ISSN: 2358-8829

TERRITORIALIDADES E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA E.M.E.F. AFONSO BEDINOT (MAMPITUBA/RS)

Josiane da Silva Ramos Lima[1]
Carmen Maria Cipriani Pandini[2]
Ivoneti da Silva Ramos[3]

RESUMO

A educação inclusiva demanda práticas pedagógicas acessíveis e colaborativas, nas quais as tecnologias assistivas (TA) contribuam para a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes. Este estudo teve como objetivo analisar como os profissionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Bedinot, localizada em Mampituba/RS, utilizam os recursos de tecnologias assistivas disponíveis e identificar como as dificuldades encontradas e o contexto territorial evidenciam necessidades formativas para a promoção de práticas inclusivas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com elementos de estudo de caso. Participaram 16 profissionais, e a produção de dados ocorreu por meio de questionário estruturado aplicado no Google Forms e grupo focal presencial. As respostas foram examinadas por frequências e percentuais e por análise qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011) e complementada pela análise temática de Braun e Clarke. Os resultados mostraram que todas as participantes atendem estudantes público da Educação Especial, enquanto 87,5% nunca participaram de formação específica sobre TA e 62,5% declararam não utilizar esses recursos em sua prática pedagógica. Também foram identificadas dificuldades para reconhecer e integrar recursos ao ensino, necessidade de ampliar o planejamento colaborativo e desafios relacionados ao acesso à infraestrutura e a serviços especializados. Ao mesmo tempo, as participantes reconheceram potencialidades vinculadas aos saberes e aos vínculos comunitários do território. Conclui-se que são necessários processos formativos contextualizados, práticos e colaborativos, articulados às condições da escola e às necessidades dos estudantes. Como possibilidade, apresenta-se a elaboração de uma formação continuada em formato MOOC.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Tecnologias assistivas; Formação docente; Práticas colaborativas; Territorialidade.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Centro de .Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: josiane.rlimaudesc.t5@gmail.com.
[2] Orientadora, doutora, Centro de Educação a Distância, UDESC. E-mail: carmen.pandini@udesc.br.
[3] Coorientadora, doutora, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, UDESC. E-mail: ivoneti.ramos@udesc.br.

ISSN: 2358-8829

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe mais do que a matrícula dos estudantes: exige a identificação e a remoção de barreiras que limitam a participação, a aprendizagem, a comunicação e a autonomia. Para que esse princípio se concretize, a escola precisa organizar práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e colaborativas, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Nesse cenário, as tecnologias assistivas (TA) podem favorecer o acesso ao currículo e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes, desde que sejam selecionadas e utilizadas de forma intencional, articuladas aos objetivos pedagógicos e às necessidades de cada pessoa.

Entretanto, a existência de recursos não assegura, por si só, sua apropriação pedagógica. A utilização das TA envolve conhecer suas possibilidades, identificar barreiras, avaliar a adequação de cada recurso e planejar estratégias que façam sentido para os estudantes. Bersch (2017) compreende a tecnologia assistiva em uma perspectiva ampla, que abrange produtos, recursos, estratégias, metodologias e serviços voltados à funcionalidade, à autonomia e à participação. Assim, seu uso na escola não pode ser reduzido à presença de equipamentos ou materiais adaptados: depende também da mediação docente, da organização institucional e da formação continuada.

A dimensão territorial é igualmente relevante. A escola está inserida em um conjunto de relações sociais, culturais, econômicas e institucionais que influenciam o acesso a serviços, a infraestrutura, os recursos educacionais e as formas de participação comunitária. Em Mampituba/RS, município de características rurais e integrante do território do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul, as relações de proximidade comunitária, os modos de vida e as condições de acesso a serviços especializados compõem o contexto no qual as práticas pedagógicas se desenvolvem. Compreender esse território significa considerar tanto os limites materiais e de acesso quanto os saberes, as identidades e as potencialidades culturais locais.

A pesquisa parte, portanto, da articulação entre educação inclusiva, tecnologias assistivas, práticas colaborativas, formação docente e territorialidades. Seu problema central consiste em compreender como os profissionais da E.M.E.F. Afonso Bedinot utilizam os recursos de tecnologias assistivas disponíveis e em que medida as dificuldades identificadas, em relação com o contexto territorial da escola, evidenciam necessidades formativas para a promoção de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

O objetivo geral é o de analisar como os professores da E.M.E.F. Afonso Bedinot utilizam os recursos de tecnologias assistivas disponíveis e identificar em que medida as

ISSN: 2358-8829

dificuldades encontradas e o contexto territorial da escola evidenciam lacunas formativas em educação especial para a promoção de práticas colaborativas e inclusivas. Como objetivos específicos, buscou-se mapear recursos conhecidos e utilizados; identificar dificuldades e necessidades formativas; compreender as percepções dos profissionais sobre as relações entre território e inclusão; analisar a articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo; e subsidiar uma proposta de formação continuada contextualizada.

A relevância do estudo está em aproximar a discussão teórica das condições concretas do trabalho escolar. Ao identificar o que os profissionais conhecem, utilizam e demandam, a pesquisa pode apoiar decisões formativas e organizacionais que não responsabilizem individualmente os docentes por desafios que também envolvem suporte institucional, tempo de planejamento, infraestrutura e condições territoriais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: FORMAÇÃO DOCENTE, COLABORAÇÃO E TERRITÓRIO

A educação inclusiva orienta a transformação das culturas, políticas e práticas escolares para assegurar participação e aprendizagem a todos. Mantoan (2015) destaca a necessidade de reorganizar a escola para acolher a diversidade, enquanto Sassaki (2009) contribui para a compreensão da inclusão como processo de enfrentamento de barreiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) compõem marcos relevantes para a garantia de direitos e a construção de condições de acessibilidade e participação.

Nessa perspectiva, as tecnologias assistivas são recursos e estratégias que podem ampliar a funcionalidade, a autonomia e a participação dos estudantes. Bersch (2017) enfatiza que sua compreensão ultrapassa o artefato material e envolve serviços, metodologias e práticas. No ambiente escolar, podem estar presentes em recursos de comunicação alternativa, materiais adaptados, apoios visuais, recursos de acessibilidade digital, dispositivos auditivos e adaptações para escrita, posicionamento e organização da rotina. A pertinência de cada recurso precisa ser avaliada em relação às barreiras enfrentadas pelo estudante, aos objetivos de aprendizagem e ao contexto de utilização.

É importante considerar que a utilização das tecnologias assistivas não se limita à disponibilização de equipamentos ou materiais adaptados. Sua efetividade está relacionada à identificação das barreiras que dificultam a participação do estudante, à escolha de recursos

ISSN: 2358-8829

compatíveis com suas necessidades e à integração desses recursos aos objetivos curriculares. Conforme a perspectiva apresentada por Bersch (2017), as tecnologias assistivas envolvem também estratégias, metodologias e serviços que favorecem a funcionalidade e a autonomia. Desse modo, a mediação pedagógica assume papel fundamental para que esses recursos contribuam efetivamente para a participação e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a acessibilidade pedagógica exige que os professores analisem as atividades propostas, reconheçam as diferentes formas de participação e planejem alternativas que possibilitem aos estudantes acessar os conhecimentos escolares. Assim, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como parte de um conjunto de ações pedagógicas e institucionais, e não como uma solução isolada para as dificuldades de aprendizagem.

A formação docente é condição importante para a apropriação crítica das TA. Manzini (2012, 2013) discute a formação de professores para o uso desses recursos e evidencia a necessidade de articular conhecimento técnico e prática pedagógica. Imbernón (2011) compreende a formação profissional como processo contínuo, ligado à mudança e à reflexão sobre o trabalho; Tardif (2014) chama atenção para os saberes construídos ao longo da trajetória profissional. Dessa forma, a formação continuada precisa partir das experiências dos docentes, de problemas reais e de oportunidades de experimentação, análise e planejamento coletivo.

A formação continuada para o uso das tecnologias assistivas precisa, portanto, ultrapassar a apresentação de conceitos e a demonstração de ferramentas. É necessário oferecer oportunidades para que os profissionais conheçam os recursos, experimentem suas possibilidades, discutam situações concretas da escola e construam estratégias que possam ser incorporadas ao planejamento pedagógico. Essa formação também deve considerar os conhecimentos e as experiências que os docentes já possuem, favorecendo a reflexão coletiva sobre os desafios encontrados no cotidiano.

Nessa direção, Nóvoa (2009) contribui para a compreensão da formação docente como um processo que valoriza o desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de conhecimentos. Quando articulada às demandas reais da escola, a formação continuada pode contribuir para ampliar a segurança dos profissionais na seleção e utilização das tecnologias assistivas, sem desconsiderar as condições materiais, organizacionais e territoriais em que o trabalho pedagógico acontece.

O ensino colaborativo constitui outra dimensão central. Para Vilaronga e Mendes (2014), o trabalho conjunto entre professor regente e professor da educação especial pode favorecer a divisão de responsabilidades no planejamento, na orientação e na avaliação.

ISSN: 2358-8829

Damiani (2008) ressalta os benefícios do trabalho colaborativo sem negar a importância da atuação individual. Para que essa colaboração se efetive, é necessário tempo de planejamento, definição de papéis, comunicação e acompanhamento dos objetivos de aprendizagem. Quando a articulação ocorre apenas de forma eventual, torna-se mais difícil integrar as TA ao planejamento e avaliar seus efeitos pedagógicos.

A colaboração entre os profissionais também pode favorecer a identificação das necessidades dos estudantes e a construção de estratégias acessíveis para o desenvolvimento das atividades curriculares. Nesse processo, o professor da sala regular contribui com o conhecimento do planejamento e dos conteúdos trabalhados com a turma, enquanto o professor do Atendimento Educacional Especializado pode colaborar na identificação de barreiras, na orientação sobre recursos de acessibilidade e na elaboração de estratégias que ampliem a participação dos estudantes. Essa articulação, entretanto, não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva desses dois profissionais, pois a construção de práticas inclusivas envolve também os profissionais de apoio, a equipe pedagógica, a gestão escolar e as famílias.

Conforme discutem Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo pressupõe o compartilhamento de responsabilidades relacionadas ao planejamento, à orientação e à avaliação. Dessa forma, a colaboração precisa se concretizar em ações sistemáticas, com diálogo entre os profissionais, definição de objetivos e acompanhamento das estratégias utilizadas. Essa perspectiva contribui para que as tecnologias assistivas sejam incorporadas ao trabalho pedagógico de maneira intencional, articulada às necessidades dos estudantes e aos objetivos de aprendizagem.

Na perspectiva do trabalho colaborativo, Pandini (2020) compreende a colaboração como uma forma de organização do trabalho educativo que favorece o movimento coletivo, a comunicação entre os sujeitos e a construção de objetivos compartilhados. Essa compreensão contribui para refletir sobre a educação inclusiva, uma vez que a utilização das tecnologias assistivas não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas também das oportunidades de diálogo, planejamento conjunto e compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais da escola. Nesse sentido, o trabalho colaborativo pode favorecer a apropriação de estratégias pedagógicas acessíveis e a construção de práticas que considerem as necessidades dos estudantes, as experiências docentes e as características do contexto socioterritorial em que a escola está inserida.

ISSN: 2358-8829

Por fim, a territorialidade permite analisar a escola em relação às condições e aos vínculos que constituem seu entorno. Santos (2004, 2006) compreende o território como espaço socialmente produzido, atravessado por relações, técnicas, cultura e desigualdades. Essa leitura evita tratar a realidade local apenas como carência: o território pode impor limites de acesso à infraestrutura e a serviços especializados, mas também oferece conhecimentos, vínculos comunitários e referências culturais que podem ser incorporados às práticas pedagógicas. Uma formação docente situada precisa, portanto, reconhecer simultaneamente as restrições e as potencialidades do lugar.

No caso da E.M.E.F. Afonso Bedinot, situada em Mampituba/RS, a compreensão do território constitui uma dimensão relevante para analisar as condições em que as práticas inclusivas são desenvolvidas. A realidade socioterritorial não deve ser considerada apenas como um fator externo à escola, pois interfere nas possibilidades de acesso a recursos, serviços e oportunidades formativas, ao mesmo tempo que reúne saberes, experiências e vínculos comunitários que podem contribuir para o trabalho pedagógico.

A partir da compreensão de território desenvolvida por Santos (2004, 2006), torna-se possível analisar a escola como parte de uma realidade social dinâmica, marcada pelas relações entre sujeitos, condições materiais, cultura e formas de organização da vida coletiva. Essa abordagem permite compreender que a utilização das tecnologias assistivas depende não apenas do conhecimento individual dos profissionais, mas também das condições institucionais e das possibilidades de articulação existentes no contexto em que a escola está inserida.

Desse modo, relacionar tecnologias assistivas, formação docente e territorialidade possibilita compreender as dificuldades de utilização desses recursos de maneira contextualizada, evitando atribuí-las exclusivamente à falta de conhecimento dos professores. Essa articulação também fundamenta a necessidade de propostas formativas que considerem as demandas identificadas na escola e valorizem os conhecimentos construídos pelos profissionais em sua prática cotidiana.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com elementos de estudo de caso, tendo como campo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Bedinot, localizada em Mampituba/RS. Esse delineamento possibilitou examinar as percepções e práticas dos profissionais no contexto em que ocorrem,

ISSN: 2358-8829

considerando as condições institucionais e socioterritoriais que influenciam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Participaram da pesquisa 16 profissionais, todas mulheres: cinco professoras regentes de turma, cinco professoras de área, cinco auxiliares de turma e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O recorte contemplou profissionais vinculadas a duas turmas de 1º ano e a uma turma de cada um dos anos seguintes, 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. A participação ocorreu mediante esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes.

A produção de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: questionário estruturado, aplicado na plataforma Google Forms, com questões fechadas e abertas, e grupo focal presencial. O questionário permitiu caracterizar as participantes e levantar informações sobre suas experiências com a educação inclusiva, o conhecimento e a utilização de tecnologias assistivas, a formação continuada, o suporte institucional e as percepções acerca da influência do território nas práticas pedagógicas. O grupo focal possibilitou aprofundar as experiências relatadas pelas profissionais, explorando suas percepções sobre os recursos disponíveis, os desafios cotidianos, a colaboração entre os profissionais e as necessidades de formação.

As respostas fechadas do questionário foram organizadas por meio de frequências e percentuais, possibilitando descrever as informações obtidas e identificar tendências nas respostas das participantes. As respostas abertas e os registros do grupo focal foram examinados qualitativamente, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), complementada pela análise temática de Braun e Clarke (2006). O processo analítico buscou identificar aspectos recorrentes nos relatos, significados atribuídos pelas participantes às suas experiências e questões relacionadas às dificuldades de utilização das tecnologias assistivas, às necessidades formativas, ao trabalho colaborativo e às relações entre territorialidade e práticas inclusivas.

A interpretação dos resultados considerou as características do contexto investigado e o referencial teórico adotado, buscando compreender os desafios e as potencialidades relacionados à utilização das tecnologias assistivas na escola. Dessa forma, a análise procurou evidenciar as necessidades formativas das profissionais e as condições institucionais e territoriais que influenciam a construção de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelam uma diferença entre a presença cotidiana das demandas de inclusão e as condições de formação e apoio disponíveis para os profissionais. Todas as 16 participantes (100%) informaram atender estudantes público da Educação Especial. Ao mesmo tempo, 87,5% declararam nunca ter participado de formação continuada específica sobre tecnologias assistivas, e 62,5% afirmaram não utilizar TA em sua prática pedagógica. Os números indicam que a inclusão faz parte do cotidiano da escola, mas o conhecimento e a utilização intencional desses recursos ainda não estão consolidados para uma parcela expressiva das profissionais.

O grupo focal ajudou a interpretar esse quadro. As participantes reconheceram a presença de recursos na escola — entre eles abafadores de ruído, aparelhos auditivos, cadeira adaptada, lápis adaptado, tablet de comunicação e materiais de apoio visual —, mas algumas demonstraram dificuldade em identificá-los conceitualmente como tecnologias assistivas ou em explicar como integrá-los ao ensino. A expressão relatada por umas das participantes no grupo focal, "a gente tem e não sabe tudo o que tem", sintetiza a distância entre a disponibilidade de determinados recursos e sua apropriação pedagógica. A questão, portanto, não se limita à aquisição de equipamentos: inclui a identificação, a seleção, o uso e a avaliação dos recursos em função de objetivos de aprendizagem.

Os resultados sobre conhecimento e reconhecimento de recursos também apontam a predominância de apoios mais familiares ao cotidiano escolar. Entre as tecnologias assistivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista apresentadas no questionário, 93,8% reconheceram fones abafadores de ruído, 87,5% rotinas visuais com imagens, 75% materiais sensoriais e 62,5% quadros de sentimentos com imagens. Em contraste, 18,8% assinalaram conhecer aplicativos de comunicação alternativa e 12,5% aplicativos para organização de tarefas e rotina. Esses percentuais referem-se ao conhecimento declarado sobre as opções apresentadas no instrumento, não a uma avaliação de competência técnica ou de eficácia dos recursos.

A baixa participação em formação específica e a utilização limitada de TA dialogam com Bersch (2017) e Manzini (2013): a tecnologia assistiva precisa ser compreendida como apoio funcional e pedagógico, e sua efetividade depende de profissionais capazes de reconhecer barreiras, selecionar recursos adequados e planejar seu uso. O grupo focal mostrou que as participantes recorrem também a soluções construídas pela experiência, mas apontaram a necessidade de orientações mais práticas, conectadas aos estudantes e às situações concretas

ISSN: 2358-8829

da escola. Essa demanda sugere que ações formativas exclusivamente expositivas podem não ser suficientes para transformar as práticas.

Outro eixo diz respeito ao suporte institucional e ao trabalho colaborativo. As participantes relataram dificuldades para articular o trabalho entre professoras regentes, auxiliares e professora do AEE, além de apontarem a necessidade de mais tempo para planejar em conjunto. A colaboração não se resume à presença de profissionais diferentes junto ao estudante: exige compartilhar objetivos, definir responsabilidades, planejar estratégias e acompanhar resultados. Essa leitura converge com Vilaronga e Mendes (2014) e Damiani (2008), para quem o trabalho colaborativo demanda condições organizacionais e comunicação entre os envolvidos. Sem tempo e espaços de planejamento, a responsabilidade tende a ficar fragmentada e a TA pode ser utilizada de maneira pontual, sem conexão clara com o currículo.

A dimensão territorial também apareceu nos dados. Para 37,5% das participantes, a falta de formação específica voltada à realidade local foi o principal fator territorial que impacta o uso de TA; 25% indicaram acesso limitado à internet ou à infraestrutura tecnológica; 18,8% apontaram baixa disponibilidade de recursos públicos ou comunitários; e 12,5% mencionaram desconhecimento da comunidade escolar sobre esses recursos. Uma participante (6,2%) não percebeu o impacto do território nesse aspecto. Nenhuma indicou que o território favorecesse o uso de TA por meio de programas locais, parcerias ou apoio comunitário. Os dados sugerem que as possibilidades de acesso e utilização dos recursos são percebidas como relacionadas às condições locais, e não apenas às escolhas individuais das profissionais.

Quanto à compatibilidade dos recursos com a realidade sociocultural e econômica dos estudantes, 50% das participantes consideraram que essa compatibilidade ocorre parcialmente; 31,3% responderam afirmativamente e 18,8% não souberam avaliar. A resposta predominante indica a necessidade de refletir sobre a adequação dos recursos às condições dos estudantes, suas rotinas e possibilidades de uso. Sob a perspectiva de Santos (2006), o território não é somente localização geográfica: constitui-se por relações sociais, econômicas e culturais que influenciam a vida escolar. No grupo focal, as profissionais também mencionaram distância de centros urbanos, dificuldades de transporte e acesso limitado a terapias e especialistas. Ao mesmo tempo, reconheceram potencialidades ligadas à proximidade comunitária, ao acolhimento e à cultura local.

Quando questionadas sobre estratégias para valorizar o território nas práticas inclusivas, 43,8% indicaram adaptar recursos pedagógicos com base nas vivências dos

ISSN: 2358-8829

estudantes; 25% escolheram materiais didáticos que reflitam a realidade sociocultural local; 12,5% mencionaram atividades no entorno da escola; e 6,2% apontaram o envolvimento da comunidade em projetos escolares, assim como parcerias com instituições culturais ou sociais da região. Esses dados evidenciam possibilidades de contextualização das práticas e sugerem que o território pode ser incorporado como fonte de temas, experiências, relações e materiais para a aprendizagem.

A análise dos resultados permitiu identificar quatro dimensões relacionadas aos desafios e às possibilidades de utilização das tecnologias assistivas na E.M.E.F. Afonso Bedinot: (1) lacunas na formação e no conhecimento sobre tecnologias assistivas; (2) dificuldades para transformar os recursos disponíveis em estratégias pedagógicas intencionais; (3) necessidade de ampliar o planejamento colaborativo e o suporte institucional; e (4) influência das condições territoriais, tanto como fator que pode limitar o acesso a recursos e serviços quanto como fonte de saberes, experiências e vínculos comunitários. Esses aspectos evidenciam que os desafios identificados envolvem não apenas a formação das profissionais, mas também as condições institucionais, a organização do trabalho pedagógico, a disponibilidade de recursos e as características do contexto socioterritorial da escola.

Como implicação prática, os resultados subsidiam uma proposta de formação continuada, a ser desenvolvida por meio de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC), que articule estudo conceitual, experimentação de recursos, análise de situações reais, planejamento compartilhado e valorização dos saberes locais. A proposta formativa será organizada em módulos temáticos, contemplando tecnologias assistivas de baixa e alta complexidade, recursos visuais e de comunicação, acessibilidade digital, critérios para seleção de TA e formas de observar suas contribuições à participação e à aprendizagem dos estudantes. A utilização do MOOC busca ampliar as possibilidades de acesso à formação, permitindo que os profissionais estudem de acordo com suas disponibilidades e retomem os conteúdos conforme suas necessidades. Além disso, é importante promover oportunidades para que professoras regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e auxiliares discutam conjuntamente os objetivos pedagógicos, compartilhem experiências e avaliem as estratégias adotadas, articulando os conhecimentos teóricos às demandas concretas do contexto escolar.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou percepções e práticas de profissionais da E.M.E.F. Afonso Bedinot em relação às tecnologias assistivas, às práticas colaborativas e às territorialidades. Os resultados mostram que todas as participantes atendem estudantes público da Educação Especial, mas 87,5% nunca participaram de formação específica sobre TA e 62,5% declararam não utilizar esses recursos em sua prática. A discussão coletiva evidenciou que parte das dificuldades está relacionada ao reconhecimento dos recursos existentes, à compreensão de suas finalidades pedagógicas e à seleção de estratégias adequadas às necessidades dos estudantes.

Os achados também indicam que a utilização das TA não pode ser separada das condições de trabalho e do território. A formação específica, o acesso à infraestrutura, o suporte técnico-pedagógico e o tempo de planejamento colaborativo aparecem como dimensões importantes para a consolidação de práticas inclusivas. Ao mesmo tempo, as participantes reconheceram que a cultura local, as experiências dos estudantes e os vínculos comunitários podem contribuir para propostas pedagógicas mais contextualizadas.

Conclui-se que a principal demanda não é simplesmente ampliar a quantidade de formações, mas desenvolver processos formativos situados, práticos e colaborativos, construídos a partir dos recursos disponíveis, das necessidades concretas dos estudantes e das condições da escola. A proposta de formação continuada em formato MOOC, prevista no percurso da pesquisa, constitui uma possibilidade de sistematizar os conhecimentos e apoiar outros profissionais, desde que mantenha conexão com a realidade escolar e seja acompanhada de oportunidades de reflexão e planejamento coletivo.

Como limites, destaca-se que o estudo se concentra em uma escola e em um grupo de 16 profissionais, de modo que os resultados não devem ser generalizados automaticamente para outras redes ou contextos. Pesquisas futuras podem acompanhar a implementação de ações formativas, observar a utilização dos recursos ao longo do tempo e investigar como o planejamento colaborativo repercute na participação e na aprendizagem dos estudantes. A contribuição central deste estudo está em evidenciar que educação inclusiva, tecnologia assistiva, formação docente e território precisam ser considerados de maneira articulada.

ISSN: 2358-8829

AGRADECIMENTOS

À E.M.E.F. Afonso Bedinot e às profissionais participantes, pela disponibilidade para compartilhar experiências, percepções e desafios do cotidiano escolar. À orientadora e à coorientadora, pelas contribuições ao desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de abril de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em:05 de abril de 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar, n. 31, p. 213-230, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf Acesso em: 29 de junho de 2026

MANZINI, Eduardo José. **Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva:** um estudo de caso em Mato Grosso. Educação e Fronteiras, v. 2, n. 5, p. 98-113, 2012.

MANZINI, Eduardo José. **Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva.** Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, v. 18, n. 36, p. 11-36, 2013.

PANDINI. Carmen M.C (2020). **O trabalho do design da EAD na convergência de modalidades educativas**: entre saberes, pensamentos e atividades em comunidade de prática. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Portugal,PT. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/75795>. Acesso em: 30 de junho de 2026.

SANTOS, Milton. **O retorno do território.** In: SANTOS, Milton et al. (org.). Território: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2004. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2025/12/17-Territorio-e-sociedade.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006. Disponível em:https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf. Acesso em:02 de julho de 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em:02 de julho de 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves**. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf. Acesso em 16 de janeiro 2026.