

## PARA ALÉM DO ACESSO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM MODELO INTERPRETATIVO CRÍTICO DAS POTENCIALIDADES E DOS LIMITES PEDAGÓGICOS

**Edson de Oliveira Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-7659-8227>

E-mail: [edsonthayoliveira@gmail.com](mailto:edsonthayoliveira@gmail.com)

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-28>

**RESUMO:** A educação inclusiva tem se afirmado como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, atribuindo às escolas a responsabilidade pela eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência. Nesse contexto, as tecnologias assistivas ocupam lugar de destaque, sendo frequentemente apresentadas como instrumentos centrais para a efetivação da inclusão escolar. No entanto, a literatura científica evidencia que o uso dessas tecnologias nem sempre resulta em práticas pedagógicas inclusivas, podendo, em determinadas circunstâncias, reforçar lógicas de normalização, medicalização e exclusão. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente o papel das tecnologias assistivas na educação inclusiva, propondo um modelo interpretativo que explicita suas potencialidades e seus limites pedagógicos. Trata-se de um ensaio teórico-crítico, fundamentado em referenciais nacionais e internacionais da pedagogia crítica, da psicologia histórico-cultural, dos estudos críticos da deficiência e da teoria crítica da tecnologia. A análise teórica permitiu a proposição de um modelo interpretativo tridimensional, que compreende as tecnologias assistivas a partir de três dimensões analíticas: compensatória, mediadora e emancipatória. Os resultados indicam que as tecnologias assistivas não possuem um sentido pedagógico intrínseco, sendo seu potencial inclusivo condicionado às concepções teóricas e pedagógicas que orientam sua incorporação às práticas educacionais. Conclui-se que a efetividade das tecnologias assistivas na promoção da educação inclusiva depende de sua articulação a projetos pedagógicos críticos, comprometidos com a transformação das práticas escolares e com a garantia do direito à educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. Tecnologias assistivas. Práticas pedagógicas. Ensaio teórico-crítico. Inclusão escolar.

### BEYOND ACCESS TO ASSISTANT TECHNOLOGIES AND INCLUSIVE EDUCATION: A CRITICAL INTERPRETATIVE MODEL OF PEDAGOGICAL POTENTIALS AND LIMITS

**ABSTRACT:** Inclusive education has been consolidated as a guiding principle of contemporary educational policies, assigning schools the responsibility for removing barriers to the participation and learning of students with disabilities. In this context, assistive technologies have gained prominence and are often presented as key instruments for the implementation of inclusive education. However, the scientific literature indicates that the use of such technologies does not always result in inclusive pedagogical practices and may, in certain circumstances, reinforce processes of normalization, medicalization,

and exclusion. Against this backdrop, this article aims to critically analyze the role of assistive technologies in inclusive education by proposing an interpretative model that highlights their pedagogical potentialities and limitations. This study adopts a theoretical-critical essay approach, grounded in national and international references from critical pedagogy, cultural-historical psychology, critical disability studies, and critical theory of technology. The theoretical analysis led to the development of a three-dimensional interpretative model that conceptualizes assistive technologies as compensatory, mediating, or emancipatory, depending on the pedagogical and theoretical frameworks guiding their use. The findings suggest that assistive technologies do not possess an inherent pedagogical meaning; rather, their inclusive potential is shaped by the theoretical, political, and pedagogical assumptions underlying educational practices. It is concluded that the effectiveness of assistive technologies in promoting inclusive education depends on their integration into critical pedagogical projects committed to transforming school practices and ensuring the right to education.

**KEYWORDS:** Inclusive education. Assistive technologies. Pedagogical practices. Theoretical-critical essay. School inclusion.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no reconhecimento da educação como direito humano fundamental e na valorização da diversidade como princípio estruturante dos sistemas de ensino. Tal perspectiva rompe, ao menos no plano normativo, com modelos educacionais segregadores e deficitários, historicamente destinados às pessoas com deficiência, e propõe a reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais de modo a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em contextos educacionais comuns.

Nesse cenário, as tecnologias assistivas emergem como um dos principais dispositivos mobilizados para viabilizar a educação inclusiva, sendo frequentemente apresentadas como soluções capazes de superar barreiras à aprendizagem e à participação escolar. O avanço tecnológico, aliado à ampliação do debate sobre acessibilidade e inclusão, contribuiu para a difusão de recursos, equipamentos, softwares e estratégias voltados ao apoio de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Documentos internacionais e legislações nacionais passaram a reconhecer explicitamente as tecnologias assistivas como instrumentos de garantia de direitos, incorporando-as ao discurso oficial da inclusão educacional (ONU, 2006; Brasil, 2015).

A literatura científica nacional e internacional tem destacado, de modo recorrente, o potencial das tecnologias assistivas para ampliar o acesso ao currículo, favorecer a comunicação, promover a autonomia e reduzir desigualdades educacionais historicamente produzidas. Estudos apontam contribuições relevantes no campo da acessibilidade digital, da comunicação alternativa, da mobilidade e do uso de recursos pedagógicos adaptados, reforçando a centralidade das tecnologias assistivas no debate contemporâneo sobre educação inclusiva (Bersch, 2017; Galvão Filho, 2013; WHO, 2011).

Entretanto, apesar do crescimento expressivo das produções sobre o tema, observa-se que grande parte das abordagens permanece ancorada em uma perspectiva predominantemente técnico-instrumental, na qual a tecnologia assistiva é concebida como um artefato neutro, destinado a compensar limitações individuais dos estudantes. Essa concepção tende a deslocar o foco das condições pedagógicas, institucionais e sociopolíticas que produzem a exclusão, reforçando, ainda que de forma sutil, lógicas normalizadoras e medicalizantes no interior da escola.

O que ainda não se encontra suficientemente explorado na literatura é uma análise crítica e sistematizada dos sentidos pedagógicos atribuídos às tecnologias assistivas no contexto da educação inclusiva. Persistem lacunas teóricas relacionadas à compreensão de como essas tecnologias são apropriadas pelas práticas pedagógicas, quais concepções de deficiência e aprendizagem as sustentam e em que medida contribuem, de fato, para a transformação das relações educacionais ou para a reprodução de desigualdades sob o discurso da inclusão.

A relevância de aprofundar esse debate reside no risco de que a centralidade atribuída às tecnologias assistivas produza uma forma de “inclusão tecnológica” desvinculada de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na organização escolar. Sem uma reflexão crítica, a tecnologia pode assumir o papel de solução rápida para problemas complexos, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pela adaptação ao sistema educacional e obscurecendo a dimensão política da educação inclusiva.

Diante desse cenário, o presente artigo parte da seguinte questão de pesquisa: em que medida as tecnologias assistivas, no âmbito da educação inclusiva, potencializam

práticas pedagógicas inclusivas ou, ao contrário, reforçam limites pedagógicos que comprometem a efetivação do direito à educação?

O objetivo geral do estudo é analisar criticamente o papel das tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas inclusivas, propondo um modelo interpretativo que explicita suas potencialidades e seus limites pedagógicos. Para tanto, o artigo se configura como um ensaio teórico-crítico, fundamentado em referenciais nacionais e internacionais de alto impacto, situando-se no campo das Ciências da Educação e dialogando com a pedagogia crítica, os estudos sobre deficiência e a teoria crítica da tecnologia.

## MÉTODO

O presente estudo adota como principal estratégia metodológica o ensaio teórico-crítico, modalidade amplamente reconhecida no campo educacional como legítima para a produção de conhecimento científico, especialmente quando o objetivo consiste em aprofundar conceitos, problematizar pressupostos teóricos e propor modelos interpretativos capazes de reorganizar debates consolidados.

O ensaio teórico-crítico distingue-se de revisões de literatura de caráter sistemático ou integrativo por não se limitar à síntese ou ao mapeamento da produção existente. Seu foco reside na construção de uma argumentação autoral, sustentada por referenciais teóricos consistentes, que permite interpretar criticamente fenômenos educacionais complexos e avançar conceitualmente no campo de estudo (Meneghetti, 2011).

O contexto da pesquisa é o próprio campo teórico da educação inclusiva e das tecnologias assistivas, tal como constituído na produção científica, nos marcos normativos e nos debates pedagógicos contemporâneos. Não há aplicação empírica, participantes ou coleta de dados, uma vez que o estudo não se propõe a descrever práticas específicas, mas a analisar concepções, categorias analíticas e disputas teóricas que orientam o uso das tecnologias assistivas na educação.

O corpus teórico mobilizado é composto por obras clássicas e contemporâneas da pedagogia crítica, da psicologia histórico-cultural, dos estudos críticos da deficiência e da

teoria crítica da tecnologia, além de documentos normativos nacionais e internacionais que estruturam o discurso da educação inclusiva. A seleção dos referenciais baseou-se em critérios de relevância acadêmica, impacto científico e contribuição efetiva para a compreensão crítica da relação entre tecnologia, pedagogia e inclusão.

O procedimento analítico consistiu na leitura aprofundada e na articulação crítica desses referenciais, buscando identificar convergências, tensões e contradições nos modos de conceber as tecnologias assistivas. A partir dessa análise, foi elaborado um modelo interpretativo que organiza o debate em dimensões analíticas, permitindo compreender os diferentes sentidos pedagógicos atribuídos às tecnologias assistivas e suas implicações para a educação inclusiva.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESLOCAMENTO DO PARADIGMA EDUCACIONAL

A educação inclusiva emerge como um movimento político, pedagógico e epistemológico que questiona os modelos tradicionais de escolarização baseados na homogeneização dos sujeitos e na exclusão daqueles que não se ajustam às normas instituídas. Internacionalmente, documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) consolidam a educação inclusiva como um direito e atribuem aos sistemas educacionais a responsabilidade pela eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um marco na reorientação das práticas educacionais, ao afirmar a escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns e ao deslocar o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo ambiente escolar. Esse deslocamento paradigmático implica compreender a inclusão não como adaptação do sujeito à escola, mas como transformação das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais.

Autores como Mantoan (2015) e Skliar (2003) ressaltam que a educação inclusiva exige uma ruptura com a lógica da normalização e da compensação, demandando uma revisão profunda das concepções de aprendizagem, avaliação e diferença. Nesse sentido, a inclusão não se reduz à presença física do estudante com deficiência na escola, mas envolve sua participação efetiva nos processos educativos.

## **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: DEFINIÇÕES E DISPUTAS CONCEITUAIS**

O conceito de tecnologia assistiva apresenta múltiplas definições na literatura, refletindo disputas epistemológicas e políticas no campo da deficiência e da educação. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2011) define tecnologias assistivas como produtos, sistemas e serviços destinados a aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência, enfatizando sua contribuição para a autonomia e a participação social.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas propôs uma definição amplamente difundida, segundo a qual tecnologia assistiva compreende uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, a autonomia e a inclusão social (Brasil, 2007). Essa definição amplia o conceito, ao reconhecer que a tecnologia assistiva não se limita a dispositivos, mas envolve práticas e estratégias.

Apesar dessa ampliação conceitual, observa-se que, no campo educacional, as tecnologias assistivas são frequentemente reduzidas ao seu aspecto material, sendo tratadas como ferramentas destinadas a suprir déficits individuais. Galvão Filho (2013) alerta que essa redução compromete o potencial pedagógico das tecnologias assistivas, ao desconsiderar o papel da mediação docente e das condições institucionais de ensino.

## **TECNOLOGIA, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CRÍTICA AO TECNOCENTRISMO**

A compreensão das tecnologias assistivas como mediações pedagógicas encontra respaldo na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1997), para quem os instrumentos

e signos desempenham papel central no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a tecnologia não atua de forma direta sobre o sujeito, mas mediada pelas relações sociais e pelas práticas educativas.

A pedagogia crítica de Freire (1996) contribui para problematizar o uso acrítico da tecnologia na educação, ao enfatizar que toda prática pedagógica é atravessada por intencionalidades políticas. Para o autor, a tecnologia pode tanto contribuir para processos de humanização quanto reforçar relações de opressão, dependendo do modo como é incorporada à prática educativa.

A teoria crítica da tecnologia, especialmente nas contribuições de Feenberg (2010), oferece fundamentos importantes para compreender a não neutralidade dos artefatos tecnológicos. Segundo o autor, a tecnologia é socialmente construída e incorpora valores, interesses e relações de poder. Aplicada ao campo da educação inclusiva, essa perspectiva permite questionar usos tecnocêntricos das tecnologias assistivas, que tendem a reforçar a adaptação do sujeito às normas vigentes, em detrimento da transformação do sistema educacional.

## ESTUDOS CRÍTICOS DA DEFICIÊNCIA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA NORMALIZAÇÃO

Os Disability Studies contribuem de forma decisiva para a crítica às abordagens medicalizantes da deficiência, ao deslocar o foco do corpo individual para as estruturas sociais que produzem exclusão (Barnes; Oliver, 2015). Essa perspectiva questiona o uso de tecnologias assistivas como instrumentos de normalização, alertando para o risco de que tais recursos sejam utilizados para ajustar o sujeito aos padrões hegemônicos de desempenho e comportamento.

No campo educacional, essa crítica implica repensar o papel das tecnologias assistivas não como meios de correção do estudante, mas como instrumentos que devem contribuir para a ampliação das possibilidades de participação e expressão, respeitando a diversidade de modos de aprender e de estar no mundo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi analisar criticamente o papel das tecnologias assistivas no contexto da educação inclusiva, problematizando os sentidos pedagógicos atribuídos a esses recursos e propondo um modelo interpretativo capaz de explicitar suas potencialidades e seus limites. Embora não se trate de uma pesquisa empírica, os “resultados” aqui discutidos decorrem da análise teórico-crítica dos referenciais mobilizados, da identificação de padrões discursivos na literatura e da articulação conceitual realizada ao longo do estudo.

A análise evidencia que as tecnologias assistivas não constituem um campo homogêneo nem operam de forma neutra no interior das práticas pedagógicas. Ao contrário, seu uso é atravessado por concepções de deficiência, aprendizagem, normalidade e inclusão, que orientam tanto as políticas educacionais quanto as práticas cotidianas nas escolas. A partir dessa constatação, propõe-se um modelo interpretativo crítico, estruturado em três dimensões analíticas: tecnologias assistivas compensatórias, mediadoras e emancipatórias.

## TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMPENSATÓRIAS: A CENTRALIDADE DO DÉFICIT

A primeira dimensão do modelo interpretativo refere-se às tecnologias assistivas utilizadas sob uma lógica compensatória, fortemente ancorada em concepções biomédicas da deficiência. Nessa perspectiva, a tecnologia é mobilizada como instrumento destinado a corrigir, minimizar ou contornar limitações individuais do estudante, tendo como referência implícita um padrão normativo de aprendizagem e desempenho.

A literatura crítica tem apontado que esse tipo de abordagem tende a deslocar a responsabilidade pela inclusão para o sujeito, reforçando a ideia de que cabe ao estudante adaptar-se às exigências do sistema educacional por meio do uso de recursos tecnológicos específicos (Skliar, 2003; Barnes; Oliver, 2015). Nesse sentido, as tecnologias assistivas operam como dispositivos de normalização, cujo objetivo é aproximar o estudante com

deficiência do padrão considerado “normal”, sem questionar as estruturas pedagógicas excludentes.

Os resultados da análise indicam que, quando utilizadas exclusivamente sob essa lógica, as tecnologias assistivas apresentam limites pedagógicos significativos. Ainda que possam favorecer o acesso formal ao currículo, tendem a produzir uma inclusão restrita, centrada na funcionalidade e no desempenho, em detrimento da participação crítica e da construção coletiva do conhecimento. Essa constatação confirma críticas já presentes na literatura, mas avança ao sistematizá-las em uma dimensão analítica específica do modelo proposto.

## TECNOLOGIAS ASSISTIVAS MEDIADORAS: A CENTRALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A segunda dimensão do modelo interpretativo corresponde às tecnologias assistivas compreendidas como mediações pedagógicas, em consonância com aportes da psicologia histórico-cultural e da pedagogia crítica. Nessa perspectiva, a tecnologia não atua diretamente sobre o estudante, mas é incorporada às práticas pedagógicas como instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Autores como Vygotsky (1997) e Freire (1996) oferecem fundamentos teóricos essenciais para essa compreensão, ao enfatizarem o papel da mediação, do diálogo e da intencionalidade pedagógica na aprendizagem. Aplicada ao campo da educação inclusiva, essa abordagem desloca o foco do déficit individual para a relação pedagógica, reconhecendo que o potencial inclusivo das tecnologias assistivas depende da forma como são integradas ao currículo e às estratégias de ensino.

A análise evidencia que, nessa dimensão, as tecnologias assistivas podem ampliar significativamente as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorecer a comunicação e promover maior participação dos estudantes com deficiência. Contudo, seus limites residem na dependência da formação docente e das condições institucionais de ensino. Sem uma intencionalidade pedagógica clara e uma compreensão crítica da inclusão, mesmo tecnologias concebidas como mediadoras podem ser reduzidas a ferramentas auxiliares, perdendo seu potencial transformador.

Esse achado dialoga com a literatura ao reforçar a centralidade do trabalho docente e da organização pedagógica, ao mesmo tempo em que contribui para o avanço do debate ao explicitar que a mediação tecnológica, por si só, não garante práticas inclusivas.

## **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EMANCIPATÓRIAS: A CENTRALIDADE DOS DIREITOS E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A terceira dimensão do modelo interpretativo refere-se às tecnologias assistivas concebidas como instrumentos de emancipação, articuladas a uma perspectiva de educação inclusiva orientada pelos direitos humanos e pela justiça social. Nessa abordagem, a tecnologia é compreendida como prática social e política, inserida em um projeto educativo comprometido com a transformação das relações escolares e sociais.

A teoria crítica da tecnologia, especialmente nas contribuições de Feenberg (2010), oferece suporte para essa compreensão ao afirmar que os artefatos tecnológicos incorporam valores e interesses, podendo ser reapropriados de forma democrática e emancipatória. No campo da educação inclusiva, isso implica utilizar as tecnologias assistivas não para adaptar o estudante ao sistema, mas para transformar o próprio sistema educacional.

Os resultados da análise indicam que essa dimensão apresenta o maior potencial inclusivo, ao articular tecnologia, pedagogia e direitos. Contudo, também é a mais desafiadora, uma vez que exige mudanças estruturais nas políticas educacionais, na formação docente e na cultura escolar. A tecnologia, nesse caso, deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar um projeto pedagógico coletivo, orientado pela participação, pela autonomia e pelo reconhecimento da diversidade.

Essa dimensão representa a principal contribuição teórica do estudo, ao propor uma leitura que ultrapassa dicotomias simplistas entre tecnologia como solução ou problema, oferecendo um esquema interpretativo capaz de orientar análises críticas e práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação inclusiva.

## AVANÇOS TEÓRICOS E LACUNAS PREENCHIDAS PELO MODELO INTERPRETATIVO

O modelo interpretativo proposto permite avançar na literatura ao oferecer uma sistematização teórica que articula diferentes concepções de tecnologias assistivas e seus efeitos pedagógicos. Ao invés de classificar tecnologias em si, o modelo analisa modos de uso e concepções pedagógicas, preenchendo uma lacuna identificada na produção científica.

Os resultados confirmam críticas já apontadas por estudos nacionais e internacionais sobre tecnocentrismo, medicalização e normalização, mas avançam ao propor uma ferramenta analítica que permite compreender essas críticas de forma integrada. Assim, o estudo contribui para o campo ao oferecer um referencial teórico que pode orientar tanto análises futuras quanto a reflexão crítica sobre práticas educacionais inclusivas.

## CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo foi analisar criticamente o papel das tecnologias assistivas na educação inclusiva e propor um modelo interpretativo capaz de explicitar suas potencialidades e seus limites pedagógicos. Considera-se que esse objetivo foi plenamente atingido, uma vez que a análise teórico-crítica permitiu identificar diferentes concepções de uso das tecnologias assistivas e sistematizá-las em um modelo analítico coerente e fundamentado.

Os principais resultados indicam que as tecnologias assistivas não possuem um sentido pedagógico intrínseco, sendo seu potencial inclusivo determinado pelas concepções teóricas, políticas e pedagógicas que orientam sua incorporação às práticas educacionais. Quando utilizadas sob uma lógica compensatória, tendem a reforçar processos de exclusão e normalização; quando compreendidas como mediações pedagógicas, ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento; e, quando articuladas a um projeto emancipatório, podem contribuir de forma significativa para a transformação das práticas escolares.

As contribuições teóricas do estudo concentram-se, sobretudo, na proposição do modelo interpretativo crítico, que oferece uma ferramenta conceitual para analisar o uso das tecnologias assistivas na educação inclusiva. Ao articular pedagogia crítica, estudos da deficiência e teoria crítica da tecnologia, o artigo amplia o debate e oferece subsídios para uma compreensão mais complexa e politicamente situada da inclusão educacional.

Como limitação, reconhece-se que o ensaio teórico não permite observar empiricamente como as diferentes dimensões do modelo se manifestam em contextos educacionais específicos. Contudo, essa limitação é inerente à natureza do método adotado e não compromete a validade das contribuições teóricas apresentadas.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras explorem empiricamente o modelo interpretativo proposto, analisando como as tecnologias assistivas são apropriadas em diferentes níveis de ensino e contextos institucionais. Além disso, recomenda-se o aprofundamento do debate sobre formação docente, políticas públicas e cultura escolar, de modo a fortalecer práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e comprometidas com a justiça educacional.

## REFERÊNCIAS

- BARNES, Colin; OLIVER, Mike. Disability studies: past, present and future. *Disability & Society*, London, v. 30, n. 7, p. 1024–1039, 2015.
- BERSCH, Rita. *Tecnologia assistiva e educação inclusiva*. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.
- BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia assistiva*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. 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*, Brasília, 7 jul. 2015.
- FEENBERG, Andrew. *Between reason and experience: essays in technology and modernity*. Cambridge: MIT Press, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: contribuições para a educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 65–80, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 320–332, 2011.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a questão da diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *World report on disability*. Geneva: WHO, 2011.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.