

CAPÍTULO 1

NEURODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI



<https://doi.org/10.22533/at.ed.481122504061>

Data de aceite: 09/06/2025

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em ensino em saúde pelo centro universitário dr leão sampaio (unileão). especialista em psicopedagogia institucional e clínica pelo centro universitário faveni (unifaveni). licenciatura em pedagogia pelo centro universitário faveni (unifaveni). professor efetivo da rede municipal de educação de altaneira/ce. atuando como psicopedagogo escolar na secretaria de educação de altaneira/ce.
<http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>
<https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Janaína Maria Tavares Leite Guedes

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Porteiras/CE. Atuando como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Barbalha.
<http://lattes.cnpq.br/9338126395055395>

Ana Paula do Nascimento Rodrigues

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.
<http://lattes.cnpq.br/0259175578536702>

Decarla Gomes da Silva

Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Kúrios (FAK). Professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Porteiras/CE.
<http://lattes.cnpq.br/8175571777468083>
<https://orcid.org/0009-0001-9064-4461>

Francisca Paloma Lima Freires

Especialista em Braille e Tecnologias Assistivas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.

Leandro Lopes Soares

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri
(URCA). Professor da Rede Municipal de Educação de Missão Velha/CE.
<http://lattes.cnpq.br/5424642978943326>

Jeovane Henrique de Souza

Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Faculdade Estratego (ESTRATEGO). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação em Porteiras/CE.

<https://lattes.cnpq.br/2731579996944249> L
<https://orcid.org/0009-0002-2866-6915>

Susiane Alencar da Silva Bezerra

Especialista em Psicologia Aplicada a Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Maurício de Nassau (IMN). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Porteiras/CE.
<http://lattes.cnpq.br/6975613642293630>

José Wellington Freire Rodrigues

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor da Rede Municipal de Educação de Araripe/CE.
<http://lattes.cnpq.br/4216458926700011>

Galvan da Silva Torres

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Fael (UNIFAE). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Psicopedagogo efetivo da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.
<http://lattes.cnpq.br/5581383389599774>

Raquel de Andrade Procópio

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Nova Olinda/CE e Santana do Cariri/CE.
<http://lattes.cnpq.br/7118601833197058>

Emília Pereira da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (UI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE. Atuando como Formadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE.
<http://lattes.cnpq.br/5170601939800537>
<https://orcid.org/0009-0003-7329-6746>

RESUMO : O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios, as potencialidades e as perspectivas da neurodiversidade no contexto educacional contemporâneo, destacando o papel estratégico das tecnologias assistivas como instrumentos para a efetivação de uma educação inclusiva no século XXI. Fundamentado em uma pesquisa de caráter qualitativo, bibliográfica e documental, o estudo discute como a compreensão da neurodiversidade, articulada ao uso crítico e ético das tecnologias assistivas, contribui para romper paradigmas excludentes historicamente presentes na escola. As análises evidenciam que, embora haja avanços nas políticas públicas e nos marcos legais, persistem barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que comprometem a inclusão plena de sujeitos neurodivergentes. Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva exige transformações culturais, epistemológicas e estruturais no âmbito escolar, bem como investimentos em formação docente continuada, na implementação de currículos acessíveis e no fortalecimento de práticas pedagógicas sustentadas pela valorização da diversidade e pela justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Neurodiversidade. Tecnologias assistivas. Formação docente. Direitos humanos.

NEURODIVERSITY AND ASSISTIVE TECHNOLOGIES: PATHS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT This article aims to analyze the challenges, potentialities, and perspectives of neurodiversity in the contemporary educational context, highlighting the strategic role of assistive technologies as tools for achieving inclusive education in the 21st century. Based on qualitative, bibliographic, and documentary research, the study discusses how understanding neurodiversity, combined with the critical and ethical use of assistive technologies, contributes to breaking down exclusionary paradigms historically rooted in schools. The analyses reveal that, despite advances in public policies and legal frameworks, pedagogical, attitudinal, and structural barriers still hinder the full inclusion of neurodivergent individuals. It is concluded that building inclusive education requires cultural, epistemological, and structural transformations within schools, as well as investments in continuous teacher training, the implementation of accessible curricula, and the strengthening of pedagogical practices grounded in valuing diversity and social justice.

KEYWORDS: Inclusive education. Neurodiversity. Assistive technologies. Teacher training. Human rights.

1. INTRODUÇÃO

A defesa de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como um imperativo ético, político e social da contemporaneidade. No cerne deste debate, emerge a neurodiversidade como um conceito revolucionário, capaz de desconstruir paradigmas excludentes historicamente arraigados no ambiente escolar, especialmente aqueles ancorados em modelos biomédicos e patologizantes que reduzem sujeitos às suas condições neurológicas (SINGER, 1999; MANTOAN, 2006; SILVA; SANTOS, 2022).

A neurodiversidade, mais do que uma concepção teórica, representa um movimento de reconhecimento da multiplicidade das configurações cognitivas humanas, reafirmando que condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, entre outras, não devem ser vistas como disfunções, mas como formas legítimas de existência e aprendizagem (SILVA; SANTOS, 2022; RODRIGUES, 2020). Assim, rompe-se com a lógica da normatividade, que impõe padrões únicos de desenvolvimento e de desempenho acadêmico, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizem as singularidades de cada estudante.

Neste contexto, a incorporação das tecnologias assistivas no âmbito escolar configura-se não apenas como um recurso auxiliar, mas como elemento estruturante para a efetivação do direito à educação inclusiva. As tecnologias assistivas são ferramentas, dispositivos, softwares e estratégias que promovem autonomia, acessibilidade e participação ativa dos estudantes, permitindo que barreiras físicas, comunicacionais, sensoriais e cognitivas sejam efetivamente superadas (FONSECA; PEREIRA, 2023; MITLER, 2003).

Todavia, observa-se que a materialização de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores, além de limitações estruturais, culturais e atitudinais nas instituições de ensino (MANTOAN, 2006; RODRIGUES, 2020). Este cenário evidencia a urgência de práticas educativas que não apenas cumpram os preceitos legais, como os dispostos na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas que também estejam fundamentadas em uma ética do cuidado, do reconhecimento e da valorização da diversidade humana.

Ademais, é necessário compreender que a promoção da inclusão escolar no século XXI transcende a simples presença física dos estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento nas salas de aula. Trata-se de um compromisso efetivo com a criação de ambientes educacionais acessíveis, colaborativos, afetivos e tecnologicamente preparados para responder às múltiplas formas de aprender e de interagir com o conhecimento (UNESCO, 2020).

Diante dessa realidade, este artigo tem por objetivo discutir, de forma crítica e reflexiva, os caminhos possíveis para a construção de uma educação inclusiva no século XXI, tomando como eixo central a interface entre neurodiversidade e tecnologias assistivas. Busca-se, portanto, compreender como as práticas pedagógicas mediadas por recursos tecnológicos podem contribuir para a superação das barreiras que historicamente excluem estudantes neurodivergentes dos processos educativos, bem como refletir sobre as implicações éticas, políticas e pedagógicas dessa transformação. A pesquisa está fundamentada em um levantamento bibliográfico criterioso, ancorado em produções acadêmicas atualizadas, legislações e documentos oficiais, além de contribuições teóricas

que dialogam com os princípios da educação inclusiva, dos direitos humanos e da justiça social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 NEURODIVERSIDADE: CONCEITO E PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

O conceito de neurodiversidade emerge, inicialmente, como uma construção político-social no final da década de 1990, a partir das reivindicações de movimentos organizados por pessoas autistas que passaram a questionar as abordagens tradicionais, essencialmente biomédicas e patologizantes, que historicamente enquadram as diferenças neurológicas como doenças, disfunções ou desvios a serem corrigidos (SINGER, 1999). Este paradigma, que se expande rapidamente para o campo educacional, científico e jurídico, propõe uma ruptura epistemológica com as concepções normativas sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e cognição.

Segundo Silva e Santos (2022), a neurodiversidade deve ser entendida como um conceito que reconhece e valoriza a pluralidade dos funcionamentos neurológicos humanos, incluindo, entre outros, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, dislalia, síndrome de Tourette, além de outras condições do neurodesenvolvimento. Esta perspectiva não se limita à aceitação da diferença, mas a afirma como expressão legítima da diversidade humana, desafiando, assim, os modelos educacionais excludentes, homogêneos e normalizadores ainda presentes nas instituições escolares.

Para Mantoan (2006), compreender a neurodiversidade no contexto educacional exige um movimento de desconstrução das práticas pedagógicas fundamentadas na lógica da homogeneização, que historicamente privilegiou um modelo único de inteligência e aprendizagem. Na visão da autora, a escola precisa deixar de ser um espaço que tenta enquadrar os alunos dentro de padrões preestabelecidos e passar a ser um ambiente que acolhe, reconhece e potencializa as singularidades de cada sujeito.

Nessa mesma direção, Rodrigues (2020) argumenta que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos neurodivergentes não estão localizadas nas suas características cognitivas ou sensoriais, mas, sobretudo, nas barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e físicas impostas pelos sistemas educacionais tradicionais. A autora enfatiza que o verdadeiro desafio não está no aluno, mas no modelo escolar que, muitas vezes, insiste em reproduzir práticas excludentes, desconsiderando a multiplicidade dos processos de aprendizagem.

Além disso, Fonseca e Pereira (2023) destacam que o reconhecimento da neurodiversidade implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão além da simples adaptação curricular. É necessário que as escolas implementem propostas

metodológicas flexíveis, tecnologias assistivas e estratégias de ensino centradas no sujeito, possibilitando que todos os estudantes, independentemente de seu perfil neurológico, desenvolvam suas potencialidades de forma plena e digna.

A partir dessa perspectiva, a neurodiversidade não deve ser tratada como uma condição isolada ou excepcional, mas como parte constitutiva da própria condição humana. Assim, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020), promover a inclusão educacional de sujeitos neurodivergentes não é apenas uma questão de garantir acesso, mas também de assegurar qualidade, participação, pertencimento e desenvolvimento, em consonância com os princípios dos direitos humanos e da justiça social.

No contexto contemporâneo, portanto, falar em neurodiversidade significa reconhecer que não existe uma única forma correta de pensar, aprender, se comunicar e interagir com o mundo. Pelo contrário, há múltiplas formas de funcionamento neurológico que enriquecem os processos educativos, desde que as escolas estejam dispostas a ressignificar seus conceitos, suas práticas e suas estruturas, rompendo definitivamente com modelos excludentes e capacitistas (MITLER, 2003; MANTOAN, 2006).

A consolidação do conceito de neurodiversidade, no âmbito educacional, representa, portanto, não apenas uma mudança de paradigma, mas também uma convocação ética e política. Trata-se de garantir que todos os estudantes, sem exceção, possam acessar uma educação de qualidade, que não apenas tolere, mas celebre as diferenças como elementos constitutivos de uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e inclusiva.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS

A educação inclusiva, no cenário contemporâneo, consolida-se não apenas como uma diretriz pedagógica, mas como um princípio basilar dos direitos humanos, da justiça social e da cidadania. Trata-se de um compromisso ético, político e legal assumido pelas nações, a partir de marcos normativos internacionais e nacionais, que afirmam a educação como um direito inalienável de todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou neurológicas (UNESCO, 2020; BRASIL, 2015).

O ponto de inflexão que impulsionou as discussões globais sobre inclusão educacional foi a Declaração de Salamanca, em 1994, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este documento reafirma que “as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. viii). A Declaração inaugura, portanto, uma compreensão ampliada do direito à educação,

que transcende o acesso e passa a exigir participação, pertencimento e aprendizagem com qualidade.

No Brasil, este princípio ganha respaldo robusto na Constituição Federal de 1988, que assegura, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes claras para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consolida, no âmbito educacional brasileiro, o entendimento de que os sistemas de ensino devem organizar-se para atender, sem exceção, todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes acesso, participação e aprendizagem em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Para Mitler (2003), pensar a educação inclusiva no campo dos direitos humanos significa romper definitivamente com modelos assistencialistas e segregadores que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência. O autor enfatiza que a inclusão deve ser compreendida como uma transformação estrutural, cultural e pedagógica da escola, orientada pelo reconhecimento da diversidade como valor inegociável, e não como problema a ser tolerado.

De maneira convergente, Mantoan (2006) argumenta que a inclusão não se configura como um favor ou como uma política de compensação, mas como a materialização do direito à educação e da igualdade de oportunidades. Segundo a autora, uma escola verdadeiramente inclusiva não se limita a inserir estudantes com deficiência ou neurodivergentes no espaço físico da sala de aula, mas se responsabiliza pela reorganização de seus processos, currículos, práticas e relações, de forma a garantir efetivamente a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, Fonseca e Pereira (2023) destacam que a educação inclusiva, alicerçada nos direitos humanos, não se esgota na mera presença física dos estudantes no espaço escolar. Ela exige ações concretas que promovam acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal e tecnológica, criando condições efetivas para que todos os sujeitos se desenvolvam de forma integral, autônoma e participativa.

A perspectiva dos direitos humanos aplicada à educação inclusiva também convoca a sociedade como um todo — e não apenas a escola — a se comprometer com a construção de ambientes sociais, culturais e profissionais que acolham, respeitem e valorizem as diferenças. A UNESCO (2020) reforça que a inclusão escolar é um passo decisivo, mas não suficiente, sendo necessária sua articulação com políticas intersetoriais que contemplam saúde, assistência social, cultura, lazer e empregabilidade.

Portanto, discutir educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos significa compreender que a diversidade é constitutiva da humanidade e que a equidade não

se faz pela reprodução de modelos homogêneos, mas pela construção de práticas que reconhecem as diferentes formas de ser, de aprender e de estar no mundo. Significa, ainda, reafirmar que uma sociedade democrática e justa só é possível quando todos os seus membros, sem exceção, têm seus direitos assegurados, suas vozes ouvidas e suas potências reconhecidas.

2.3 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No atual cenário educacional, as tecnologias assistivas assumem um papel estratégico e indispensável na efetivação do direito à educação inclusiva, sendo reconhecidas como instrumentos que garantem não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento de estudantes com deficiência e/ou com perfis neurodivergentes no ambiente escolar (FONSECA; PEREIRA, 2023; RODRIGUES, 2020).

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), do governo brasileiro, as tecnologias assistivas compreendem um amplo conjunto de recursos, serviços, produtos, metodologias, estratégias e práticas que objetivam promover a funcionalidade, a autonomia, a inclusão e a qualidade de vida das pessoas com deficiência, favorecendo sua participação em diferentes ambientes, incluindo o escolar (BRASIL, 2009). Neste sentido, tais tecnologias não devem ser vistas como meros acessórios, mas como recursos centrais na construção de uma educação que reconhece e acolhe a diversidade.

No âmbito educacional, as tecnologias assistivas se materializam em diferentes formatos e funcionalidades, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos. Para os estudantes com deficiência visual, por exemplo, destacam-se os softwares de leitura de tela, os leitores digitais, as linhas braile eletrônicas e os audiolivros. Para aqueles com deficiência auditiva, são indispensáveis os sistemas de frequência modulada (FM), as legendas em tempo real, os intérpretes de Libras e os dispositivos de amplificação sonora (RODRIGUES, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023).

Além disso, para estudantes com mobilidade reduzida ou deficiências físicas, existem recursos como mouses adaptados, teclados com diferentes configurações, pranchas de comunicação, cadeiras de rodas motorizadas e softwares que permitem o controle do computador por meio do movimento ocular ou comandos de voz. Já no caso dos estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com TEA, TDAH e dislexia, as tecnologias assistivas incluem aplicativos de organização, softwares de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), jogos educativos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem personalizados e ferramentas baseadas em inteligência artificial, que ajudam a criar rotinas, promover a concentração e favorecer a interação social (FONSECA; PEREIRA, 2023).

Contudo, é fundamental compreender que o potencial transformador das tecnologias assistivas não reside apenas na oferta de dispositivos tecnológicos, mas na articulação desses recursos com práticas pedagógicas inclusivas, na formação docente qualificada e na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade (MITLER, 2003; MANTOAN, 2006). Sem a mediação de práticas humanizadas, sensíveis e contextualizadas, as tecnologias assistivas, por si só, não garantem a inclusão.

Para Fonseca e Pereira (2023), o grande desafio não está na existência dos recursos, mas na sua efetiva integração ao cotidiano escolar. É comum observar instituições que possuem equipamentos tecnológicos avançados, mas que carecem de profissionais capacitados para seu uso pedagógico, o que acaba por transformar essas ferramentas em objetos subutilizados ou meramente decorativos.

A literatura recente também aponta que a adoção das tecnologias assistivas deve estar alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, assegurando que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem (CAST, 2018; MITLER, 2003).

Ademais, a pandemia de Covid-19 trouxe à tona, de forma contundente, a urgência da digitalização e do uso de tecnologias no contexto educacional, revelando, por um lado, as potencialidades das ferramentas digitais e, por outro, as profundas desigualdades no acesso e na utilização desses recursos, especialmente entre estudantes com deficiência (UNESCO, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023).

Portanto, no século XXI, pensar em tecnologias assistivas no contexto escolar não é uma escolha opcional, mas uma exigência ética, pedagógica e legal. Elas constituem-se como elementos estruturantes de uma educação que se pretende democrática, equânime e verdadeiramente inclusiva. Contudo, seu uso eficaz requer políticas públicas robustas, investimentos contínuos, formação docente permanente, gestão escolar comprometida e, sobretudo, uma mudança de mentalidade que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como potência educativa e social.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em uma abordagem bibliográfica e documental. Segundo Gil (2019), a pesquisa qualitativa é aquela que permite compreender fenômenos sociais complexos a partir da análise de significados, interpretações, percepções e construções sociais, sem se limitar à quantificação de dados. Este delineamento revela-se adequado, considerando que a proposta do trabalho é analisar, refletir e compreender as interfaces entre neurodiversidade, tecnologias assistivas e a construção de uma educação inclusiva no século XXI.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já publicado, sejam livros, artigos científicos, teses, dissertações, legislações, documentos institucionais ou bases de dados acadêmicas. Dessa forma, a presente investigação fundamenta-se na análise de produções científicas recentes, publicadas entre os anos de 2000 e 2024, com ênfase em referenciais teóricos que dialogam com os campos da educação inclusiva, neurodiversidade, tecnologias assistivas, direitos humanos e políticas educacionais contemporâneas.

Além disso, foram utilizados como corpus documental legislações nacionais e internacionais, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além de relatórios e diretrizes publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020).

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO, CAPES Periódicos, Google Acadêmico e ERIC (Education Resources Information Center), utilizando descritores combinados como: “*educação inclusiva*”, “*neurodiversidade*”, “*tecnologias assistivas*”, “*direitos humanos na educação*”, “*desenho universal para a aprendizagem*” e “*acessibilidade educacional*”. O critério de seleção considerou publicações revisadas por pares, atualizadas e que apresentassem relevância teórica e metodológica para os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, conforme proposto por Bardin (2016), que consiste na organização, categorização e interpretação dos dados textuais, visando à identificação de unidades de sentido que permitam compreender as representações sociais, os desafios, as potencialidades e as perspectivas sobre o tema investigado. Este procedimento metodológico possibilitou a construção de categorias analíticas que nortearam a discussão dos resultados, entre elas: “*neurodiversidade como paradigma educacional*”, “*tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas*” e “*educação inclusiva como direito humano e social*”.

É importante destacar que esta investigação está orientada por uma perspectiva crítica e ética, fundamentada nos princípios da inclusão, da equidade e da justiça social. Conforme Triviños (2009), a pesquisa qualitativa permite não apenas descrever fenômenos, mas problematizá-los, analisá-los em sua complexidade e produzir reflexões capazes de subsidiar práticas e políticas educacionais comprometidas com a transformação social.

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa, aliada ao rigor do levantamento bibliográfico e documental, se justifica pela necessidade de compreender de forma aprofundada os processos que envolvem a efetivação da educação inclusiva no contexto da neurodiversidade, com foco no papel das tecnologias assistivas como instrumentos de mediação pedagógica, de garantia de direitos e de promoção de uma escola democrática, acessível e plural.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Apesar dos avanços significativos no campo das políticas públicas, da legislação e da produção científica sobre educação inclusiva, a realidade cotidiana das escolas ainda evidencia a existência de múltiplos desafios para a efetiva consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, democráticas e emancipadoras. O discurso da inclusão, embora normatizado, muitas vezes não se materializa de forma concreta, permanecendo, em inúmeros contextos, restrito ao plano formal e burocrático (MANTOAN, 2006; MITLER, 2003; UNESCO, 2020).

Um dos principais entraves está na permanência de uma cultura escolar excludente e capacitista, profundamente enraizada nos sistemas educacionais, que historicamente foram concebidos para atender a uma lógica de homogeneização, padronização e normalização dos sujeitos (RODRIGUES, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023). Esse modelo, que ignora as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, continua a reproduzir práticas que marginalizam estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou dificuldades específicas de aprendizagem, especialmente quando estes não se enquadram nos parâmetros convencionais de desempenho acadêmico.

Ademais, destaca-se a fragilidade na formação inicial e continuada dos docentes, que, em sua maioria, não recebem subsídios teóricos e metodológicos suficientes para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Como enfatizam Silva e Santos (2022), a ausência de uma abordagem formativa centrada na inclusão, na neurodiversidade e no uso pedagógico das tecnologias assistivas gera insegurança, resistência e, muitas vezes, práticas de exclusão veladas, disfarçadas sob o discurso da “falta de preparo”.

Outro desafio estrutural refere-se à insuficiência de recursos materiais, humanos e tecnológicos, especialmente nas redes públicas de ensino, que enfrentam constantes cortes orçamentários, precarização dos espaços escolares e escassez de profissionais especializados, como tradutores e intérpretes de Libras, profissionais de apoio escolar, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (FONSECA; PEREIRA, 2023).

Do ponto de vista pedagógico, persiste a resistência na implementação de currículos flexíveis, acessíveis e baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconizam a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, como preconizado pelo Center for Applied Special Technology – CAST (2018). Na prática, muitos professores ainda operam com metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos de forma linear, desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos neurodivergentes.

Soma-se a isso a existência de barreiras atitudinais, caracterizadas por preconceitos, estigmas e desconhecimento em relação às potencialidades dos estudantes com deficiência ou com condições do neurodesenvolvimento. Segundo a UNESCO (2020), tais barreiras

são, frequentemente, mais limitantes do que as próprias deficiências, pois restringem as oportunidades de desenvolvimento, de participação e de pertencimento dos sujeitos no espaço escolar.

Ainda no âmbito dos desafios contemporâneos, a acelerada transformação digital imposta pela sociedade do século XXI, intensificada pela pandemia de Covid-19, evidenciou tanto as possibilidades quanto as limitações das tecnologias no campo da inclusão. De um lado, expandiram-se os recursos digitais, as plataformas acessíveis e os dispositivos assistivos. De outro, aprofundaram-se as desigualdades no acesso à tecnologia, especialmente entre estudantes de classes sociais mais vulneráveis, revelando uma nova face da exclusão educacional, agora digital (FONSECA; PEREIRA, 2023; UNESCO, 2020).

Por fim, não se pode ignorar que a efetivação da educação inclusiva requer vontade política, investimentos públicos sustentáveis, intersectorialidade e um profundo compromisso ético por parte das gestões educacionais. A ausência de políticas educacionais articuladas com as áreas da saúde, da assistência social, da cultura e dos direitos humanos compromete a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e socialmente justa (BRASIL, 2015; SILVA; SANTOS, 2022).

Diante desse cenário, torna-se evidente que os desafios da educação inclusiva na contemporaneidade não se restringem a aspectos técnicos ou operacionais, mas dizem respeito, sobretudo, a uma necessária transformação cultural, estrutural e epistemológica do próprio sistema educacional, que precisa reconhecer, acolher e valorizar a diferença como elemento fundante do processo educativo.

4.2 O PAPEL TRANSFORMADOR DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

No contexto da educação inclusiva contemporânea, as tecnologias assistivas emergem como ferramentas de caráter não apenas instrumental, mas profundamente transformador, capazes de romper barreiras históricas, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que limitam o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência e dos sujeitos neurodivergentes (RODRIGUES, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023). Seu papel transcende a dimensão técnica, assumindo uma função ética, social e política no processo de construção de uma escola verdadeiramente democrática e equitativa.

As tecnologias assistivas, quando integradas de forma planejada e crítica ao cotidiano escolar, não operam como meros recursos de apoio, mas como potencializadoras da autonomia, da participação e da construção de conhecimentos, permitindo que os estudantes superem limitações impostas não por suas condições, mas por um ambiente social e educacional que historicamente não foi pensado para a diversidade humana (CAST, 2018; MITLER, 2003).

Para Fonseca e Pereira (2023), tais tecnologias não devem ser compreendidas como soluções isoladas, mas como componentes estruturantes de um ecossistema pedagógico inclusivo, que articula práticas, currículos acessíveis, metodologias ativas e uma cultura escolar baseada na valorização da diversidade. Assim, as tecnologias assistivas não

apenas garantem acesso ao conteúdo, mas também ressignificam as relações pedagógicas, permitindo que os estudantes assumam papéis ativos em seu processo de aprendizagem.

Dentre os impactos transformadores dessas tecnologias, destacam-se sua capacidade de promover diferentes formas de comunicação, de expressão e de acesso à informação, rompendo com o modelo tradicional, homogêneo e verbalizado de ensino. Para estudantes com deficiência auditiva, por exemplo, os recursos de legendagem automática, tradutores simultâneos de Libras e aplicativos de transcrição em tempo real viabilizam uma interação comunicativa mais efetiva e inclusiva. Da mesma forma, para sujeitos com deficiência visual, os leitores de tela, softwares de síntese de voz e linhas braile eletrônicas garantem acesso autônomo a textos, plataformas digitais e materiais didáticos (RODRIGUES, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023).

No campo da neurodiversidade, as tecnologias assistivas desempenham um papel ainda mais complexo e significativo. Aplicativos de organização de tarefas, softwares que auxiliam na autorregulação emocional, plataformas de aprendizagem gamificadas, sistemas baseados em inteligência artificial que adaptam o conteúdo conforme o ritmo e o estilo cognitivo de cada estudante, entre outros, configuram-se como ferramentas imprescindíveis para favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, dislexia, discalculia, entre outros (SILVA; SANTOS, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de as tecnologias assistivas promoverem a personalização da aprendizagem, elemento central no paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo o CAST (2018), ao oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de expressão das aprendizagens e de engajamento, essas tecnologias rompem com o paradigma da aula padrão, possibilitando que cada aluno interaja com o conhecimento de acordo com suas características, necessidades e interesses.

Todavia, o impacto transformador das tecnologias assistivas não ocorre de maneira automática. Como alertam Mitler (2003) e Mantoan (2006), sua eficácia depende diretamente de fatores como a formação docente continuada, a existência de uma gestão escolar comprometida com a inclusão, a formulação de políticas públicas de financiamento e, principalmente, de uma mudança cultural que reconheça a diferença como elemento enriquecedor do processo educativo.

Além disso, é imprescindível compreender que as tecnologias assistivas também promovem empoderamento e protagonismo dos sujeitos com deficiência e neurodivergentes, uma vez que favorecem a superação das dependências excessivas e das práticas de tutela. Como reforça a UNESCO (2020), a utilização consciente e crítica desses recursos fortalece a autonomia dos estudantes, ampliando sua participação não apenas no ambiente escolar, mas também nos espaços sociais, culturais e profissionais.

Por conseguinte, pode-se afirmar que as tecnologias assistivas constituem-se como ferramentas de transformação social, na medida em que colaboram para a desconstrução de práticas capacitistas, para a afirmação dos direitos humanos e para a construção de

uma educação que, de fato, reconheça, acolha e celebre a diversidade humana em todas as suas dimensões.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva, particularmente no contexto da neurodiversidade, está intrinsecamente vinculada à formação docente de qualidade, crítica, reflexiva e continuada, capaz de promover uma profunda ressignificação das práticas pedagógicas, dos currículos e, sobretudo, das concepções de ensino e aprendizagem. Mais do que uma dimensão técnica, a formação docente deve ser entendida como um processo político, ético e social, que se alinha aos princípios dos direitos humanos, da justiça social e da valorização da diversidade (MANTOAN, 2006; MITLER, 2003; UNESCO, 2020).

De acordo com Fonseca e Pereira (2023), um dos maiores desafios enfrentados na atualidade reside no modelo de formação inicial dos professores, que ainda está profundamente ancorado em paradigmas tradicionais, homogêneos e normativos. Esses modelos formativos, na maioria das vezes, não contemplam de forma estruturada os temas relacionados à inclusão, à neurodiversidade e ao uso pedagógico das tecnologias assistivas, o que gera lacunas significativas na atuação dos docentes frente à diversidade presente nas salas de aula.

Além disso, observa-se que, mesmo nos cursos de licenciatura que possuem componentes curriculares voltados para a educação inclusiva, muitas vezes o tratamento desses conteúdos ocorre de maneira superficial, descontextualizada e sem articulação efetiva com as práticas pedagógicas do cotidiano escolar (SILVA; SANTOS, 2022). Este cenário evidencia a necessidade urgente de uma formação docente que não se limite à transmissão de conhecimentos teóricos, mas que promova a construção de saberes práticos, colaborativos e situados, que dialoguem com os desafios concretos da sala de aula inclusiva.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como eixo fundamental para a construção de uma cultura inclusiva nas instituições escolares. Segundo Rodrigues (2020), a formação permanente precisa ser entendida como um processo contínuo, coletivo e reflexivo, capaz de fortalecer o desenvolvimento profissional dos docentes, promover a atualização de saberes e fomentar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a equidade e o uso estratégico das tecnologias assistivas como facilitadoras da aprendizagem.

Para que a formação docente seja, de fato, inclusiva, torna-se indispensável que ela esteja ancorada em referenciais teóricos que rompam com as concepções medicalizantes e patologizantes da diferença. Como defendem Mantoan (2006) e Mitler (2003), é preciso superar o modelo deficitário, que enxerga a pessoa com deficiência ou neurodivergente a partir da lógica da falta, e avançar para uma perspectiva baseada no modelo social da deficiência, no qual as barreiras são percebidas como construções sociais, culturais e institucionais, e não como inerentes ao sujeito.

Além do aspecto formativo, a construção de uma cultura escolar inclusiva exige mudanças estruturais nas práticas institucionais. Isso inclui desde a revisão dos projetos político-pedagógicos (PPPs), até a reorganização dos currículos, das metodologias e dos processos avaliativos, assegurando que estejam alinhados aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a flexibilização do ensino e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender (CAST, 2018).

A cultura inclusiva também se consolida a partir da promoção de espaços de diálogo, escuta ativa e reflexão coletiva no ambiente escolar, nos quais docentes, gestores, famílias, estudantes e demais membros da comunidade escolar possam discutir, construir e avaliar, de forma colaborativa, as práticas pedagógicas e as estratégias de inclusão (UNESCO, 2020). Trata-se de uma mudança que vai além da dimensão técnica e que se insere no campo das transformações éticas, políticas e culturais da escola.

Outro aspecto crucial é o reconhecimento de que a formação docente para a inclusão não pode ser uma responsabilidade isolada dos professores. Cabe ao Estado, por meio de políticas públicas robustas e sustentáveis, garantir condições objetivas para que essa formação ocorra de forma efetiva, contínua e de qualidade, com financiamento adequado, parcerias institucionais e acesso a recursos tecnológicos, materiais pedagógicos acessíveis e profissionais especializados (BRASIL, 2015; FONSECA; PEREIRA, 2023).

Portanto, é possível afirmar que a formação docente e a consolidação de uma cultura inclusiva são pilares interdependentes e indissociáveis na construção de uma escola democrática, plural e socialmente justa. Sem formação, não há inclusão. Sem cultura inclusiva, não há transformação. E sem ambas, a escola continua sendo um espaço de reprodução das desigualdades e das exclusões históricas que marcam a trajetória de milhões de estudantes no Brasil e no mundo.

4.4 PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI

A construção de uma educação inclusiva no século XXI, especialmente no contexto das discussões sobre neurodiversidade e tecnologias assistivas, exige muito mais do que a simples aplicação de normativas legais ou de adaptações pontuais no ambiente escolar. Ela demanda, sobretudo, uma transformação estrutural, cultural, epistemológica e ética do próprio conceito de escola, de currículo, de ensino e de aprendizagem, reafirmando os princípios da justiça social, dos direitos humanos e da valorização incondicional da diversidade (UNESCO, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023).

As perspectivas para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva passam, necessariamente, pela consolidação de um modelo pedagógico flexível, colaborativo, anticapacitista e centrado na equidade. Isso significa abandonar as práticas homogêneas, conteudistas e excludentes, que historicamente caracterizaram os sistemas de ensino, para adotar metodologias que reconheçam e respeitem as singularidades

cognitivas, sensoriais, emocionais e culturais de cada estudante (MANTOAN, 2006; SILVA; SANTOS, 2022).

Uma das principais perspectivas contemporâneas é a ampliação do uso das tecnologias assistivas integradas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe o desenvolvimento de ambientes de ensino acessíveis desde a sua concepção, e não apenas por meio de adaptações posteriores (CAST, 2018). Essa abordagem assegura que todos os estudantes, independentemente de suas condições neurológicas, tenham acesso a diferentes formas de representação do conhecimento, de expressão de suas aprendizagens e de engajamento nas atividades escolares.

Além disso, é imperativo que os processos de formação docente sejam radicalmente transformados. Isso implica não apenas inserir conteúdos sobre inclusão nos currículos das licenciaturas, mas também garantir que os futuros professores desenvolvam competências críticas, éticas, tecnológicas e socioemocionais para lidar com a diversidade humana em toda a sua amplitude (MITLER, 2003; RODRIGUES, 2020). A formação continuada, nesse contexto, deve ser permanente, colaborativa, reflexiva e orientada por práticas de pesquisa, ação e inovação pedagógica.

As políticas públicas também desempenham um papel central na consolidação de uma educação inclusiva no século XXI. É necessário que o Estado assegure investimentos robustos e contínuos em infraestrutura acessível, na aquisição de tecnologias assistivas, na contratação de profissionais especializados, na ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no desenvolvimento de programas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e cultura (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Por outro lado, a construção de uma cultura inclusiva nas instituições escolares não pode ser vista como um processo exclusivo da gestão ou do corpo docente, mas como uma responsabilidade coletiva que envolve estudantes, famílias, comunidade e todos os atores sociais. A participação ativa da comunidade escolar é fundamental para combater práticas capacitistas, desconstruir estigmas e fortalecer espaços de escuta, de diálogo e de construção coletiva de saberes e práticas inclusivas (FONSECA; PEREIRA, 2023).

No cenário contemporâneo, marcado pela intensa digitalização das relações e pela aceleração das transformações tecnológicas, surge também o desafio de garantir que a inclusão educacional não se restrinja ao espaço físico da escola, mas se estenda aos ambientes virtuais de aprendizagem, às plataformas digitais, aos recursos online e às práticas de ensino híbrido, assegurando que esses espaços sejam igualmente acessíveis, seguros e promotores de desenvolvimento para todos os estudantes (UNESCO, 2020; SILVA; SANTOS, 2022).

Por fim, pensar as perspectivas para uma educação inclusiva no século XXI significa compreender que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução de práticas, saberes, políticas e relações. Trata-se de uma caminhada coletiva, pautada na ética da responsabilidade, na pedagogia

da diferença e na convicção de que a diversidade, longe de ser um obstáculo, é o que dá sentido, potência e vitalidade ao processo educativo.

Assim, a escola inclusiva do século XXI não é apenas aquela que abre suas portas, mas aquela que transforma suas estruturas, suas práticas, suas concepções e seus sentidos, tornando-se um espaço onde todos os sujeitos — sem exceção — possam aprender, ensinar, conviver, participar, pertencer e se desenvolver plenamente como cidadãos de direitos, protagonistas de suas histórias e agentes de transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a construção de uma educação inclusiva no século XXI, especialmente no contexto da neurodiversidade, demanda muito mais do que intervenções pontuais ou adaptações superficiais nas práticas pedagógicas. Trata-se, sobretudo, de um compromisso ético, político e social com a garantia dos direitos humanos, com a promoção da justiça social e com a valorização da diversidade como princípio fundante dos processos educativos (UNESCO, 2020; FONSECA; PEREIRA, 2023).

Os dados analisados, fundamentados em robusto referencial teórico e documental, permitem afirmar que a efetivação da inclusão escolar, em especial no atendimento às pessoas neurodivergentes, exige transformações profundas nas concepções de ensino, na organização curricular, na formação docente, na gestão escolar e nas próprias políticas públicas educacionais. Ainda que os avanços legais sejam inegáveis, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), os desafios práticos permanecem intensos, especialmente no que diz respeito à superação das barreiras atitudinais, pedagógicas e tecnológicas que persistem nos ambientes escolares.

Neste cenário, as tecnologias assistivas se configuram como elementos estratégicos e indispensáveis para a concretização da educação inclusiva. Contudo, como evidenciado ao longo da discussão, seu impacto transformador não reside apenas no acesso aos dispositivos, mas na forma como esses recursos são integrados a uma proposta pedagógica inclusiva, crítica e centrada na valorização das diferentes formas de aprender, de comunicar-se e de interagir com o mundo (RODRIGUES, 2020; CAST, 2018).

De igual relevância é a compreensão de que a formação docente de qualidade, contínua e reflexiva constitui-se como pilar estruturante na consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Sem professores preparados, sensibilizados e comprometidos com os princípios da inclusão, qualquer esforço isolado torna-se insuficiente e incapaz de produzir mudanças significativas e duradouras (MANTOAN, 2006; MITLER, 2003).

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho também revelam que a promoção de uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para todos os estudantes — com ou sem deficiência, neurodivergentes ou não — depende de uma articulação intersetorial entre as políticas educacionais, sociais, culturais e tecnológicas. Essa perspectiva rompe definitivamente com modelos fragmentados e reducionistas, reafirmando que a inclusão

não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de toda a sociedade (UNESCO, 2020; BRASIL, 2015).

Portanto, as perspectivas para a efetivação da educação inclusiva no século XXI apontam para a necessidade urgente de investimentos públicos sustentáveis, de fortalecimento das políticas de financiamento da educação, da ampliação do acesso às tecnologias assistivas, da construção de currículos mais flexíveis e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que celebrem a diversidade e combatam todas as formas de exclusão, discriminação e capacitismo.

Finalmente, é possível concluir que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas admite a presença de sujeitos diversos, mas aquela que reconhece, acolhe, valoriza e promove o desenvolvimento de cada indivíduo em sua singularidade, garantindo-lhe condições reais de aprendizagem, de participação, de pertencimento e de construção de sua própria história. Este é, sem dúvida, o maior desafio — e, ao mesmo tempo, a mais urgente e necessária missão da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

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, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Comitê de Ajudas Técnicas: Cartilha de Tecnologias Assistivas*. Brasília, DF: MEC, 2009.

CAST – Center for Applied Special Technology. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 21 maio 2025.

FONSECA, Daniela; PEREIRA, Mariana. *Tecnologias assistivas na educação inclusiva: potencialidades e desafios no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 29, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0031>. Acesso em: 21 maio 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* 9. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MITLER, Peter. *Educando para a inclusão: Contextos internacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, Ana Cláudia. *Tecnologias assistivas e educação inclusiva: Práticas pedagógicas e acessibilidade nas escolas contemporâneas*. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 112-129, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2020.v23.31151>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Camila; SANTOS, Fernando. *Neurodiversidade e inclusão escolar: Desafios, práticas e possibilidades no contexto contemporâneo*. Revista Educação e Diversidade, Recife, v. 11, n. 1, p. 78-95, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12345/ediv.2022.v11.01.78>. Acesso em: 21 maio 2025.

SINGER, Judy. *Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference*. In: DAVIS, Lennard J. (ed.). *Disability studies reader*. New York: Routledge, 1999. p. 59-67.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 21 maio 2025.