



Eixo Temático: Educação e Tecnologia

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: desafios para
prática pedagógica na Sala de Recurso Multifuncional**

**TEACHER EDUCATION AND ASSISTIVE TECHNOLOGIES: Challenges for
Pedagogical Practice in the Multifunctional Resource Room**

Betânia do Prado da Silva¹
Mairi do Prado da Silva²
Cleusa Inês Ziesmann³
Silvana Salete Gonçalves Gomes⁴
Sonize Lepke⁵

RESUMO: Este artigo analisa a inserção das Tecnologias Assistivas (TA) na formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contrastando a obrigatoriedade legal da Lei nº 13.146/2015 com a prática nas Salas de Recursos Multifuncionais. Com fundamentação teórica em Tardif (2014), Bersch (2017) e Mantoan (2015), a pesquisa qualitativa investiga se as formações superam o caráter técnico e avançam para uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva. Os resultados evidenciam que os programas priorizam o manuseio de equipamentos em detrimento da mediação pedagógica e das necessidades individuais dos estudantes. Conclui-se que as políticas de formação precisam ser reformuladas

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora da Sala de Recursos Multifuncional na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Kanhrânran Fã Luis Oliveira. E-mail: betania-dpdsilva@educar.rs.gov.br

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal da Fronteira Sul. Supervisora Pedagógica na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Kanhrânran Fã Luis Oliveira. E-mail: mairi-dpdsilva@educar.rs.gov.br

³ Doutora em Educação (PUCRS). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Cerro Largo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7114-5432> . E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

⁴ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Rosa no Município de Barão de Cotegipe. E-mail: silvanasggomes218@gmail.com

⁵ Doutora em Educação (UCS). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. <https://orcid.org/0000-0002-7053-7845> . E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br



para integrar teoria e prática, de modo que a tecnologia seja consolidada como um meio para a autonomia do estudante e para a efetivação da inclusão escolar, e não apenas um fim em si mesma.

Palavras-chave: Formação docente; Tecnologia assistiva; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article analyzes the integration of Assistive Technologies (AT) into the training of teachers working in Specialized Educational Services (SES), contrasting the legal requirement established by Law No. 13,146/2015 with practices in Multifunctional Resource Rooms. Grounded in the theoretical contributions of Tardif (2014), Bersch (2017), and Mantoan (2015), this qualitative study investigates whether teacher education programs move beyond a technical focus toward a critical and reflective pedagogical approach. The findings reveal that training programs still prioritize the handling of equipment over pedagogical mediation and students' individual needs. It is concluded that teacher education policies need to be restructured to better integrate theory and practice, ensuring that technology is used as a means to promote student autonomy and the effective implementation of inclusive education, rather than as an end in itself.

Keywords: Teacher education; Assistive technology; Multifunctional Resource Room; inclusive education; Specialized Educational Services.

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representa um marco na garantia de direitos das pessoas com deficiência, ao assegurar o acesso a recursos que promovam autonomia e participação no contexto escolar. Nesse cenário, as Tecnologias Assistivas (TA) assumem papel fundamental, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), constituindo-se como instrumentos que potencializam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a presença desses recursos, por si só, não garante práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico e instrumental. Nesse contexto, emerge a seguinte problemática: em que medida a formação de professores tem contribuído para o uso pedagógico crítico das Tecnologias Assistivas nas SRM? Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na articulação entre teoria e prática, sendo influenciados pelas experiências e contextos de atuação dos professores.

Nessa perspectiva, a formação de professores para o uso das Tecnologias Assistivas deve contemplar dimensões reflexivas e críticas, possibilitando a construção de práticas

IV SIEPEC
SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

XXIV ENACED
ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

VI ENTECI
ENCONTRO DE DEBATES SOBRE TRABALHO,
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA CRISE CLIMÁTICA

15 A 17 DE JUNHO DE 2026

SALÃO DE ATOS - CAMPUS IJUI




Educação nas Ciências
MESTRADO E DOUTORADO
UNIJUI


UNIJUI
UNIVERSIDADE REGIONAL

pedagógicas significativas. Além disso, Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo a reorganização das práticas escolares. De modo complementar, Bersch (2017) compreende as Tecnologias Assistivas como um conjunto de recursos e estratégias que favorecem a funcionalidade e a participação dos sujeitos. Entretanto, observa-se, no contexto educacional, uma lacuna entre os pressupostos teóricos da inclusão e as práticas efetivamente desenvolvidas, especialmente no que se refere à mediação pedagógica das tecnologias.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar a formação de professores para o uso das Tecnologias Assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais, problematizando os desafios enfrentados na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que busca compreender se os processos formativos contribuem para uma atuação crítica ou se ainda se restringem a um ensino tecnicista. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de qualificar a formação docente frente às demandas da educação inclusiva, contribuindo para a efetivação de práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conclui-se que a efetivação de práticas inclusivas depende de uma formação docente contínua, contextualizada e comprometida com o uso significativo das tecnologias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho surge a partir da percepção de que a ausência de formações específicas compromete o uso pedagógico das Tecnologias Assistivas pelos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada para a compreensão aprofundada dos significados, percepções e práticas docentes no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de um estudo de natureza descritiva e exploratória, que busca não apenas descrever a realidade investigada, mas também problematizar as relações entre formação docente e uso das Tecnologias Assistivas no cotidiano escolar.

Os participantes do estudo foram professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), selecionados intencionalmente por sua experiência direta com o uso de



Tecnologias Assistivas nas SRM, o que justifica sua relevância para a investigação. Esses profissionais são responsáveis pela mediação entre o estudante com deficiência e os recursos disponíveis, o que os torna sujeitos-chave para compreender os desafios e potencialidades da prática pedagógica inclusiva.

Para a produção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, realizada com três professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais do município de Getúlio Vargas. A escolha desse instrumento metodológico possibilita maior flexibilidade na coleta de dados, permitindo ao participante expressar suas experiências, percepções e dificuldades de forma mais livre e contextualizada. Além disso, favorece o aprofundamento de aspectos emergentes durante a entrevista, especialmente no que se refere à relação entre formação continuada e saberes da experiência docente.

A base metodológica do estudo sustenta que a formação de professores para o uso das Tecnologias Assistivas deve ultrapassar o ensino meramente instrumental. Defende-se uma perspectiva formativa crítica e reflexiva, que compreenda a tecnologia como um recurso pedagógico articulado aos princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, a metodologia adotada está alinhada à compreensão de que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela disponibilização de recursos, mas pela ação consciente e qualificada do professor, que deve reconhecer a tecnologia como um direito de cidadania e uma ferramenta de emancipação dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização das entrevistas com três professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os dados foram organizados e analisados à luz do referencial teórico, evidenciando não apenas pontos descritivos, mas também contradições entre a formação ofertada e as demandas reais da prática pedagógica inclusiva. Os achados revelam que, embora haja reconhecimento da importância das Tecnologias Assistivas (TA), sua utilização ainda ocorre de forma limitada, marcada por uma abordagem predominantemente técnica e pouco articulada ao currículo escolar.



De acordo com Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva tem como finalidade central a eliminação de barreiras e a promoção da funcionalidade dos sujeitos, sendo considerada efetiva quando favorece a autonomia do estudante. Nessa perspectiva, a análise dos dados indica um distanciamento entre esse princípio teórico e a prática observada, uma vez que os professores demonstram domínio operacional dos recursos, mas enfrentam dificuldades em utilizá-los como instrumentos de mediação pedagógica. Isso sugere que o foco na funcionalidade do recurso tem sido secundarizado em relação ao seu uso técnico, esvaziando seu potencial inclusivo.

Na mesma direção, Mantoan (2015) defende que a inclusão escolar implica a transformação das práticas pedagógicas, superando modelos centrados na normalização do aluno. Para a autora, as Salas de Recursos Multifuncionais não devem operar de forma isolada, mas em articulação com a sala de aula comum. Contudo, os dados evidenciam uma fragmentação entre esses espaços, uma vez que os recursos e estratégias desenvolvidos na SRM nem sempre são incorporados ao ensino regular. Tal desarticulação compromete a continuidade do processo de aprendizagem e limita a participação efetiva do estudante nos diferentes contextos escolares.

No que se refere à formação docente, os resultados corroboram as contribuições de Tardif (2014), ao indicar que os saberes docentes são plurais e constituídos na intersecção entre formação acadêmica e experiência profissional. Entretanto, as falas dos participantes revelam que os processos formativos têm privilegiado o ensino instrumental, centrado no manuseio de equipamentos e softwares. Essa limitação reduz a complexidade do trabalho docente, restringindo-o a um “saber-fazer” técnico e desconsiderando a dimensão reflexiva necessária à prática inclusiva.

Um aspecto relevante emergente das entrevistas refere-se à dificuldade de generalização das aprendizagens mediadas pelas TA. Conforme relatado por um dos participantes, os estudantes conseguem realizar atividades no contexto da SRM, mas não conseguem transferir essas habilidades para a sala de aula comum. À luz de Bersch (2017), essa limitação evidencia que a tecnologia não está sendo utilizada como um recurso de acessibilidade ampla, mas como uma ferramenta pontual e descontextualizada. Tal cenário reforça a ideia de que o uso das TA tem se configurado, em alguns casos, como um fim em si mesmo, e não como meio para a promoção da autonomia e participação social do estudante.



Além disso, observa-se que, embora os docentes demonstrem compromisso com a aprendizagem dos alunos, a ausência de uma formação crítica dificulta a ressignificação das práticas pedagógicas, mantendo, ainda que de forma involuntária, perspectivas excludentes. Esse achado evidencia a pertinência da análise de Tardif (2014), ao destacar que a prática docente exige mobilização de diferentes saberes, os quais não podem ser reduzidos a procedimentos técnicos.

Diante desse contexto, os resultados apontam para a existência de um descompasso entre os pressupostos legais e teóricos da educação inclusiva e as práticas formativas efetivamente desenvolvidas. Enquanto a legislação vigente e os referenciais teóricos enfatizam a promoção da autonomia, da participação e da aprendizagem significativa, a formação docente ainda se mostra, em grande medida, desvinculada das finalidades, priorizando aspectos operacionais. Essa lacuna formativa compromete a efetivação das Tecnologias Assistivas como instrumentos de garantia de direitos.

Assim, torna-se evidente a necessidade de reconfiguração dos processos formativos, de modo a integrar o domínio técnico ao desenvolvimento de competências pedagógicas, críticas e reflexivas. Defende-se, portanto, uma formação continuada que possibilite ao professor compreender as Tecnologias Assistivas como práticas sociais e pedagógicas, articuladas ao currículo e às necessidades dos estudantes. Dessa forma, será possível superar o uso mecânico dos recursos e promover uma educação inclusiva que, de fato, contribua para a emancipação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender se a formação oferecida aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui efetivamente para a promoção da inclusão escolar ou se permanece restrita ao ensino técnico do uso de equipamentos. Os resultados evidenciaram que há uma carência significativa de preparo pedagógico, especialmente no que se refere à articulação entre o uso das Tecnologias Assistivas (TA) e as práticas de ensino desenvolvidas no cotidiano escolar, o que limita o potencial inclusivo dessas ferramentas.



A partir das discussões fundamentadas em Tardif (2014), Bersch (2017) e Mantoan (2015), conclui-se que a simples presença de recursos tecnológicos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), embora assegurada pela legislação brasileira, não garante, por si só, a autonomia dos estudantes. Isso ocorre porque a efetivação da inclusão depende diretamente da mediação pedagógica qualificada do professor, que precisa compreender as especificidades de cada aluno e utilizar as tecnologias de forma intencional e contextualizada. Nesse sentido, a formação docente centrada exclusivamente no domínio técnico revela-se insuficiente, pois desconsidera a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Além disso, os resultados indicam que, ao priorizarem cursos de caráter instrumental, as redes de ensino acabam por limitar o desenvolvimento profissional dos docentes, reduzindo sua atuação a uma dimensão operacional e negligenciando sua capacidade criativa, crítica e reflexiva. Tal cenário reforça a necessidade de repensar os processos formativos, de modo que estes valorizem os saberes da experiência, conforme proposto por Tardif (2014), e promovam práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva, conforme defendido por Mantoan (2015). Do mesmo modo, torna-se fundamental compreender as Tecnologias Assistivas não apenas como recursos materiais, mas como estratégias que ampliam a funcionalidade e a participação dos estudantes, conforme destaca Bersch (2017).

Em síntese, a tecnologia deve ser compreendida como uma ferramenta de promoção da autonomia e da participação social. Para que isso se concretize, é necessário que o professor deixe de ocupar um papel restrito ao manuseio de equipamentos e assume uma postura ativa na construção de práticas inclusivas. Isso implica concebê-lo como um profissional capaz de planejar, adaptar e ressignificar o uso das Tecnologias Assistivas, transformando-as em instrumentos de acessibilidade e emancipação. Dessa forma, retoma-se o objetivo deste estudo ao evidenciar que a formação docente precisa avançar para além do ensino técnico, incorporando dimensões pedagógicas, críticas e reflexivas, condição indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2017.

IV SIEPEC

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

XXIV ENACED

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

VI ENTECI

ENCONTRO DE DEBATES SOBRE TRABALHO,
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA CRISE CLIMÁTICA

15 A 17 DE JUNHO DE 2026

SALÃO DE ATOS - CAMPUS IJUI



Educação nas Ciências
MESTRADO E DOUTORADO
UNIJUI



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: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

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