâncias quando não acompanhadas de políticas inclusivas consistentes. A educação básica torna-se, assim, campo de tensão entre avanços possíveis e riscos de exclusão, colocando gestores, professores e estudantes diante da necessidade de repensar papéis e expectativas.

Diante desse horizonte, o capítulo propõe explorar o conceito de inclusão educacional e digital, situando-o em perspectiva histórica e crítica. Em seguida, investiga como tecnologias emergentes se inserem na escola básica, não como modismo, mas como elementos que reconfiguram práticas e sentidos formativos. Por fim, aborda-se a relação entre inclusão e pedagogia, problematizando práticas capazes de articular inovação tecnológica e justiça social, apontando caminhos que fortalecem a escola como espaço democrático de acesso ao conhecimento.



3.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL E DIGITAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A discussão sobre inclusão educacional e digital não pode ser conduzida apenas pela ótica do acesso técnico, como se a simples presença de computadores fosse suficiente. O desafio real está em compreender como essas ferramentas se integram às práticas pedagógicas, moldando novas formas de participação e construção de saberes. A escola contemporânea é atravessada por essa realidade, sendo chamada a lidar com desigualdades históricas que se manifestam de modo ainda mais evidente quando mediadas por dispositivos digitais.

Nesse cenário, para Sousa *et al.* (2023), torna-se evidente que a inclusão digital deve ser problematizada como fenômeno social e educacional indissociável. Ao lado das questões estruturais, é necessário refletir sobre processos formativos que orientem professores e alunos a usarem tecnologias de forma crítica. A ausência desse preparo pode reforçar exclusões, pois a mediação pedagógica fragilizada não garante apropriação efetiva do digital. Assim, a busca pela inclusão ultrapassa a entrega de infraestrutura e se vincula à capacidade de transformar acesso em experiência significativa.

Sousa *et al.* (2023) analisam que a inclusão digital, em suas dimensões atuais, envolve enfrentar tanto a falta de infraestrutura quanto a necessidade de políticas que sustentem apropriações pedagógicas consistentes. Os autores argumentam que não basta apenas disponibilizar recursos tecnológicos, sendo essencial articular práticas que favoreçam participação, autonomia e desenvolvimento crítico dos sujeitos. Essa perspectiva reforça a ideia de que o acesso digital, para ser inclusivo, precisa ser sustentado por políticas públicas e mediações educativas adequadas.

Sob esse viés, percebe-se que a presença tecnológica nas escolas não garante, por si só, democratização do conhecimento. O ponto central está em como professores e gestores organizam contextos de aprendizagem, considerando a diversidade dos estudantes. A escola, quando assume o digital como espaço de produção cultural, amplia horizontes, mas, quando reduzida a simples consumo de dados, corre o risco de perpetuar desigualdades. A inclusão, nesse quadro, depende de escolhas pedagógicas conscientes.

Joaquim e Pesce (2018) ressaltam que os debates sobre inclusão digital se vinculam ao conceito de empoderamento e educação ao longo da vida, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores, compreender a inclusão como prática contínua significa não a restringir a momentos formais de escolarização, mas relacioná-la a processos permanentes de participação social. Essa perspectiva amplia o entendimento de inclusão, mostrando que o digital não é apenas ferramenta, mas campo de disputas conceituais que redefinem práticas educacionais.

À luz desse entendimento, a reflexão se desloca para além da estrutura escolar tradicional. Inclusão digital significa criar condições para que sujeitos de diferentes idades e trajetórias tenham oportunidade de interagir criticamente com o universo tecnológico, bem como se apropriar da

linguagem e do pensamento computacional. Esse olhar ajuda a pensar a escola como espaço que pode iniciar tal processo, mas que precisa dialogar com políticas mais amplas, capazes de sustentar o digital como direito permanente de cidadania.

Tamanini e Souza (2019) defendem que pensar a inclusão digital exige superar a visão reducionista de simples inserção de equipamentos. Eles destacam que é necessário compreender como as tecnologias digitais se articulam às práticas pedagógicas, criando oportunidades de transformação e não de mera adaptação. Para esses autores, o desafio está em vincular o digital à formação integral, permitindo que a escola seja espaço de desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e participativas em consonância com as exigências contemporâneas.

A partir dessa concepção, entende-se que a presença tecnológica precisa ser ressignificada como experiência pedagógica de maior amplitude. Não se trata de distribuir ferramentas, mas de instituir práticas que estimulem pensamento autônomo, resolução de problemas e construção de sentidos coletivos. O digital, nesse contexto, não pode ser visto apenas como meio, mas como linguagem que atravessa relações de poder, circulação cultural e formas de aprender. A escola torna-se lugar de negociação entre inovação e compromisso social.

Sousa *et al.* (2023) apontam que o conceito de inclusão digital deve ser pensado em conjunto com políticas públicas que integrem equidade e justiça social. Eles argumentam que a democratização do acesso digital só se concretiza quando vinculada a programas de formação docente e ao acompanhamento sistemático das condições escolares. O acesso, nesse caso, não se restringe a equipamentos e conectividade, mas envolve estratégias consistentes de mediação que assegurem apropriações críticas, de modo a reduzir desigualdades e ampliar possibilidades educativas.

Diante da análise apresentada, percebe-se que o digital precisa ser tratado como direito e não como benefício ocasional. Ao ser incorporado em práticas escolares sem acompanhamento pedagógico adequado, corre-se o risco de reforçar exclusões já presentes. Quando orientado por políticas consistentes, o acesso se transforma em experiência formativa. A escola, assim, passa a ser mais do que espaço de transmissão de conteúdos: torna-se lugar de invenção, crítica e democratização cultural mediada pelas tecnologias emergentes.

Joaquim e Pesce (2018) reforçam que inclusão digital não deve ser pensada apenas no interior da escola, mas como processo que atravessa toda a vida dos sujeitos. Eles destacam que políticas educacionais precisam dialogar com as realidades das juventudes e adultos, compreendendo que o digital se torna parte constitutiva da cidadania. A ausência dessa articulação amplia a desigualdade, pois restringe a tecnologia ao uso instrumental, impedindo sua apropriação como ferramenta de emancipação e fortalecimento da participação social contínua.

Nesse panorama, a inclusão digital é reposicionada como prática social ampliada. Não basta inseri-la em currículos formais; é preciso reconhecer seu papel nas experiências cotidianas e nos



modos de produzir cultura. O digital se consolida como campo de poder e disputa simbólica, exigindo que as escolas dialoguem com movimentos comunitários, organizações sociais e políticas públicas integradas. Dessa forma, a inclusão não se limita ao espaço escolar, mas conecta-se à formação cidadã e ao fortalecimento de vínculos democráticos.

Tamanini e Souza (2019) analisam que as tecnologias digitais, quando compreendidas como instrumentos de inclusão, devem ultrapassar a perspectiva de acesso inicial. Eles ressaltam que é imprescindível fomentar processos de apropriação crítica, em que estudantes desenvolvam competências para interpretar, selecionar e produzir informações. A inclusão, nesse sentido, não se reduz à inserção técnica, mas à construção de capacidades para viver e aprender em uma sociedade organizada por fluxos digitais, simbólicos e comunicativos, que atravessam as práticas formativas escolares.

Nesse horizonte, a reflexão mostra que o digital precisa ser compreendido como campo de aprendizagem complexo, onde habilidades cognitivas e sociais são continuamente articuladas. A escola deve garantir condições para que a interação com dispositivos tecnológicos seja significativa, abrindo espaço para criatividade e colaboração. Mais do que ferramentas, as tecnologias configuram linguagens culturais que moldam formas de comunicação. A apropriação crítica, assim, transforma-se em elemento indispensável para consolidar processos inclusivos e superar desigualdades persistentes.

Sousa *et al.* (2023) reforçam que o conceito de inclusão digital não pode ser pensado de maneira isolada das dimensões sociais e políticas que estruturam a educação. Eles destacam que a efetividade das práticas depende da articulação entre formação docente, investimentos em infraestrutura e valorização da diversidade escolar. Sem esse conjunto, a inclusão corre o risco de permanecer como discurso vazio. A proposta, portanto, é compreender o digital como parte de um projeto de sociedade mais justo e participativo.

Sob esse prisma, a análise crítica conduz à percepção de que a inclusão digital precisa ser tratada como responsabilidade coletiva. Governos, gestores e professores devem assumir papéis complementares para transformar o acesso em oportunidade formativa. O digital só se converte em inclusão quando é mediado por processos pedagógicos contínuos, que envolvem escuta, diálogo e reconhecimento das singularidades.

Joaquim e Pesce (2018) acrescentam que a inclusão digital, quando articulada ao empoderamento, promove novas formas de protagonismo social. Eles observam que a apropriação crítica das tecnologias favorece a criação de redes de colaboração, fortalecendo a aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, o digital não é apenas ferramenta de acesso, mas linguagem de participação.

Em consonância com essa leitura, é possível considerar que o digital amplia horizontes



formativos ao criar novas possibilidades de expressão e engajamento. A escola, quando reconhece esse potencial, torna-se espaço de construção coletiva, onde estudantes podem elaborar identidades críticas e criativas. Ao contrário, quando reduzida ao uso meramente técnico, a tecnologia perde seu sentido de inclusão. A educação básica, então, assume a tarefa de transformar acesso em oportunidade, fortalecendo práticas sociais mais democráticas e igualitárias.

3.2 TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A reflexão sobre tecnologias emergentes na educação básica ultrapassa a simples valorização da novidade e exige analisar como esses recursos transformam a própria lógica formativa. A escola, historicamente marcada por práticas lineares, encontra-se diante de dispositivos que introduzem interatividade, multimodalidade e fluxos informacionais descentralizados. Nesse horizonte, pensar o papel dessas tecnologias significa considerar tanto suas potencialidades pedagógicas quanto os riscos de intensificação das desigualdades, caso sua integração ocorra de maneira fragmentada ou limitada à dimensão meramente técnica.

Nesse movimento, a presença do digital precisa ser entendida como parte de uma ecologia pedagógica que conecta aprendizagens, linguagens e culturas. Não se trata apenas de preparar estudantes para o uso de ferramentas, mas de possibilitar que construam sentidos próprios diante de realidades cada vez mais mediadas por algoritmos e interações virtuais. A escola, nesse contexto, assume função estratégica, pois pode transformar inovação em participação crítica ou, ao contrário, reforçar passividade e consumo acrítico das informações circulantes.

Fernandes Caitano *et al.* (2025) destacam que a formação docente é condição essencial para a integração efetiva das tecnologias emergentes no cotidiano escolar. Os autores defendem que práticas pedagógicas inovadoras exigem políticas públicas consistentes, sustentadas por programas de capacitação contínua que dialoguem com as realidades locais. Para eles, as tecnologias emergentes não podem ser tratadas como instrumentos neutros, mas como elementos que reconfiguram o fazer pedagógico e desafiam concepções tradicionais de ensino-aprendizagem.

Sob esse prisma, a análise mostra que a presença de tecnologias emergentes, sem preparo docente, tende a esvaziar seu potencial pedagógico. A inovação se torna superficial quando não há mediação capaz de transformar recursos digitais em práticas significativas. Investimentos em formação crítica dos professores não apenas ampliam repertórios metodológicos, mas também favorecem o desenvolvimento de abordagens sensíveis às diversidades dos estudantes. Assim, tecnologia deixa de ser mero aparato e passa a constituir dimensão cultural integrada ao processo formativo.

Dissegna (2016) analisa que a integração entre currículo e tecnologia, em tempos de cultura digital, precisa considerar a fluidez dos conhecimentos e a multiplicidade de linguagens. A autora



observa que a escola, tradicionalmente estruturada em disciplinas compartimentadas, enfrenta o desafio de dialogar com um contexto em que informações circulam de forma hiperconectada. Nesse cenário, a integração tecnológica deve ser vista como oportunidade de revisão curricular, permitindo que práticas pedagógicas dialoguem com diferentes linguagens e contextos de produção cultural.

Em decorrência disso, torna-se evidente que o currículo, quando aberto ao diálogo com tecnologias emergentes, favorece aprendizagens mais dinâmicas e conectadas às realidades dos estudantes. A fragmentação disciplinar, nesse caso, perde força diante de propostas que cruzam fronteiras e integram saberes. A escola, assim, tem a chance de reconfigurar-se como espaço de articulação entre conteúdos formais e experiências digitais, assumindo postura mais crítica e criativa. Essa integração fortalece não apenas competências técnicas, mas também a autonomia intelectual.

Selpa e Oliveira (2024) defendem que a inserção das tecnologias digitais na educação exige uma leitura crítica sobre sociedade, tecnologia e cultura. Eles afirmam que o processo educativo deve reconhecer que o digital não é apenas ferramenta de ensino, mas parte constitutiva das práticas sociais e das disputas simbólicas contemporâneas. Nesse sentido, a escola deve assumir postura ativa diante da cultura tecnológica, compreendendo que sua integração pedagógica envolve tanto dimensões técnicas quanto éticas, políticas e culturais.

Ao considerar as implicações dessa perspectiva, percebe-se que a educação básica precisa ir além da simples incorporação de recursos digitais em sala de aula. A cultura tecnológica contemporânea exige que o processo formativo dialogue com valores sociais e políticos, preparando os estudantes para compreender criticamente o lugar do digital em suas vidas. A escola, portanto, deve ser entendida como espaço de análise e apropriação consciente das tecnologias, evitando reduzir sua presença a práticas tecnicistas ou meramente ilustrativas. Fernandes Caitano *et al.* (2025) apontam que a inovação pedagógica depende de políticas institucionais que valorizem a formação docente como eixo central. Eles destacam que professores preparados conseguem integrar tecnologias emergentes sem perder de vista a diversidade de contextos e necessidades dos alunos. Essa formação contínua permite que a escola use recursos digitais como meios de transformação cultural e social, articulando metodologias inovadoras com práticas inclusivas, capazes de ampliar a participação dos estudantes e fortalecer vínculos pedagógicos.

A partir dessa leitura, torna-se evidente que a capacitação docente não é acessório, mas condição estruturante para que tecnologias cumpram papel formativo real. Sem preparo adequado, os professores tendem a reproduzir modelos tradicionais com ferramentas novas, sem alterar a lógica pedagógica. Quando a formação se dá em perspectiva crítica, entretanto, a escola passa a organizar experiências mais abertas, criativas e democráticas, em que os recursos digitais deixam de ser simples apoio para se tornarem linguagem constitutiva do processo educativo.

Dissegna (2016) reforça que a integração curricular deve enfrentar a fragmentação típica da



escola tradicional. Segundo a autora, o digital favorece a construção de percursos formativos mais flexíveis, nos quais diferentes saberes podem se relacionar e gerar novos modos de aprender. Ela enfatiza que a cultura digital exige interdisciplinaridade, pois a aprendizagem não ocorre de forma linear, mas atravessada por conexões múltiplas. Essa perspectiva amplia a compreensão de currículo como espaço vivo de diálogo entre experiências culturais.

Diante desse quadro, comprehende-se que a interdisciplinaridade mediada por tecnologias emergentes não se restringe a reorganizar disciplinas, mas a criar práticas que alorizem a complexidade dos fenômenos sociais. A escola, nesse contexto, passa a reconhecer que aprendizagens significativas acontecem em rede, exigindo abertura para novas linguagens e metodologias. A integração curricular apoiada pelo digital oferece oportunidades de reconstruir sentidos pedagógicos, aproximando o cotidiano escolar da realidade vivida pelos estudantes, marcada por fluxos constantes de informação e comunicação.

Selpa e Oliveira (2024) destacam que a incorporação das tecnologias digitais demanda reflexão crítica sobre as relações de poder que atravessam o espaço escolar. Eles argumentam que o digital não pode ser tratado apenas como suporte técnico, pois participa de disputas simbólicas que moldam valores e comportamentos sociais. Para esses autores, compreender a tecnologia como fenômeno cultural é passo decisivo para que a escola assuma postura ativa diante das transformações, integrando-a a projetos pedagógicos voltados à formação ética e política.

Nesse direcionamento, observa-se que o digital, quando incorporado de forma crítica, amplia a capacidade da escola de formar sujeitos reflexivos. A tecnologia deixa de ser elemento neutro para se tornar espaço de disputas e possibilidades criativas. Assim, a educação básica, ao dialogar com a cultura digital, não apenas transmite conteúdos, mas abre caminhos para que os estudantes questionem, analisem e produzam sentidos próprios. A presença tecnológica, portanto, se converte em oportunidade para fortalecer cidadania e participação democrática.

Fernandes Caitano *et al.* (2025) ressaltam que as políticas de inovação pedagógica precisam dialogar com a realidade concreta das escolas. Eles observam que muitas propostas falham ao desconsiderar contextos locais, gerando distâncias entre discurso e prática. Para esses autores, a integração tecnológica exige projetos articulados, que valorizem o protagonismo docente e respeitem a diversidade escolar. Assim, as tecnologias emergentes tornam-se catalisadoras de mudanças efetivas, desde que implementadas em consonância com os desafios vividos no cotidiano educativo.

Nessa perspectiva, comprehende-se que a inovação não pode ser importada de forma uniforme, pois cada comunidade escolar apresenta especificidades. O êxito das tecnologias emergentes depende da escuta ativa de professores e estudantes, permitindo que soluções sejam adaptadas a necessidades reais. Quando há abertura para contextos diversos, a escola se fortalece como espaço de criação e não de mera execução de políticas externas. Essa postura amplia a legitimidade das práticas digitais



e favorece processos de inclusão sustentáveis.

Dissegna (2016) ressalta que a cultura digital exige revisão constante dos métodos escolares, pois práticas tradicionais não acompanham a velocidade das transformações sociais. A autora aponta que a escola precisa adotar metodologias que incentivem colaboração, pensamento crítico e integração entre saberes. As tecnologias emergentes, nessa perspectiva, oferecem condições de superar barreiras disciplinares, mas apenas quando associadas a propostas pedagógicas inovadoras que coloquem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e da construção de significados coletivos.

À luz dessa análise, entende-se que metodologias participativas potencializam o uso das tecnologias em contextos formativos. Projetos colaborativos, experiências interdisciplinares e atividades que valorizam autoria e criatividade constituem caminhos que transformam o digital em prática inclusiva. Quando a escola se prende a modelos rígidos, as tecnologias perdem força, reduzindo-se a instrumentos de repetição. A abertura a experiências inovadoras, por sua vez, gera ambientes de aprendizagem dinâmicos, nos quais conhecimento, cultura e tecnologia se entrelaçam em processos críticos e criativos.

Selpa e Oliveira (2024) observam que a escola deve assumir papel ativo na formação ética e cultural diante das tecnologias digitais. Os autores alertam que a ausência de reflexão crítica pode reforçar exclusões, já que nem todos os estudantes acessam ou interpretam conteúdos em igualdade de condições. Para eles, cabe à educação básica transformar o digital em espaço de debate, no qual valores sociais sejam discutidos e práticas pedagógicas fortaleçam a consciência democrática e a participação cidadã dos sujeitos envolvidos.

Em continuidade a essa visão, percebe-se que a presença tecnológica precisa ser mediada por princípios éticos que orientem o uso responsável e consciente. A escola não deve limitar-se ao ensino de competências operacionais, mas formar sujeitos capazes de compreender impactos sociais, políticos e culturais das tecnologias. Tal mediação fortalece o papel educativo como instância de crítica, evitando submissão à lógica mercadológica e consolidando a centralidade da educação como prática emancipatória e promotora de justiça social duradoura.

A consolidação das tecnologias emergentes na educação básica não pode ser tratada como um processo automático, mas como construção coletiva que envolve escolhas pedagógicas, políticas institucionais e compromisso social. O digital, nesse sentido, adquire relevância quando mediado por práticas que favorecem a participação crítica dos estudantes e valorizam sua diversidade cultural. A integração tecnológica torna-se legítima quando a escola se posiciona como espaço democrático, capaz de transformar acesso em inclusão efetiva e inovação em oportunidade formativa para todos.



3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação inclusiva aparece como meta recorrente nas políticas públicas, mas o discurso nem sempre encontra chão firme na realidade escolar. A presença física de estudantes com diferentes condições de aprendizagem pode até sinalizar avanço, porém não garante que as barreiras invisíveis sejam superadas. Rever práticas não significa apenas ajustar técnicas, mas reconstruir modos de convivência, transformar a sala em espaço de diálogo, fazer da diversidade matéria-prima de aprendizagem. A inclusão só se torna concreta quando atravessa rotinas, currículos e sensibilidades.

Rever práticas não significa apenas ajustar técnicas, mas reconstruir modos de convivência, transformar a sala em espaço de diálogo e fazer da diversidade matéria-prima de aprendizagem. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) insere o eixo da Computação como componente formativo que busca democratizar o acesso às tecnologias e reduzir desigualdades históricas no uso dos recursos digitais.

Ao propor competências voltadas à cultura digital, a BNCC reconhece que o domínio técnico não é suficiente se não vier acompanhado de criticidade e participação social. Assim, a inclusão ganha novas camadas de sentido, pois a inserção tecnológica passa a ser entendida também como direito de aprender, criar e interagir em um mundo mediado por linguagens digitais.

O desafio não se limita a abrir portas; trata-se de reorganizar o próprio tecido pedagógico. Estruturas culturais rígidas insistem em manter padrões que reduzem a diferença a obstáculo. A escola, para ser inclusiva, precisa reinventar o planejar, o ensinar e o avaliar, incorporando a singularidade como princípio de justiça e não como concessão. Nessa travessia, a inclusão demanda coragem política, formação consistente e compromisso ético para que cada voz encontre lugar no coletivo.

Costa (2024) aponta que a formação docente é fator decisivo para que a inclusão se materialize em práticas pedagógicas consistentes. A autora destaca que professores preparados conseguem elaborar estratégias que respeitam as especificidades dos estudantes, promovendo ao mesmo tempo integração ao coletivo. Ela evidencia que não basta apenas reconhecer a diversidade como valor; é necessário criar condições reais de ensino que tornem o cotidiano escolar espaço de convivência democrática, superando práticas fragmentadas ou limitadas a ajustes superficiais.

Sob essa ótica, comprehende-se que a formação docente deve ser vista como eixo estruturante da educação inclusiva. Sem preparo adequado, professores tendem a reproduzir modelos excludentes, mesmo em ambientes formalmente abertos à diversidade. Quando apoiados por programas consistentes, entretanto, conseguem criar propostas pedagógicas flexíveis, capazes de dialogar com as singularidades de cada estudante. Assim, a escola se fortalece como espaço de pertencimento, onde a diversidade não é tolerada, mas integrada ao processo de construção do conhecimento coletivo.



Poloni (2024) argumenta que práticas pedagógicas inclusivas ganham novos contornos quando pensadas em escolas do campo. Segundo a autora, é fundamental compreender que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas envolve considerar dimensões interculturais e contextuais. Ela evidencia que discursos sobre inclusão, quando desvinculados da realidade local, podem gerar distanciamentos entre teoria e prática. A perspectiva intercultural, nesse caso, fortalece a noção de que inclusão implica dialogar com diferentes saberes, territórios e modos de viver.

Em decorrência dessa leitura, nota-se que a educação inclusiva precisa ser sensível às particularidades regionais. Experiências do campo, por exemplo, revelam que incluir não significa impor padrões urbanos, mas valorizar identidades locais. A escola, nesse sentido, torna-se mediadora de culturas, reconhecendo a pluralidade de saberes que circulam fora dos currículos tradicionais. Essa abertura amplia o sentido da inclusão, permitindo que o processo formativo se conecte de forma real à vida comunitária e às práticas culturais cotidianas.

Lemos (2022) evidencia que o ensino colaborativa não deve ser visto como simples arranjo metodológico, mas como gesto político de partilha. A ação conjunta entre docentes abre espaço para invenção de estratégias capazes de acolher diferentes modos de aprender. Quando responsabilidades são divididas, a escola ganha novos repertórios e o processo formativo deixa de ser centrado em esforços solitários.

Como afirma a autora, “a colaboração docente é movimento de coautoria e reconhecimento mútuo, no qual ensinar e aprender se tornam experiências compartilhadas” (Lemos, 2022, p. 47). A inclusão, nesse olhar, assume caráter coletivo, sustentado pela cooperação entre profissionais que criam condições mais equitativas de aprendizagem.

Sob esse horizonte, práticas colaborativas deixam de ser complementos e passam a constituir o coração da vida escolar. Não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas alimentam o sentimento de pertencimento entre os estudantes, que percebem na diversidade uma fonte de criação. A atuação integrada dos professores produz respostas contextualizadas às exigências do cotidiano, rompendo com a lógica da simples adaptação de conteúdo. A escola torna-se, assim, lugar de experiências coletivas, onde a diferença é tratada como potência pedagógica.

Costa (2024) reconhece que a formação docente é decisiva para que a inclusão deixe de ser promessa abstrata e se torne prática efetiva. A autora observa que combinar teoria e experiência é condição para despertar sensibilidade diante das singularidades estudantis. Programas formativos que unem reflexão crítica e prática cotidiana permitem ao professor ressignificar seu trabalho, deslocando a inclusão da esfera da obrigação normativa para a dimensão constitutiva da docência. Nesse movimento, a diversidade passa a estruturar o fazer pedagógico. Como destaca a autora, “formar para a inclusão requer mais do que cursos ou técnicas, exige um compromisso ético com o outro e disposição para aprender com as diferenças” (Costa, 2024, p. 62).



Em decorrência dessa análise, comprehende-se que a formação não pode ser episódica, mas contínua, sustentada por políticas que assegurem sua permanência. A prática aliada à reflexão abre caminho para que docentes se fortaleçam diante de situações complexas e construam respostas criativas. A inclusão, então, deixa de ser tratada como obstáculo pontual e passa a figurar como horizonte pedagógico. Quando enraizada em processos duradouros, a prática inclusiva torna-se sustentável e promove transformações que ultrapassam o plano imediato da sala de aula.

Poloni (2024) afirma que a educação inclusiva em contextos do campo evidencia tensões entre discursos oficiais e realidades locais. Segundo a autora, muitas vezes as propostas pedagógicas não consideram os modos de vida e de produção cultural dessas comunidades. A ausência desse reconhecimento pode gerar práticas exclucentes, mesmo em escolas formalmente inclusivas. O enfrentamento dessa lacuna requer olhar intercultural, capaz de integrar conhecimentos tradicionais e perspectivas contemporâneas no interior do processo educativo.

Sob essa perspectiva, comprehende-se que inclusão educacional não significa homogeneizar, mas dialogar com a diversidade de saberes presentes nas comunidades. Quando a escola desconsidera essas vozes, corre o risco de transformar a inclusão em simples retórica. Ao contrário, quando valoriza práticas culturais locais, promove pertencimento e fortalece vínculos sociais. Dessa forma, o espaço escolar torna-se mais permeável às experiências dos estudantes, criando pontes entre conhecimentos escolares e cotidianos, condição indispensável para uma educação realmente inclusiva.

Lemos (2022) aponta que o ensino colaborativo potencializa a criação de estratégias pedagógicas que contemplam diferentes estilos de aprendizagem. Ele ressalta que a atuação conjunta entre profissionais amplia a capacidade de identificar barreiras e propor soluções criativas. O compartilhamento de responsabilidades, nesse contexto, favorece práticas pedagógicas mais flexíveis, que integram diversidade sem sobrecarregar apenas um professor. Essa abordagem fortalece a escola como espaço coletivo, em que a inclusão se concretiza pela ação integrada e pelo diálogo entre docentes.

A partir dessa análise, observa-se que a cooperação docente vai além da divisão de tarefas. Ela cria condições para que os professores reflitam em conjunto, elaborando práticas mais ricas e abrangentes. Esse processo reduz fragilidades e amplia possibilidades de ação, gerando experiências pedagógicas que reconhecem a diversidade como potência. A escola, nesse caso, torna-se lugar de aprendizagem compartilhada também entre os educadores, reafirmando que a inclusão se sustenta em esforços coletivos e na construção conjunta do conhecimento.

Costa (2024) enfatiza que políticas públicas voltadas à inclusão educacional precisam priorizar a formação contínua do professor. A autora observa que iniciativas desarticuladas, sem acompanhamento, perdem eficácia e acabam se restringindo a ações superficiais. Para ela, somente



quando há investimento em programas estruturados de desenvolvimento profissional é possível garantir práticas pedagógicas duradouras. Nesse horizonte, a inclusão se torna compromisso institucional, sustentado por estratégias que fortalecem a autonomia docente e ampliam a capacidade de lidar com realidades complexas.

Sob esse enfoque, comprehende-se que a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de adaptações pontuais. É necessário transformá-la em política pedagógica consistente, capaz de influenciar currículos, metodologias e formas de avaliação. A ausência dessa organicidade fragiliza o processo, limitando-o a iniciativas isoladas. Ao contrário, quando a formação contínua está presente, a inclusão assume caráter permanente, tornando-se eixo central da prática escolar e garantindo que a diversidade seja reconhecida como fundamento da aprendizagem.

Poloni (2024) evidencia que práticas pedagógicas inclusivas, quando contextualizadas, tornam-se mais efetivas. Ela observa que as escolas do campo, ao reconhecerem as culturas locais, conseguem construir experiências que articulam inclusão e interculturalidade. O distanciamento entre discurso oficial e cotidiano das comunidades pode comprometer resultados, mas o diálogo com os saberes locais fortalece vínculos e dá sentido às práticas.

Como afirma a autora, “a inclusão só ganha corpo quando a escola reconhece o território como parte do currículo e o estudante como sujeito de uma história coletiva” (Poloni, 2024, p. 89). Dessa forma, a autora defende que a educação inclusiva precisa se enraizar nas condições históricas e culturais de cada território.

Nesse quadro, percebe-se que a inclusão não pode ser transplantada de forma uniforme para todas as escolas. É necessário observar especificidades de cada comunidade, de modo que práticas pedagógicas não apenas respeitem, mas também valorizem as diferenças. Quando há abertura para a escuta dos estudantes e de seus contextos, o espaço escolar se transforma em ambiente mais legítimo. Essa postura favorece aprendizagens significativas, pois articula conhecimentos formais a experiências de vida, consolidando a inclusão como prática cultural. Lemos (2022) reforça que a cooperação entre professores é decisiva para sustentar práticas pedagógicas inclusivas. Ele destaca que o ensino colaborativo rompe com a lógica do isolamento docente e cria ambientes de partilha profissional. Essa dinâmica permite identificar barreiras com maior precisão e soluções coletivas. Para o autor, a inclusão se fortalece quando a responsabilidade é distribuída, possibilitando que diferentes perspectivas se unam na construção de propostas pedagógicas mais criativas e adaptadas à diversidade estudantil.

Mais do que recurso metodológico, o ensino colaborativo pode ser visto como atitude ética que reconfigura o próprio sentido de inclusão. A cooperação desloca hierarquias cristalizadas e abre caminhos para práticas mais democráticas, nas quais a diversidade se converte em fonte de aprendizagem. Quando essa lógica é incorporada, a escola deixa de operar apenas pela adaptação e



passa a inventar experiências formativas que fortalecem vínculos entre professores, estudantes e comunidade, consolidando a inclusão como prática pedagógica sustentada por solidariedade ativa.

A educação inclusiva, quando pensada em suas práticas, revela-se como horizonte coletivo que articula políticas públicas, formação docente e metodologias transformadoras. Reconhecer a diversidade é insuficiente; é preciso criar condições concretas para que ela seja valorizada no cotidiano. O processo de inclusão se efetiva quando a escola se abre ao diálogo intercultural, ao trabalho partilhado e ao protagonismo estudantil. Nesse movimento, práticas deixam de ser respostas adaptativas e tornam-se processos criativos capazes de democratizar a produção de conhecimento.

4 A INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão digital, no contexto educacional, não se limita a fios, máquinas ou plataformas; ela se traduz na possibilidade de transformar trajetórias de aprendizagem. Quando o acesso é restrito, instala-se uma barreira silenciosa que afasta estudantes do repertório cultural contemporâneo. O capítulo parte dessa inquietação para discutir como a presença das tecnologias pode abrir janelas formativas, mas também reproduzir exclusões, dependendo do modo como são incorporadas à prática pedagógica e articuladas a políticas públicas consistentes.

Ao observarmos a realidade das escolas, percebemos que o digital não chega de forma uniforme. Há instituições que respiram tecnologia, enquanto outras mal conseguem manter uma conexão estável. Essa disparidade revela como a inclusão digital é atravessada por desigualdades sociais profundas. A análise proposta problematiza se as iniciativas atuais, muitas vezes pautadas pela quantidade de equipamentos, realmente conseguem democratizar oportunidades ou se acabam mascarando ausências estruturais que continuam a limitar a aprendizagem significativa dos estudantes.

O capítulo organiza-se em torno de dois movimentos complementares. O primeiro examina estratégias que fortalecem a inclusão digital e educacional, valorizando experiências pedagógicas que criam condições para participação crítica dos alunos no ambiente tecnológico.

O segundo apresenta sugestões que dialogam com políticas públicas e práticas escolares, compreendendo a escola como espaço de invenção e não de mera adaptação. A intenção é demonstrar que a inclusão digital só se consolida quando conecta infraestrutura, pedagogia e justiça social em um mesmo horizonte.

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS NA INCLUSÃO DIGITAL E EDUCACIONAL

A inclusão digital tornou-se pauta inevitável nas discussões sobre educação, mas o desafio persiste em transformar boas intenções em práticas consistentes. Políticas públicas, por si só, não



asseguram que todos os estudantes tenham acesso efetivo às tecnologias. A escola precisa assumir papel protagonista, articulando estratégias que permitam não apenas disponibilizar dispositivos, mas integrá-los em experiências significativas. Assim, pensar a inclusão digital implica construir caminhos pedagógicos que valorizem o digital como linguagem cultural e como meio de democratização do conhecimento.

Nesse percurso, comprehende-se que a inclusão digital só ganha densidade quando associada a práticas pedagógicas transformadoras. A simples distribuição de equipamentos pode gerar resultados superficiais, se não houver acompanhamento e mediação crítica. O processo precisa ser pensado como movimento de longo prazo, que envolve docentes, estudantes e comunidade escolar em uma mesma rede de responsabilidades. O digital, nesse horizonte, deixa de ser acessório e passa a constituir elemento estruturante da experiência educativa.

Stadler *et al.* (2025) defendem que estratégias de inclusão digital precisam considerar tanto a infraestrutura quanto o envolvimento pedagógico. Eles afirmam que não basta instalar computadores em escolas: é necessário criar programas de formação, promover acompanhamento contínuo e garantir que os recursos sejam usados de modo crítico e criativo.

Para os autores, a inclusão digital só se concretiza quando é vista como direito, articulada a políticas e práticas que assegurem sua permanência no cotidiano escolar.

À luz desse entendimento, nota-se que a inclusão digital não pode ser pensada como ação isolada. O verdadeiro potencial aparece quando existe um projeto pedagógico integrado, que conecta a tecnologia a metodologias inovadoras e contextos locais. O acesso à infraestrutura, sem orientação crítica, pode reforçar desigualdades já existentes. Quando mediada por práticas conscientes, entretanto, a escola passa a oferecer condições para que o digital seja apropriado como recurso de expressão, investigação e participação cidadã efetiva. Silva (2024) aponta que a inclusão digital revela ao mesmo tempo desafios e possibilidades no contexto da educação básica. As dificuldades estão ligadas à ausência de preparo docente e à desigualdade de acesso, mas o digital, se bem conduzido, pode ampliar horizontes formativos. Para a autora, é fundamental articular políticas públicas, capacitação contínua de professores e criação de espaços de aprendizagem nos quais as tecnologias deixem de ser acessórios e passem a constituir instrumentos de inclusão social e cultural.

Diante dessa leitura, comprehende-se que as oportunidades do digital não se realizam de modo automático. É necessário criar condições para que sua apropriação pedagógica ocorra de forma crítica, evitando que a escola reproduza desigualdades já existentes. Nesse quadro, a formação dos professores é decisiva, pois converte dificuldades em possibilidades de inovação. O digital pode funcionar como barreira ou como ponte; a diferença reside na maneira como é assumido como recurso de aprendizagem emancipatória.



Polate (2018) afirma que a inclusão digital nas escolas não deve se limitar ao acesso físico às tecnologias. Ele salienta que o digital precisa ser integrado ao currículo como rede de possibilidades, favorecendo novas formas de aprender e ensinar. Para o autor, as estratégias de inclusão se tornam consistentes quando articuladas a metodologias colaborativas, em que professores e estudantes compartilham responsabilidades e constroem conhecimento de forma conjunta, transformando o espaço escolar em território de experimentação e criação crítica.

Ao considerar esse horizonte, percebe-se que a inclusão digital precisa ser articulada à ideia de participação ativa. O simples acesso à tecnologia não garante transformação, pois estudantes podem continuar ocupando papéis passivos diante do conhecimento. A escola tem a responsabilidade de propor práticas que permitam uso criativo e crítico, estimulando colaboração e autoria. Assim, a inclusão digital se converte em experiência de emancipação, na qual o sujeito assume protagonismo e não apenas consome informações já disponíveis.

Stadler *et al.* (2025) ressaltam que a efetividade das estratégias de inclusão digital depende do monitoramento constante de suas práticas. Eles defendem que programas de distribuição de recursos devem ser acompanhados de indicadores claros, capazes de avaliar se os objetivos formativos estão sendo atingidos. Segundo os autores, quando a implementação é apenas técnica, sem avaliação pedagógica, corre-se o risco de transformar políticas em ações pontuais, sem continuidade e sem impacto real na vida dos estudantes.

A partir dessa constatação, fica evidente que políticas de inclusão digital precisam ser avaliadas de modo sistemático. Não basta apenas contabilizar equipamentos entregues ou laboratórios criados; é essencial analisar se tais recursos efetivamente ampliam a aprendizagem e favorecem a equidade. O acompanhamento crítico possibilita ajustes, evita desperdícios e fortalece práticas inovadoras. Dessa maneira, a inclusão digital deixa de ser promessa e se consolida como processo vivo, sustentado pela capacidade de revisão e aperfeiçoamento constantes.

Silva (2024) ressalta que a inclusão digital só se consolida quando enfrentadas as resistências culturais ainda presentes em muitas escolas. Parte do corpo docente continua a enxergar a tecnologia como ameaça ao ofício, como se diminuísse sua função, em vez de reconhecer seu potencial formativo. A autora afirma que programas de formação precisam alcançar essa dimensão simbólica, auxiliando os professores a ressignificarem o digital não como substituto, mas como linguagem capaz de ampliar criatividade, autonomia e práticas pedagógicas inovadoras.

Sob esse enfoque, comprehende-se que a inclusão digital só se fortalece quando há mudança cultural dentro da escola. É preciso que docentes passem a reconhecer o digital como parceiro na prática pedagógica, e não como imposição externa. A resistência, quando não enfrentada, compromete a efetividade das políticas. Quando superada, abre caminho para experiências inovadoras, nas quais a tecnologia se integra organicamente às rotinas formativas. A transformação,



portanto, depende tanto de infraestrutura quanto de novas disposições subjetivas.

Polate (2018) observa que a inclusão digital se torna mais consistente quando vinculada a metodologias colaborativas. Ele ressalta que as tecnologias permitem criar redes de aprendizagem em que estudantes compartilham saberes e constroem soluções coletivas para problemas comuns. Para o autor, a escola deve explorar esse potencial, incentivando práticas que valorizem a interação, a cooperação e a produção conjunta de conhecimento. Dessa forma, o digital deixa de ser recurso individual e transforma-se em experiência comunitária de formação.

Diante desse quadro, torna-se claro que a colaboração mediada por tecnologias amplia o alcance da inclusão. Ao trabalhar de forma integrada, professores e estudantes rompem com a lógica da transmissão unilateral e passam a construir conhecimento em rede. Essa postura favorece a circulação de diferentes perspectivas e promove aprendizagens mais significativas. Assim, a inclusão digital deixa de ser apenas um projeto institucional e se consolida como prática viva, sustentada pela interação e pelo engajamento coletivo.

Stadler et al. (2025) afirmam que a inclusão digital só alcança legitimidade quando vinculada a projetos pedagógicos sustentáveis. Eles destacam que estratégias isoladas tendem a fracassar por falta de continuidade, reforçando desigualdades em vez de reduzi-las. Para os autores, o digital precisa ser assumido como política de longo prazo, com financiamento adequado, formação docente permanente e acompanhamento constante. Dessa forma, a escola pode transformar tecnologia em instrumento efetivo de democratização do conhecimento e fortalecimento da cidadania.

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que a sustentabilidade das estratégias digitais está diretamente ligada ao compromisso político. Quando governos e instituições garantem continuidade, as práticas se consolidam e ganham legitimidade social. O contrário gera frustração: projetos interrompidos enfraquecem a confiança de professores e estudantes, que passam a ver o digital como promessa não cumprida. É a persistência, e não a ação pontual, que transforma a inclusão digital em processo capaz de alterar realidades educacionais.

Silva (2024) sublinha que a inclusão digital não pode se limitar a iniciativas institucionais, mas deve atravessar o cotidiano escolar. Experiências bem-sucedidas são aquelas que conseguem transformar a tecnologia em prática diária de professores e estudantes. Para a autora, quando o digital se integra organicamente às rotinas pedagógicas, surge um ambiente mais dinâmico e conectado às exigências atuais.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a eficácia das tecnologias não reside em eventos pontuais, mas em sua incorporação constante. O digital precisa ser reconhecido como dimensão natural da aprendizagem, e não como novidade esporádica. Quando integrado de forma regular, transforma-se em linguagem de investigação e expressão. Essa presença cotidiana ainda reduz desigualdades, pois garante a todos o desenvolvimento de competências digitais fundamentais



para a participação crítica e ativa na sociedade contemporânea.

Polate (2018) argumenta que a inclusão digital deve ser concebida como rede de possibilidades, ampliando condições de acesso e expressão. Ele destaca que, quando explorado em sua dimensão colaborativa, o digital fortalece a escola como espaço democrático de construção do conhecimento. Para o autor, estratégias consistentes precisam articular currículo, metodologias e cultura digital, de modo que a tecnologia não seja enxergada como apêndice, mas como parte integrante e constitutiva do processo educativo em sua plenitude.

Sob essa ótica, entende-se que pensar inclusão digital como rede significa reconhecer sua capacidade de conectar sujeitos, saberes e contextos. Não se trata apenas de oferecer ferramentas, mas de criar ecossistemas pedagógicos nos quais o digital impulsiona diálogo e inovação.

A inclusão digital e educacional, portanto, precisa ser encarada como projeto coletivo e duradouro. Estratégias isoladas, formações pontuais ou ações improvisadas não asseguram resultados consistentes. O fortalecimento desse processo exige compromisso político, investimento em infraestrutura, formação docente permanente e integração curricular. Mais do que inserir tecnologias, trata-se de transformá-las em práticas de cidadania, capazes de democratizar oportunidades. Assim, a escola se sustenta como espaço de equidade, em que o digital deixa de ser privilégio e passa a ser direito.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO DIGITAL E PRÁTICAS ESCOLARES

Pensar políticas públicas para a inclusão digital e educacional implica superar abordagens lineares, que tratam a escola como receptora passiva de diretrizes. As práticas escolares só ganham força quando conectadas a políticas que dialogam com o chão da sala de aula. Em contextos de desigualdade, o risco é transformar normas em documentos distantes, sem efetividade prática. É necessário propor estratégias que articulem gestão, currículo e avaliação, de modo a fortalecer a escola como espaço de participação democrática.

Sob essa lógica, comprehende-se que políticas públicas não podem ser dissociadas das práticas escolares cotidianas. A distância entre formulação e execução fragiliza a inclusão, transformando boas intenções em burocracia ineficaz. Para evitar esse esvaziamento, torna-se indispensável considerar o papel do professor e da comunidade escolar como protagonistas. A inclusão educacional, segundo Salgado, Novi e Ferreira (2016), depende de arranjos institucionais que dialoguem com a realidade, garantindo que as políticas não se limitem ao plano normativo, mas se tornem ação transformadora no cotidiano.

Salgado, Novi e Ferreira (2016) afirmam que compreender as práticas escolares exige olhar múltiplo, articulando dimensões quantitativas e qualitativas. Para os autores, apenas números não captam a riqueza das experiências educativas, e apenas descrições subjetivas não revelam padrões



estruturais. A integração dessas abordagens permite avaliar de modo mais complexo o impacto das práticas sobre o desempenho dos alunos. Nesse sentido, pesquisas robustas podem servir como base para políticas públicas mais precisas, conectando teoria, dados e realidade escolar.

Dessa perspectiva, percebe-se que políticas sustentadas por análises integradas possuem maior legitimidade. Quando o olhar quantitativo se alia à compreensão qualitativa, a formulação ganha densidade e evita simplificações. Avaliar apenas resultados numéricos pode ocultar desigualdades, enquanto focar apenas narrativas pode negligenciar padrões recorrentes. A combinação de ambas as abordagens possibilita que políticas sejam mais próximas das necessidades reais da escola, valorizando tanto indicadores objetivos quanto experiências formativas vividas pelos estudantes e professores em seus contextos específicos.

Mello e Moll (2020) destacam que políticas públicas em educação precisam enfrentar o contexto de desigualdade social que marca a realidade brasileira. Eles enfatizam que o direito à educação só se concretiza quando há ações consistentes para reduzir disparidades de acesso e permanência. Para os autores, a inclusão exige mais que normativas gerais; é necessário implementar medidas que dialoguem com as múltiplas vulnerabilidades sociais, garantindo que a escola cumpra seu papel de assegurar oportunidades para todos os estudantes. A partir dessa análise, comprehende-se que políticas sem sensibilidade social tendem a fracassar em seus objetivos. Quando a desigualdade é ignorada, a inclusão educacional se torna apenas retórica. Reconhecer as vulnerabilidades, ao contrário, permite construir ações mais justas e eficazes. A escola, nesse sentido, não pode ser tratada como unidade homogênea, mas como espaço atravessado por diferentes condições sociais. Políticas efetivas são aquelas capazes de se adaptar às especificidades e dialogar com as diversidades presentes no território. Martins e Calderón (2015) apontam que boas práticas escolares, quando articuladas a resultados de avaliações em larga escala, podem gerar contribuições consistentes para a melhoria da educação. Eles sublinham, contudo, que tais avaliações não devem ser reduzidas a instrumentos de controle, pois correm o risco de burocratizar o processo pedagógico. Para os autores, a literatura ibero-americana demonstra que integrar práticas locais aos dados avaliativos oferece subsídios valiosos para políticas mais sensíveis às realidades e necessidades concretas das escolas.

Nesse cenário, evidencia-se que avaliações em larga escala não podem ser tratadas como instrumentos neutros. Seu sentido está diretamente ligado à forma como são interpretadas e aplicadas. Quando utilizadas apenas como mecanismos de ranqueamento, reforçam pressões improdutivas e pouco colaboram para a inclusão. Quando apropriadas de modo crítico, revelam lacunas e potencialidades, oferecendo pistas para que políticas públicas sejam delineadas com maior precisão. O desafio está em articular números a reflexões pedagógicas que deem sentido às práticas escolares.

Salgado, Novi e Ferreira (2016) ressaltam que práticas escolares não podem ser lidas de



maneira isolada, desconsiderando o contexto que as envolve. Eles observam que o desempenho dos estudantes sofre influência direta de fatores institucionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, políticas educacionais precisam levar em conta múltiplas variáveis, evitando reduções baseadas apenas em resultados. Para os autores, compreender essa complexidade é condição indispensável para formular estratégias que promovam inclusão e favoreçam o aprimoramento real da educação.

Diante dessa leitura, entende-se que a análise das práticas escolares deve ultrapassar o espaço da sala de aula. Questões como infraestrutura, recursos disponíveis, participação da comunidade e apoio à formação docente são variáveis determinantes. Ao incorporar esses elementos, as políticas públicas deixam de se apoiar em diagnósticos superficiais e passam a refletir a realidade escolar em sua integralidade. Assim, tornam-se mais efetivas na promoção da equidade, transformando dados em ações concretas de valorização da diversidade.

Mello e Moll (2020) salientam que a formulação de políticas educacionais exige enfrentar as desigualdades históricas do Brasil. Eles afirmam que não basta oferecer vagas; é preciso garantir permanência e qualidade no processo formativo. Os autores defendem que políticas inclusivas devem priorizar estudantes em situação de vulnerabilidade social, assegurando condições de aprendizagem equitativas. Nesse sentido, a educação passa a ser entendida não como privilégio de alguns, mas como direito social universal, sustentado por compromissos institucionais consistentes.

Nessa direção, percebe-se que políticas eficazes precisam dialogar com realidades locais e regionais, reconhecendo a heterogeneidade das escolas brasileiras. Estratégias uniformes correm o risco de reproduzir desigualdades, ao passo que medidas adaptadas a contextos específicos fortalecem a legitimidade das ações. A escola, como espaço singular, requer políticas que se ajustem às suas necessidades. Essa sensibilidade aumenta a chance de a inclusão educacional se efetivar, transformando a diversidade em fundamento das práticas pedagógicas e não em obstáculo.

Martins e Calderón (2015) assinalam que a literatura ibero-americana evidencia a relevância de aproximar avaliação, práticas escolares e formulação de políticas. Para eles, o diálogo entre diferentes níveis de análise permite identificar padrões e, ao mesmo tempo, valorizar experiências locais. Essa combinação produz políticas mais equilibradas, capazes de responder às demandas globais sem perder de vista a singularidade de cada escola. O desafio está em construir um sistema que une eficiência avaliativa e sensibilidade pedagógica.

Os estudos sobre boas práticas escolares e os programas de avaliação em larga escala, no espaço ibero-americano, têm revelado tensão entre o discurso de eficácia sistémica e a necessidade de valorização das experiências locais, sugerindo que nem sempre a generalização de ‘modelos de sucesso’ contribui para o fortalecimento da escola em seu contexto específico (Martins & Calderón, 2015, p. 274).



Sob esse ângulo, torna-se claro que a relação entre políticas e práticas precisa operar em via de mão dupla. Normativas e avaliações perdem legitimidade quando impostas verticalmente, distantes da realidade vivida por professores e estudantes. Da mesma forma, práticas locais não devem ser invisibilizadas, pois carregam potencial de inovação. A inclusão educacional só se fortalece quando políticas aprendem com as escolas e estas, por sua vez, encontram respaldo em políticas públicas consistentes, participativas e socialmente comprometidas.

Salgado, Novi e Ferreira (2016) ressaltam que a análise dos processos educativos não pode se restringir a leituras simplistas. Eles argumentam que compreender a escola requer articular diferentes dimensões de avaliação, unindo indicadores sociais e pedagógicos. Tal perspectiva permite captar nuances invisíveis a olhares fragmentados. Para os autores, apenas a integração de múltiplos elementos oferece base sólida para políticas públicas capazes de responder às demandas concretas das instituições, promovendo inclusão real e fortalecendo a qualidade da educação básica.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p. 32).

Dentro dessa compreensão, observa-se que olhar multifacetado amplia a legitimidade das políticas educacionais. A escola não pode ser reduzida a estatísticas frias, nem compreendida somente por narrativas isoladas. É no cruzamento entre números e experiências que surgem diagnósticos mais equilibrados. Essa integração possibilita identificar desigualdades, valorizar práticas inovadoras e ajustar intervenções. Assim, práticas escolares deixam de ser fragmentos dispersos e passam a compor um mosaico articulado, no qual cada dado e contexto contribuem para estratégias consistentes e transformadoras.

Mello e Moll (2020) defendem que políticas públicas só se consolidam quando sustentadas por compromissos éticos com a justiça social. Eles assinalam que, em sociedades profundamente desiguais, neutralidade não existe, e cada decisão educacional implica escolhas entre inclusão ou exclusão. Para os autores, assegurar o direito à educação significa investir em programas que enfrentem vulnerabilidades estruturais, ampliem oportunidades e consolidem a escola como espaço de cidadania plena. Sem esse horizonte ético, políticas educacionais tendem a perder substância e efetividade.

A partir dessa leitura, comprehende-se que a avaliação das políticas não pode se limitar a números de matrículas ou volume de recursos aplicados. A inclusão se torna real apenas quando transforma trajetórias, permitindo condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento humano. Políticas educacionais precisam ser revisadas de modo contínuo, em diálogo com aqueles



que vivem a escola, para que possam responder a mudanças sociais e preservar seu caráter emancipador. Só assim o direito à educação ganha concretude.

Martins e Calderón (2015) sublinham que a integração entre avaliações em larga escala e práticas escolares pode oferecer subsídios para políticas mais equilibradas. Eles advertem, entretanto, que a ênfase exclusiva em métricas reduz a complexidade do processo educativo, transformando-o em mera estatística. Para os autores, avaliações adquirem sentido quando se tornam instrumentos de reflexão, capazes de orientar políticas institucionais e práticas pedagógicas, sem invisibilizar a riqueza cultural, histórica e social que compõe a experiência concreta das escolas ibero-americanas.

Diante dessa constatação, percebe-se que o desafio é transformar a avaliação em aliada e não em mecanismo de pressão. Quando utilizada criticamente, ela contribui para ajustes pedagógicos e para a formulação de políticas mais adequadas. Quando reduzida a números, enfraquece a criatividade docente e limita a inclusão. A escola, nesse sentido, precisa ser vista como espaço de experimentação, no qual avaliação e prática caminham juntas, produzindo experiências formativas mais coerentes com a diversidade dos estudantes.

As sugestões para políticas públicas e práticas escolares, portanto, devem partir da articulação entre análise crítica, compromisso ético e sensibilidade pedagógica. Não basta formular diretrizes gerais; é preciso construir políticas enraizadas na realidade escolar, sustentadas por processos avaliativos consistentes e acompanhadas de formação docente permanente. Ao mesmo tempo, as práticas locais devem ser valorizadas como campo de inovação. Assim, a inclusão educacional deixa de ser promessa e se torna projeto coletivo, que alia políticas, avaliação e experiência cotidiana.

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise das fontes consultadas evidência que a presença de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) fornece um horizonte normativo para a construção da inclusão digital na educação básica. O cruzamento dos dados indica que, quando gestores e professores assumem esses referenciais como guias, as práticas escolares apresentam maior consistência, pois o direito à educação inclusiva deixa de ser apenas discurso e passa a ser operacionalizado no cotidiano escolar. Esse resultado confirma que legislações, quando efetivamente aplicadas, reduzem lacunas estruturais.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) também se revela central nos achados, por estabelecer a obrigatoriedade de acesso e aprendizagem contínua. As produções analisadas demonstram que escolas que organizam suas práticas em conformidade com esse marco legal conseguem planejar melhor o uso de tecnologias assistivas e emergentes, garantindo adaptações reais e não apenas formais. Essa obrigatoriedade funciona como força reguladora que orienta não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes com deficiência em experiências digitais



significativas.

O estudo de Moran (2022) contribui para compreender como a tecnologia só alcança sentido pedagógico quando vinculada a metodologias participativas. Os resultados revelam que práticas mediadas criticamente pelo professor produzem maior engajamento, pois a tecnologia deixa de ser acessório e passa a se tornar linguagem constitutiva da aprendizagem. Isso mostra que a inovação sem reflexão tende a ser superficial, enquanto a intencionalidade metodológica transforma os dispositivos digitais em instrumentos de protagonismo estudantil.

Em convergência, Valente (2023) indica que a personalização do ensino precisa ser acompanhada de mediação docente qualificada. Os resultados evidenciam que a simples individualização pode gerar isolamento, mas quando há flexibilidade combinada a momentos colaborativos, os estudantes com deficiência se beneficiam de uma aprendizagem mais justa. Essa constatação reforça que a personalização precisa ser entendida como adaptação dinâmica do processo, garantindo tanto autonomia quanto cooperação.

O relatório da UNESCO (2023) corrobora essa visão ao afirmar que o impacto das tecnologias digitais depende de políticas públicas integradas. Os resultados da análise confirmam que iniciativas fragmentadas, que tratam infraestrutura, formação e currículo separadamente, apresentam baixa efetividade. Já os programas que unem formação docente, acesso tecnológico e recursos adaptados mostram resultados mais duradouros na permanência e no engajamento dos estudantes. A integração, portanto, constitui elemento decisivo para que a tecnologia cumpra seu papel inclusivo.

Mantoan (2021) enfatiza a exclusão digital como obstáculo acentuado para alunos com deficiência, e os resultados analisados evidenciam a veracidade desse diagnóstico. As lacunas estruturais e a falta de políticas consistentes de conectividade impedem o uso de recursos acessíveis, aprofundando desigualdades históricas. O estudo confirma que, em regiões mais vulneráveis, o impacto da ausência de infraestrutura é duplamente negativo, pois impossibilita tanto o acesso básico quanto o uso de ferramentas inclusivas.

A leitura de Almeida (2022) destaca que não basta adquirir equipamentos, sendo necessário investir em práticas pedagógicas. Os resultados indicam que escolas que priorizam apenas o aspecto técnico, sem formação e sem reorganização curricular, reduzem o potencial transformador das tecnologias. Essa constatação reforça que a inovação não pode ser entendida como substituição de meios, mas como reconstrução de estratégias didáticas que coloquem o estudante como sujeito do processo.

Lakatos e Marconi (2003) são fundamentais para justificar a metodologia bibliográfica, que permitiu mapear padrões e lacunas entre políticas e práticas. A análise dos dados demonstrou que a sistematização de produções acadêmicas é eficaz para identificar tanto avanços quanto fragilidades, oferecendo um panorama crítico da realidade educacional brasileira. O resultado é um



quadro consolidado de autores que, em conjunto, explicam os múltiplos fatores que condicionam a inclusão digital na educação básica.

A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011; 2016) possibilitou organizar as evidências em categorias, permitindo maior clareza na interpretação. O cruzamento das categorias revelou três eixos centrais: infraestrutura tecnológica, mediação pedagógica e políticas públicas. Os resultados indicam que somente a articulação entre esses eixos produz transformações reais. Quando um deles falha, as práticas perdem sustentabilidade e se reduzem a iniciativas isoladas.

Sousa *et al.* (2023) afirmam que inclusão digital só se concretiza quando acesso e participação caminham juntos. Os resultados confirmam essa leitura, pois mostram que escolas que privilegiam coautoria, produção cultural e interação crítica registram maior engajamento dos estudantes com deficiência. A participação efetiva, portanto, é o que transforma o acesso técnico em experiência pedagógica significativa.

Joaquim e Pesce (2018) apresentam o conceito de inclusão como empoderamento ao longo da vida, e os resultados analisados confirmam sua relevância. Projetos que extrapolam a sala de aula e alcançam a comunidade ampliam o repertório cultural e oferecem continuidade ao uso das tecnologias. Essa perspectiva mostra que o digital não é apenas recurso escolar, mas parte de processos sociais e de cidadania.

Tamanini e Souza (2019) destacam que inclusão digital não pode ser confundida com simples inserção de equipamentos. Os resultados confirmam que práticas reducionistas têm baixo impacto, enquanto propostas que associam o digital à formação integral geram aprendizagens mais críticas. Esse achado reforça que a tecnologia deve ser vista como linguagem cultural e não apenas como ferramenta de transmissão.

O estudo de Fernandes Caitano *et al.* (2025) enfatiza a importância da formação docente, e os resultados aqui discutidos corroboram essa centralidade. Escolas que implementaram programas de formação continuada em serviço relatam maior transferência de práticas e maior segurança no uso das tecnologias emergentes. Essa evidência reforça que o professor preparado é o elo que transforma potencial em resultado concreto.

Dissegna (2016) observa que a integração curricular rompe fronteiras disciplinares, e os resultados confirmam que essa abordagem favorece aprendizagens mais significativas. Projetos interdisciplinares com uso de recursos digitais revelaram melhor desempenho em leitura, escrita e resolução de problemas, especialmente para estudantes com deficiência. Essa evidência reforça que a escola precisa superar a fragmentação para dialogar com a realidade conectada.

Selpa e Oliveira (2024) trazem o alerta de que o digital não é neutro, sendo parte de disputas culturais e sociais. Os resultados confirmam que escolas que discutem ética, privacidade e segurança criam ambientes mais confiáveis para o uso de tecnologias assistivas. Essa abordagem amplia a



aceitação da comunidade escolar e favorece a legitimidade do uso dos recursos digitais em processos inclusivos.

Costa (2024) sustenta que a formação docente deve ser contínua e contextualizada. Os resultados confirmam que programas formativos integrados ao cotidiano das escolas oferecem maior efetividade do que cursos pontuais. Quando teoria e prática se unem, a inclusão deixa de ser promessa e se transforma em prática pedagógica estruturada, fortalecendo a diversidade como fundamento do ensino.

Poloni (2024) amplia o debate ao destacar as especificidades das escolas do campo. Os resultados mostram que quando políticas não consideram realidades locais, a inclusão digital fracassa. Em contrapartida, quando os saberes comunitários são valorizados e os cronogramas adaptados às condições regionais, há maior participação de todos os estudantes, inclusive os com deficiência.

Lemos (2022) argumenta que o ensino colaborativo rompe o isolamento docente, e os resultados confirmam que práticas de co-docência e planejamento compartilhado ampliam a inclusão. A divisão de responsabilidades fortalece vínculos pedagógicos e reduz barreiras de aprendizagem, criando condições mais equitativas para todos os estudantes.

Salgado, Novi e Ferreira (2016) destacam a importância de leituras integradas que combinem dimensões quantitativas e qualitativas. Os resultados confirmam que avaliações que triangulam dados numéricos com narrativas de professores e estudantes são mais eficazes para orientar políticas inclusivas. Essa abordagem evita reducionismos e revela nuances invisíveis em análises fragmentadas.

Mello e Moll (2020) sublinham que a inclusão educacional exige enfrentar desigualdades históricas. Os resultados confirmam que políticas que priorizam estudantes em situação de vulnerabilidade social conseguem reduzir lacunas mais efetivamente. Isso mostra que a inclusão digital deve ser pensada como estratégia de justiça social e não apenas como inovação técnica.

Martins e Calderón (2015) afirmam que a integração entre avaliações em larga escala e práticas escolares gera políticas mais equilibradas. Os resultados demonstram que, quando interpretadas criticamente, as avaliações revelam tanto lacunas quanto potencialidades, orientando estratégias pedagógicas e políticas públicas mais consistentes. Essa leitura confirma que avaliação não deve ser vista como controle, mas como diagnóstico para aprimoramento.

O conjunto das análises reforça que práticas com foco em autoria, como produção de podcasts acessíveis, vídeos legendados e portfólios digitais, produzem maior senso de autoeficácia nos estudantes com deficiência. Essa constatação confirma as ideias de Moran(2022) e Valente (2023), que defendem a centralidade da comunicação multimodal para ampliar o protagonismo discente.

De modo geral, os resultados mostram convergências entre os autores no que diz respeito à

centralidade da formação docente, da infraestrutura adequada e da mediação pedagógica crítica. As divergências aparecem mais no recorte territorial e metodológico, como apontam Poloni (2024) e Lemos (2022), que evidenciam especificidades do campo e do ensino colaborativo. Essa pluralidade de olhares enriquece a compreensão sobre o tema.

A análise final confirma que a inclusão digital e educacional só se concretiza como projeto coletivo, envolvendo legislações, políticas públicas, formação docente, infraestrutura tecnológica e participação ativa de estudantes e comunidades. Essa articulação transforma o digital em prática de cidadania, consolidando a escola como espaço de justiça social e de democratização do conhecimento.

Quadro 2 - Autores e Contribuições

Autor(es) /Instituições	Ano	Contribuição principal
Brasil (LDB)	1996	Define diretrizes para autonomia e protagonismo discente
Brasil (BNCC)	2018	Consolida competências digitais e inclusão como meta formativa
Brasil (LBI)	2015	Estabelece obrigatoriedade de acesso e aprendizagem inclusiva
Moran	2022	Destaca a mediação crítica no uso das tecnologias
Valente	2023	Defende personalização adaptativa mediada pelo professor
UNESCO	2023	Afirma necessidade de políticas públicas integradas
Mantoan	2021	Denuncia exclusão digital acentuada em populações vulneráveis
Almeida	2022	Critica o uso técnico sem reorganização pedagógica
Lakatos e Marconi	2003	Fundamentam a metodologia bibliográfica
Bardin	2011; 2016	Estrutura análise de conteúdo em categorias
Sousa et al.	2023	Afirma que acesso precisa ser convertido em participação
Joaquim e Pesce	2018	Defendem inclusão como empoderamento ao longo da vida
Tamanini e Souza	2019	Criticam visão reducionista de inclusão digital
Fernandes Caitano et al.	2025	Destacam centralidade da formação docente
Dissegna	2016	Defende integração curricular e interdisciplinaridade
Selpa e Oliveira	2024	Enfatizam caráter cultural e ético do digital
Costa	2024	Defende formação docente contínua e contextualizada
Poloni	2024	Destaca especificidades das escolas do campo
Lemos	2022	Valoriza ensino colaborativo como prática inclusiva
Salgado, Novi e Ferreira	2016	Defendem avaliação integrada quantitativa e qualitativa
Mello e Moll	2020	Enfatizam inclusão como justiça social
Martins e Calderón	2015	Integram avaliação em larga escala e práticas escolares

Fonte: Elaborado pela autora.



O debate teórico reunido neste trabalho possui relevância porque articula diferentes perspectivas sobre inclusão digital e educacional, mostrando que não se trata apenas de inserir tecnologias no espaço escolar, mas de transformá-las em linguagem pedagógica. Ao aproximar marcos legais, estudos acadêmicos e relatórios internacionais, cria-se uma visão ampla que ajuda a compreender os múltiplos fatores que interferem no processo formativo. Essa síntese garante densidade analítica e oferece uma base sólida para pensar políticas e práticas inclusivas.

A contribuição desse debate está em demonstrar que a inclusão digital não pode ser vista de maneira isolada, pois atravessa dimensões sociais, culturais e políticas. Os autores analisados revelam que sem a combinação entre infraestrutura, formação e mediação pedagógica, as tecnologias não alcançam seu potencial de transformação. Essa articulação evidencia a necessidade de um projeto coletivo que une escola, comunidade e políticas públicas em torno da democratização do conhecimento.

Outro aspecto importante é que a diversidade de enfoques apresentados permite compreender tanto as condições estruturais quanto os aspectos metodológicos da inclusão. Enquanto alguns autores chamam atenção para a importância da legislação, outros ressaltam a mediação docente e a interdisciplinaridade. Essa variedade enriquece a discussão e amplia o entendimento sobre como as tecnologias podem ser integradas de forma efetiva em contextos educacionais distintos.

O debate teórico também contribui para evidenciar que a inclusão não pode ser reduzida a uma promessa normativa. A análise mostra que práticas inclusivas dependem de formação contínua e de políticas sustentáveis, evitando a fragmentação e a superficialidade. Essa constatação reforça a necessidade de estratégias permanentes que valorizem tanto a singularidade dos estudantes quanto o protagonismo dos professores.

Ao reunir perspectivas nacionais e internacionais, a pesquisa amplia sua relevância, permitindo que a realidade brasileira seja analisada em diálogo com experiências globais. O relatório da UNESCO (2023), por exemplo, dá dimensão comparativa e ajuda a situar o Brasil em relação às tendências mundiais. Essa integração de referências fortalece a legitimidade da discussão e fornece subsídios para futuras formulações de políticas públicas.

O debate mostra ainda que a inclusão digital deve ser compreendida como prática de cidadania, e não apenas como inovação tecnológica. Ao destacar que o acesso precisa ser transformado em participação crítica, os autores demonstram que o digital só se torna inclusivo quando promove empoderamento e protagonismo. Essa leitura reforça o papel da escola como espaço democrático de produção de cultura e não como mero transmissor de conteúdo.

Outra contribuição está em revelar que a inclusão educacional depende de sensibilidade para com os contextos regionais e sociais. As análises de escolas do campo, por exemplo, mostram que soluções padronizadas muitas vezes fracassam. Essa constatação amplia o alcance do debate, ao



evidenciar que inclusão significa respeitar a diversidade de territórios, culturas e trajetórias. Com isso, o digital passa a ser visto como instrumento de diálogo intercultural.

O debate teórico também serve como alerta para os riscos da superficialidade. Ao apontar que a simples distribuição de equipamentos não garante aprendizagem, os autores reforçam a importância da mediação docente qualificada. Essa reflexão contribui para que a tecnologia não seja tratada como solução mágica, mas como parte de um processo complexo que exige planejamento, acompanhamento e avaliação crítica.

A importância da discussão está igualmente em fundamentar futuras pesquisas empíricas. O levantamento bibliográfico e a sistematização teórica criam um panorama que pode orientar investigações práticas em escolas, indicando quais dimensões merecem maior atenção. Dessa forma, o debate não se encerra na teoria, mas abre caminhos para novas experiências e práticas de inovação pedagógica inclusiva.

Por fim, a contribuição desse conjunto de reflexões está em reafirmar que a inclusão digital e educacional é responsabilidade compartilhada entre governo, escola e comunidade. O debate mostra que apenas a articulação entre diferentes atores garante sustentabilidade e legitimidade às práticas. Assim, o digital deixa de ser privilégio e se consolida como direito, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada demonstrou que o problema de pesquisa proposto foi respondido de $\frac{7}{8}$ autonomia discente. Essa dupla perspectiva permite compreender a complexidade do tema, mostrando que inclusão digital e educacional não dependem apenas da tecnologia em si, mas da forma como ela é integrada ao processo pedagógico.

O primeiro objetivo específico, que buscava analisar a utilização das tecnologias emergentes em iniciativas inclusivas, foi contemplado. Os resultados mostraram experiências que associam inteligência artificial, realidade aumentada e *softwares* acessíveis a práticas pedagógicas inovadoras. Embora nem sempre estejam consolidadas, essas iniciativas revelam caminhos para personalizar o ensino e promover maior reconhecer os desafios enfrentados por professores e escolas, também foi atendido. A pesquisa bibliográfica demonstrou que a falta de infraestrutura, a ausência de formações continuadas e a resistência cultural ainda são barreiras frequentes. Esses obstáculos, já apontados por autores aqui citados foram confirmados nas discussões e revelam que o acesso desigual às tecnologias perpetua exclusões, tornando urgente a implementação de políticas públicas integradas e duradouras.

O terceiro objetivo, que pretendia identificar as oportunidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias emergentes, igualmente foi cumprido. As contribuições teóricas nesse estudo confirmaram que o uso crítico e criativo das ferramentas digitais amplia possibilidades de



comunicação e expressão. Práticas como autoria multimodal, produção colaborativa e uso de softwares acessíveis se mostraram capazes de transformar barreiras em oportunidades, fortalecendo o protagonismo e a autonomia dos estudantes com deficiência.

A relevância do debate teórico está em mostrar que a inclusão digital vai além da dimensão técnica e se insere em discussões éticas, políticas e sociais. As análises confirmaram que políticas públicas isoladas e programas pontuais de distribuição de equipamentos não produzem os efeitos esperados. Apenas a articulação entre infraestrutura, formação docente, currículo e práticas pedagógicas consistentes é capaz de gerar resultados duradouros. Essa constatação responde diretamente ao problema de pesquisa ao indicar caminhos para reduzir desigualdades no ambiente escolar.

Os resultados também reforçam que a inclusão digital deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada. O Estado tem papel decisivo ao garantir recursos e políticas, mas a efetividade só se concretiza quando gestores escolares, professores e comunidades participam ativamente do processo. Essa perspectiva amplia a compreensão do problema, pois evidencia que a tecnologia, por si só, não assegura inclusão; o que a torna significativa é a mediação coletiva e crítica que a sustenta.

Outro ponto relevante das considerações finais é que o estudo confirmou a importância da formação docente contínua. A análise mostrou que professores preparados conseguem transformar o uso das tecnologias em experiências inclusivas, enquanto a falta de capacitação gera práticas superficiais e pouco eficazes. Essa constatação aponta que novos investimentos precisam priorizar o desenvolvimento profissional, pois ele constitui elo central na efetivação da inclusão digital e educacional.

Embora os objetivos tenham sido alcançados, a pesquisa também revelou lacunas que abrem espaço para novas investigações. Ainda há escassez de estudos empíricos que avaliem o impacto das tecnologias emergentes em diferentes territórios do Brasil, especialmente em regiões rurais e periféricas. Pesquisas futuras podem se dedicar a mapear experiências concretas, analisando indicadores de participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência em contextos variados.

Outra possibilidade para pesquisas futuras está no aprofundamento do debate sobre ética e tecnologia. A literatura aponta riscos relacionados à privacidade de dados, ao uso excessivo de telas e à padronização de conteúdo. Investigar como esses fatores afetam especificamente estudantes com deficiência pode oferecer novas pistas para aprimorar práticas pedagógicas e políticas públicas, evitando que a inovação reproduza desigualdades já existentes.

Também se faz necessário explorar o papel das famílias no processo de inclusão digital. A pesquisa indicou que a participação comunitária amplia a legitimidade das práticas escolares, mas poucos estudos detalham como as famílias podem atuar como parceiras na mediação tecnológica.



Investigações futuras poderiam analisar programas de capacitação parental, avaliando como essa participação influencia a aprendizagem e o engajamento dos estudantes.

Desta forma, os apontamentos aqui feitos confirmam que o problema de pesquisa foi respondido e que os objetivos traçados foram plenamente alcançados. A análise realizada contribui para a compreensão crítica da relação entre tecnologias emergentes e inclusão educacional, reafirmando que a escola precisa assumir protagonismo na construção de práticas democráticas e inclusivas. Ao mesmo tempo, os achados indicam que novas pesquisas devem ampliar a investigação, explorando dimensões éticas, comunitárias e territoriais da inclusão digital, para que nenhum estudante seja deixado para trás no processo de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

- Brasil. (2018). *Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC.* <http://www.mctic.gov.br/portal>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.* Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.* Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Costa, F. K. D. S. (2024). *Educação inclusiva: Formação de professores e seus contributos nas práticas pedagógicas.* Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1239>. Acessado em: 8 de setembro de 2025.
- Dissegna, V. M. (2016). *Desafios da educação contemporânea: Possibilidades da integração entre currículo e tecnologia em tempos de cultura digital.* Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168740>. Acessado em: 8 de setembro de 2025.
- Fernandes Caitano, T., Schäffer Scabeni, R., Aparecida da Silva, D., Monteiro da Costa, C., & Silva Góes, M. (2025). Formação docente para a integração das tecnologias emergentes no cotidiano escolar: Práticas, políticas e inovação pedagógica. *Interference: A Journal of Audio Culture*, 11(2), 1529–1544. DOI: <https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p1529-1544>.
- Gil, A. C. (2010) *Como elaborar Projetos de Pesquisa.* Atlas.
- Joaquim, B. dos S., & Pesce, L. (2018). Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: Conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Crítica Educativa*, 3(3), 185–199. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.244>.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica.* Atlas.
- Lemos, P. H. G. D. (2022). *Formação docente para o ensino colaborativo: Trabalho com práticas pedagógicas inclusivas.* Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0bee583b-b1f3-438f-a815-2164a0e89136>. Acessado em: 8 de setembro de 2025.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna. <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/download/5086/2771/15431>
- Martins, E. C. C., & Calderón, A. I. (2015). Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: A literatura ibero-americana em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(62), 264–293. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-4630.26.62.264>



[https://doi.org/10.18222/eae266203022.](https://doi.org/10.18222/eae266203022)

Mello, R. C. de A., & Moll, J. (2020). Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. *Perspectiva*, 38(2), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65196>.

Organização das Nações Unidas - ONU. (2020) *Desenvolvimento Sustentável*. <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao>

Polate, V. A. T. (2018). Inclusão digital nas escolas: Caminhos possíveis para se (re)pensar o digital em rede na prática pedagógica. *Revista Docência e Cibercultura*, 2(2), 118–135. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2018.33478>.

Poloni, L. H. (2024). *Práticas pedagógicas em uma escola do campo: Discursos sobre uma educação inclusiva e intercultural*. Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6495>. Acessado em: 8 de setembro de 2025.

Salgado, A. P., Novi, J. C., & Ferreira, J. (2016). Práticas escolares e desempenho dos alunos: Uso das abordagens quantitativa e qualitativa. *Educação & Sociedade*, 37(134), 217–243. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016129370>.

Selpa, V. S. E., & Oliveira, L. A. de. (2024). As tecnologias digitais na educação: Um olhar crítico sobre sociedade, tecnologia e cultura. *Plurais - Revista Multidisciplinar*, 9(00), e024018. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v9i00.16266>.

Silva, A. P. D. (2024). *A inclusão digital na educação: Desafios e oportunidades*. Universidade. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1542>. Acessado em: 8 de setembro de 2025.

Sousa, M. A. de M. A., Lemos, L. H. de G., Zocolotto, A., Neto, J. R., Reinoso, L. F., & Silva, J. L. A. da. (2023). Inclusão digital: Perspectivas futuras e desafios em potencial. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, 1(2), 199–219. DOI: <https://doi.org/10.61571/riec.v1i2.125>.

Stadler, M. dos S., Krepel, J. A., & Manjinski, E. (2025). Tecnologia para todos: Estratégias de inclusão digital no ambiente educacional. *Revista Teias de Conhecimento*, 1(5), 341–357. DOI: <https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24285>

Tamanini, P. A., & Souza, M. do S. (2019). Tecnologias digitais e ensino: Inclusão para além da inserção. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 30(1). DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6721>