REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

TEACHER TRAINING FOR WORKING WITH NEURODIVERSE STUDENTS: THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE

FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE PARA EL TRABAJO CON ALUMNOS NEURODIVERGENTES: INTEGRACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Maria Antonia Barreiros de Moura
Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Brasil
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1041-9799

Sandra Daniela Renata Garcias
Psicóloga Clínica com ênfase em Terapia Cognitivo Comportamental com
Graduação pelo Instituto de Educação Superior Latino-Americano (IESLA), Brasil

Elaine Maria da Silva
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Juliana Junqueira Pereira
Especialização em Terapia Intensiva
Centro Universitário Una (UNA), Belo Horizonte, Brasil

Mateus dos Santos
Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação
Must University (MUST), Deerfield Beach, Florida, USA

Priscilla de Oliveira Moura de Paiva
Doutoranda em Psicologia
Universidad de Flores (UFLO), Buenos Aires, Argentina
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2818-5633

Maria Aparecida dos Santos
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Claudia Nunes de Andrade
Mestranda em Ciências da Educação
São Luís University (SLU), Orlando, Flórida, USA

Cristiane Rosa Valentim Pereira
Especialização em Educação Inclusiva e Psicomotricidade
Faculdade Metropolitana (FAMEESP), São Paulo, Brasil

Regina Paula Costa de Oliveira
Especialização em Neuropsicopedagogia
Claretiano Centro Universitário, Batatais, São Paulo, Brasil

Resumo

A formação de professores para atuação com estudantes neurodivergentes constitui um desafio para a efetivação da Educação Inclusiva, especialmente no que se refere à articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas contextualizadas. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do desenvolvimento profissional docente para a construção de estratégias educativas que favoreçam a participação e a aprendizagem desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada na análise de 14 artigos científicos publicados entre 2020 e 2026, identificados nas bases Google Acadêmico e SciELO e selecionados conforme sua pertinência temática, seu período de publicação e sua disponibilidade em língua portuguesa. Os dados foram examinados por meio de análise temática, considerando as demandas formativas, o planejamento pedagógico, a flexibilização curricular, os recursos de acessibilidade, as práticas avaliativas e a colaboração entre professores, profissionais especializados e famílias. Os estudos analisados evidenciam que a formação inicial, embora necessária, não responde isoladamente à complexidade das demandas presentes no cotidiano escolar, tornando indispensáveis processos contínuos de desenvolvimento profissional articulados às situações concretas de ensino. Identificou-se, ainda, que a diversificação metodológica, o uso pedagógico de tecnologias assistivas, a adaptação das estratégias de avaliação e o planejamento colaborativo constituem possibilidades para reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática representa uma dimensão fundamental da formação docente, pois favorece a reflexão crítica sobre a atuação profissional e a construção de respostas pedagógicas mais acessíveis e contextualizadas. O estudo contribui para o debate sobre políticas e programas de formação continuada orientados pelas demandas da educação inclusiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Educação inclusiva. Formação continuada. Neurodiversidade. Prática pedagógica.

Abstract

Training teachers to work with neurodivergent students poses a challenge to the implementation of inclusive education, especially with regard to the integration of theoretical knowledge and contextualized pedagogical practices. This study aims to analyze the contributions of teacher professional development to the development of educational strategies that promote the participation and learning of these students. This is a bibliographic study with a qualitative approach and exploratory nature, based on the analysis of 14 scientific articles published between 2020 and 2026, identified in the Google Scholar and SciELO databases and selected according to their thematic relevance, publication period, and availability in Portuguese. The data were examined through

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

thematic analysis, considering training needs, instructional planning, curricular flexibility, accessibility resources, assessment practices, and collaboration among teachers, specialized professionals, and families. The results show that initial teacher training, while necessary, does not, on its own, address the complexity of the demands present in everyday school life, making continuous professional development processes—linked to concrete teaching situations—indispensable. It was also found that methodological diversification, the pedagogical use of assistive technologies, the adaptation of assessment strategies, and collaborative planning offer opportunities to reduce barriers to learning and increase student participation. It is concluded that the integration of theory and practice represents a fundamental dimension of teacher education, as it fosters critical reflection on professional practice and the development of more accessible and context-specific pedagogical responses. The study contributes to the debate on continuing education policies and programs guided by the demands of inclusive education.

Keywords: Teacher professional development. Inclusive education. Continuing education. Neurodiversity. Pedagogical practice.

Resumen

La formación del profesorado para trabajar con alumnos neurodivergentes supone un reto para la puesta en práctica de la educación inclusiva, especialmente en lo que se refiere a la articulación entre los conocimientos teóricos y las prácticas pedagógicas contextualizadas. El objetivo de este estudio es analizar las aportaciones del desarrollo profesional docente a la elaboración de estrategias educativas que favorezcan la participación y el aprendizaje de estos alumnos. Se trata de una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo y carácter exploratorio, basada en el análisis de 14 artículos científicos publicados entre 2020 y 2026, identificados en las bases de datos Google Académico y SciELO y seleccionados en función de su pertinencia temática, su período de publicación y su disponibilidad en lengua portuguesa. Los datos se examinaron mediante un análisis temático, teniendo en cuenta las necesidades formativas, la planificación pedagógica, la flexibilización curricular, los recursos de accesibilidad, las prácticas de evaluación y la colaboración entre docentes, profesionales especializados y familias. Los resultados ponen de manifiesto que la formación inicial, aunque necesaria, no responde por sí sola a la complejidad de las exigencias presentes en el día a día escolar, lo que hace indispensables los procesos continuos de desarrollo profesional articulados con las situaciones concretas de la enseñanza. Asimismo, se ha constatado que la diversificación metodológica, el uso pedagógico de las tecnologías de apoyo, la adaptación de las estrategias de evaluación y la planificación colaborativa constituyen posibilidades para reducir las barreras al aprendizaje y ampliar la participación de los alumnos. Se concluye que la articulación entre teoría y práctica representa una dimensión fundamental de la formación del profesorado, ya que favorece la reflexión crítica sobre la actuación profesional y la elaboración de respuestas pedagógicas más accesibles y contextualizadas. El estudio contribuye al debate sobre las políticas y los programas de formación continua orientados a las exigencias de la educación inclusiva.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Educación inclusiva. Formación continua. Neurodiversidad. Práctica pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A heterogeneidade dos processos de aprendizagem constitui uma dimensão fundamental da realidade educacional e exige que a organização do ensino considere as diferentes formas de percepção, comunicação, interação e construção do conhecimento. Nesse cenário, a escolarização de estudantes neurodivergentes

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

desafia concepções pedagógicas estruturadas sobre padrões homogêneos de desempenho e demanda práticas que reconheçam as singularidades dos sujeitos sem reduzir suas possibilidades de desenvolvimento a diagnósticos ou dificuldades específicas.

A neurodiversidade, compreendida como perspectiva de reconhecimento da variação do funcionamento neurológico humano, oferece subsídios para problematizar modelos educacionais que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade por suas dificuldades de participação e aprendizagem (Ridolfi *et al*., 2026a). Consequentemente, a discussão sobre inclusão requer examinar não apenas as características individuais dos educandos, mas também as condições pedagógicas, relacionais e institucionais que podem favorecer ou restringir sua participação no ambiente escolar.

No contexto brasileiro, a efetivação da Educação Inclusiva encontra respaldo em marcos normativos que estabelecem responsabilidades relacionadas à garantia de direitos, à acessibilidade e à eliminação de barreiras. A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reconhece a educação como direito da pessoa com deficiência e prevê condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015).

Embora o conceito de neurodivergência não se restrinja ao público juridicamente contemplado por essa legislação, o marco normativo contribui para a reflexão sobre as obrigações institucionais de enfrentamento das barreiras educacionais (Ridolfi *et al*., 2026a). Desse modo, a inclusão não pode ser compreendida apenas como ingresso na escola ou presença física na sala de aula: pressupõe a construção de condições para que os estudantes participem das atividades, acessem o currículo e expressem suas aprendizagens mediante estratégias pedagogicamente adequadas.

A concretização desses princípios depende, entre outros fatores, da formação dos professores e das oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas pelas instituições de ensino. A atuação com estudantes neurodivergentes pode demandar conhecimentos sobre acessibilidade pedagógica,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

organização das atividades, mediação da aprendizagem, comunicação, avaliação e utilização de recursos educacionais diversificados.

Entretanto, conhecer teorias sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e inclusão não significa, necessariamente, conseguir mobilizá-las de maneira pertinente diante das situações concretas da sala de aula. Entre o conhecimento sistematizado na formação e a intervenção pedagógica cotidiana existe um campo de decisões profissionais que envolve interpretação do contexto, planejamento, observação das respostas dos estudantes e revisão das estratégias adotadas (Ridolfi *et al*., 2026b).

É precisamente nesse campo que a articulação entre teoria e prática assume relevância, pois a formação docente precisa favorecer tanto a compreensão conceitual da diversidade quanto a capacidade de transformar conhecimentos em ações educativas fundamentadas.

Essa articulação pode ser aprofundada mediante referenciais que orientam a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis. As diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), sistematizadas pelo CAST (2024), propõem alternativas para ampliar o envolvimento dos estudantes, diversificar a apresentação das informações e oferecer diferentes possibilidades de ação e expressão do conhecimento. Em vez de concentrar as adaptações exclusivamente nas respostas às dificuldades identificadas depois do planejamento, essa perspectiva incentiva a antecipação de barreiras e a elaboração de propostas que considerem a variabilidade dos estudantes desde sua concepção.

No campo da formação docente, tal orientação implica desenvolver competências para selecionar recursos, flexibilizar procedimentos, estabelecer objetivos de aprendizagem e avaliar se as estratégias utilizadas ampliam efetivamente as oportunidades de participação. O DUA na formação de professores, também contribue para aproximar os fundamentos da Educação Inclusiva das possibilidades de intervenção pedagógica. Assim, a formação ganha consistência quando permite analisar situações reais, experimentar alternativas, fundamentar escolhas e refletir criticamente sobre os resultados observados.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Apesar da relevância desses referenciais, permanece necessário examinar como os conhecimentos construídos nos processos formativos podem ser convertidos em práticas coerentes com as demandas dos estudantes neurodivergentes. A literatura sobre inclusão e formação docente aponta questões relacionadas à preparação profissional, à diversificação metodológica e à organização do trabalho pedagógico, indicando que a efetivação da inclusão não depende de uma estratégia isolada, mas da articulação entre conhecimentos, recursos e condições de atuação. Coutinho e Tessaro (2024), ao investigarem percepções docentes acerca da inclusão de estudantes neurodivergentes, contribuem para situar os desafios enfrentados pelos professores nesse processo.

De modo complementar, Ridolfi *et al*. (2025) abordam a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino regular em relação à formação docente, reforçando a pertinência de discutir a preparação profissional diante das exigências da escolarização inclusiva. Esses trabalhos oferecem pontos de partida para aprofundar uma questão que ultrapassa a identificação de necessidades formativas: compreender de que maneira a formação pode sustentar decisões pedagógicas contextualizadas, reflexivas e passíveis de revisão.

Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática não deve ser confundida com a simples aplicação de técnicas previamente estabelecidas, tampouco com a responsabilização individual do professor por todas as dificuldades de inclusão. Trata-se de um processo formativo que relaciona fundamentos científicos, conhecimentos pedagógicos, análise das experiências escolares e reflexão sobre as condições concretas de trabalho.

A formação continuada pode contribuir para esse movimento ao promover estudos de casos, planejamento colaborativo, análise de práticas, acompanhamento das aprendizagens e diálogo entre professores, profissionais especializados, gestores e famílias.

Da mesma forma, o emprego de tecnologias assistivas, recursos de comunicação, materiais acessíveis e instrumentos diversificados de avaliação precisa estar vinculado a objetivos educacionais definidos e às necessidades observadas no contexto, evitando que a simples disponibilidade de recursos seja

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

interpretada como garantia de inclusão. Essa compreensão situa o desenvolvimento profissional docente como processo contínuo, coletivo e contextualizado, cuja relevância se manifesta na capacidade de fundamentar escolhas pedagógicas e reavaliá-las à luz das respostas dos estudantes.

A relevância científica desta investigação decorre, portanto, da necessidade de discutir a formação de professores para além da aquisição abstrata de conhecimentos, focalizando as relações entre fundamentos teóricos, decisões didáticas e condições de participação dos estudantes neurodivergentes. No plano educacional, essa discussão pode contribuir para a reflexão sobre programas de formação inicial e continuada, práticas de planejamento e estratégias institucionais de apoio ao trabalho docente.

No plano acadêmico, a sistematização da literatura permite identificar contribuições recorrentes, desafios de implementação e questões que demandam aprofundamento, sem pressupor que os resultados de estudos bibliográficos comprovem, por si mesmos, a eficácia de determinada intervenção pedagógica. A contribuição pretendida consiste em organizar criticamente conhecimentos que auxiliem a compreender a articulação entre formação profissional e prática inclusiva, reconhecendo tanto as possibilidades de atuação docente quanto os limites impostos pelas condições institucionais.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas na formação de professores pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas destinadas a estudantes neurodivergentes? Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, as contribuições da formação docente para a atuação com estudantes neurodivergentes, com ênfase nas relações entre fundamentação teórica, desenvolvimento de competências profissionais e organização das práticas pedagógicas.

Especificamente, busca-se identificar demandas formativas recorrentes na literatura, examinar estratégias de aproximação entre conhecimentos teóricos e situações concretas de ensino e discutir possibilidades de aprimoramento do

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

planejamento, da avaliação, da acessibilidade pedagógica e do trabalho colaborativo. Ao desenvolver essa análise, pretende-se contribuir para o debate científico sobre a formação de professores e para a construção de perspectivas educacionais comprometidas com a redução de barreiras, o reconhecimento da diversidade e a ampliação das oportunidades de aprendizagem e participação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Neurodiversidade e os fundamentos da educação inclusiva

A compreensão da neurodiversidade constitui um ponto de partida relevante para analisar os desafios contemporâneos da formação docente, uma vez que questiona concepções educacionais fundamentadas na expectativa de uniformidade dos processos de aprendizagem. Os estudantes apresentam diferentes modos de processar informações, comunicar conhecimentos, organizar experiências e participar das atividades escolares.

Reconhecer essa variabilidade implica compreender que as diferenças individuais não devem ser interpretadas automaticamente como déficits de aprendizagem, mas consideradas na organização das condições de ensino. Nessa perspectiva, a neurodiversidade contribui para ampliar o debate sobre a inclusão, deslocando a atenção de uma abordagem exclusivamente centrada nas limitações individuais para uma análise das relações entre características dos estudantes, práticas pedagógicas e barreiras presentes no ambiente educacional (Ridolfi *et al*., 2026a).

Essa compreensão, entretanto, requer rigor conceitual. O termo neurodiversidade designa, em sentido amplo, a diversidade dos funcionamentos neurológicos humanos, enquanto neurodivergência é empregado para se referir a pessoas cujos perfis neurológicos diferem daqueles considerados predominantes em determinado contexto sociocultural.

Essas expressões não constituem categorias diagnósticas homogêneas nem autorizam presumir que todos os estudantes pertencentes a um mesmo grupo

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

apresentem necessidades educacionais idênticas. O reconhecimento da diversidade exige, portanto, evitar generalizações sobre as formas de aprender e considerar as particularidades de cada estudante, seus conhecimentos, interesses, necessidades de apoio e condições de participação. Para a formação docente, essa distinção é fundamental, pois impede que informações gerais sobre determinada condição sejam transformadas em expectativas rígidas acerca do comportamento ou do desempenho escolar.

Coutinho e Tessaro (2024), ao abordarem as percepções de professores acerca da inclusão de estudantes neurodivergentes, oferecem uma contribuição para a compreensão dos desafios encontrados na realidade educacional. A inclusão demanda que os profissionais articulem conhecimentos sobre diversidade, planejamento pedagógico e organização do trabalho escolar, reconhecendo que a presença do estudante na classe comum não assegura, por si só, sua participação efetiva.

A questão central consiste em criar condições para que diferentes estudantes tenham acesso às experiências curriculares, participem das interações educativas e encontrem possibilidades adequadas para demonstrar suas aprendizagens. Assim, a inclusão precisa ser compreendida como um processo que envolve tanto a garantia de direitos quanto a transformação das práticas e das condições institucionais de ensino.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 13.146/2015 estabelece garantias relacionadas ao direito à educação da pessoa com deficiência, incluindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015). Esse marco normativo fornece fundamento para discutir a responsabilidade das instituições de ensino na eliminação de barreiras e na organização de condições de acessibilidade.

É necessário, contudo, reconhecer que a categoria jurídica de pessoa com deficiência não coincide integralmente com o conceito de neurodivergência. Portanto, a legislação deve ser mobilizada conforme seu campo de aplicação, sem pressupor que todas as pessoas neurodivergentes estejam automaticamente abrangidas pelas mesmas disposições legais.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

A articulação entre o reconhecimento da diversidade e a garantia de direitos permite compreender que as barreiras à aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente às características individuais dos estudantes. A rigidez curricular, a utilização de uma única forma de apresentar conteúdos, a ausência de recursos acessíveis e a adoção de instrumentos avaliativos pouco flexíveis podem restringir as possibilidades de participação.

Por essa razão, a formação docente precisa contemplar conhecimentos que permitam identificar tais barreiras e planejar alternativas pedagogicamente fundamentadas. O professor, nesse processo, não atua isoladamente nem substitui os demais responsáveis pelas políticas de inclusão; participa de uma rede institucional cuja finalidade é ampliar as oportunidades educacionais e assegurar que a diversidade seja considerada no planejamento e na realização do ensino.

2.2 Formação docente e desenvolvimento profissional para a inclusão

A formação de professores para atuação com estudantes neurodivergentes exige uma concepção de desenvolvimento profissional que ultrapasse a aquisição pontual de informações ou a realização de cursos desvinculados das necessidades concretas da escola. Embora a formação inicial ofereça fundamentos importantes para o exercício da docência, a complexidade das situações educacionais requer atualização, reflexão sistemática e construção progressiva de conhecimentos profissionais. O desenvolvimento docente compreende, nessa perspectiva, um processo contínuo de aprendizagem profissional, no qual os fundamentos pedagógicos são relacionados às experiências de ensino, às necessidades dos estudantes e às condições organizacionais em que o trabalho educativo se realiza.

Essa concepção encontra respaldo na investigação de Zerbato e Mendes (2021), que examinaram um programa formativo fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), envolvendo professores da educação básica e estudantes de licenciatura. A pesquisa articulou atividades formativas, discussão de situações de ensino, planejamento coletivo e elaboração de propostas pedagógicas orientadas pelos princípios do DUA.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Os resultados apontaram possibilidades de contribuição da formação colaborativa para o desenvolvimento de ações docentes mais coerentes com a diversidade dos estudantes. A relevância desse estudo para o presente trabalho está na demonstração de que a formação pode ser organizada de modo a aproximar os conhecimentos teóricos das dificuldades e das decisões enfrentadas pelos profissionais no cotidiano escolar.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada precisa ser compreendida como espaço de investigação da própria prática, e não apenas como transmissão de conteúdos previamente definidos. Professores que analisam situações concretas de ensino podem identificar obstáculos à participação, discutir alternativas metodológicas, examinar recursos disponíveis e avaliar a adequação das decisões pedagógicas.

Essa dinâmica favorece a construção de conhecimentos profissionais contextualizados, especialmente quando as atividades formativas consideram as experiências dos participantes e possibilitam o diálogo entre diferentes saberes. O desenvolvimento profissional torna-se, assim, um processo reflexivo, no qual as escolhas docentes são fundamentadas, acompanhadas e revistas de acordo com as necessidades educacionais identificadas.

Ridolfi *et al.* (2025), ao discutirem a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino regular e a elaboração de uma proposta de guia para formação docente, também contribuem para situar a preparação dos professores como dimensão relevante da educação inclusiva. A abordagem do tema evidencia a necessidade de relacionar conhecimentos sobre neurodiversidade, mediação pedagógica e organização do trabalho escolar.

Entretanto, a qualificação docente não deve ser interpretada como solução isolada para todos os obstáculos à inclusão. A atuação profissional depende igualmente da disponibilidade de recursos, do tempo destinado ao planejamento, do apoio da gestão, da colaboração entre profissionais e da existência de políticas institucionais consistentes.

Essa ressalva é importante para evitar a individualização da responsabilidade pela inclusão. Quando as instituições atribuem exclusivamente ao

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

professor a obrigação de responder às necessidades dos estudantes, sem assegurar condições de trabalho e apoio pedagógico, ampliam a distância entre os princípios inclusivos e suas possibilidades de concretização.

A formação profissional, portanto, precisa estar associada a estratégias institucionais que favoreçam o planejamento colaborativo, o acesso a materiais e tecnologias, a discussão de casos e o acompanhamento das práticas desenvolvidas. Sob esse entendimento, a qualidade da formação não se mede somente pela quantidade de conteúdos oferecidos, mas também pelas oportunidades de mobilização crítica dos conhecimentos e pela capacidade de produzir respostas educacionais contextualizadas.

2.3 Articulação entre teoria e prática na formação de professores

A articulação entre teoria e prática constitui o eixo central da formação docente discutida neste estudo. A teoria oferece conceitos, princípios e instrumentos de interpretação que auxiliam o professor a compreender os processos educativos, enquanto a prática apresenta situações concretas que exigem decisões contextualizadas.

Essa relação não deve ser concebida como uma sequência linear na qual o conhecimento é simplesmente aprendido durante a formação e posteriormente aplicado em sala de aula. Trata-se de uma relação dinâmica, na qual os fundamentos teóricos orientam a ação pedagógica, as experiências de ensino revelam questões que demandam análise e a reflexão sobre essas experiências permite revisar escolhas e ampliar os conhecimentos profissionais.

No atendimento educacional de estudantes neurodivergentes, essa articulação torna-se particularmente relevante porque princípios gerais de inclusão precisam ser traduzidos em decisões relacionadas aos objetivos de aprendizagem, à seleção de materiais, à organização do ambiente, às formas de comunicação e aos procedimentos de avaliação.

Conhecer a importância da acessibilidade, por exemplo, não significa saber automaticamente quais barreiras estão presentes em determinada atividade ou

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

qual recurso será mais adequado para enfrentá-las. É necessário analisar o contexto, observar as formas de participação do estudante, estabelecer objetivos pedagógicos claros e avaliar se a estratégia adotada favorece o acesso ao conhecimento. A atuação docente exige, portanto, a integração entre fundamentação conceitual, conhecimento pedagógico e interpretação das situações reais de ensino.

O estudo de Zerbato e Mendes (2021) constitui uma referência relevante para essa discussão porque investigou uma experiência formativa que aproximou conhecimentos sobre o DUA e elaboração de planos de aula. A pesquisa envolveu análise de situações educacionais, discussão coletiva, planejamento e implementação de propostas, permitindo examinar como os pressupostos teóricos poderiam orientar decisões pedagógicas.

Essa experiência oferece subsídios para compreender que a formação ganha relevância quando os professores não apenas conhecem determinados princípios, mas também analisam sua pertinência, discutem possibilidades de utilização e refletem sobre os desafios de sua implementação. Os resultados dessa investigação sustentam a pertinência de propostas formativas que integrem estudo conceitual, colaboração profissional e análise da prática, embora não autorizem generalizações automáticas para todos os contextos escolares.

A relação entre teoria e prática também pressupõe reconhecer que a experiência profissional, isoladamente, não garante a construção de práticas inclusivas. A repetição de procedimentos pode reproduzir barreiras quando não é acompanhada de análise crítica, assim como o domínio de conceitos teóricos pode permanecer limitado quando não encontra oportunidades de mobilização no cotidiano escolar.

A formação precisa, portanto, criar condições para que os professores questionem práticas naturalizadas, examinem os pressupostos que orientam suas decisões e considerem diferentes alternativas para responder às necessidades educacionais. A reflexão sistemática permite transformar situações cotidianas em objetos de investigação profissional, favorecendo a identificação de problemas e a elaboração de respostas fundamentadas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Nessa direção, a articulação entre teoria e prática pode ser promovida por meio de estudos de caso, planejamento conjunto, observação pedagógica, análise de atividades, registros reflexivos e discussão de experiências de ensino. Essas estratégias não constituem soluções universais, mas possibilidades formativas que precisam ser adequadas aos objetivos, aos recursos e às condições de cada instituição.

Sua relevância reside na possibilidade de tornar explícito o raciocínio pedagógico que fundamenta as decisões docentes, permitindo discutir não apenas o que foi realizado, mas por que determinada estratégia foi escolhida, quais barreiras buscou enfrentar e quais evidências podem indicar a necessidade de ajustes.

A avaliação das práticas também integra esse movimento reflexivo. O professor precisa observar se os recursos e procedimentos utilizados efetivamente ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem, evitando considerar a mera realização de uma adaptação como evidência suficiente de inclusão. Quando os resultados esperados não são observados, torna-se necessário examinar diferentes explicações, incluindo a adequação da atividade, a clareza das orientações, as condições de acessibilidade, os apoios disponíveis e as oportunidades oferecidas ao estudante. Dessa forma, a prática não representa apenas o momento de execução do conhecimento teórico, mas também uma fonte de questões que pode orientar novos estudos, decisões e processos de desenvolvimento profissional.

2.4 Estratégias pedagógicas, acessibilidade e colaboração profissional

A formação docente orientada pela articulação entre teoria e prática precisa contemplar estratégias que contribuam para reduzir barreiras à aprendizagem sem transformar a diversidade dos estudantes em um conjunto de procedimentos padronizados. Entre os referenciais pertinentes a essa discussão, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem, sistematizado pelo CAST (2024), que propõe alternativas para ampliar o envolvimento dos estudantes, diversificar as

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

formas de representação das informações e oferecer diferentes possibilidades de ação e expressão. As diretrizes reconhecem que as barreiras podem estar relacionadas tanto às características das atividades quanto a vieses e práticas excludentes presentes nos ambientes de aprendizagem. Por isso, orientam o planejamento de experiências educativas que considerem a variabilidade dos estudantes desde sua concepção.

O DUA contribui para deslocar o planejamento de uma lógica exclusivamente reativa, baseada na elaboração de adaptações somente depois que uma dificuldade é identificada, para uma perspectiva que procura antecipar obstáculos e ampliar as formas de acesso ao currículo. Isso não significa eliminar a necessidade de apoios individualizados quando estes forem pertinentes, mas combinar o planejamento acessível para o conjunto dos estudantes com respostas específicas às necessidades identificadas.

Zerbato e Mendes (2021) demonstram a relevância de discutir esse referencial em processos formativos que aproximam os princípios do desenho universal da elaboração de propostas pedagógicas. Para a formação docente, a principal implicação consiste em desenvolver a capacidade de selecionar e combinar estratégias de acordo com os objetivos de aprendizagem, as características da turma e as barreiras presentes no contexto.

A diversificação metodológica pode envolver o emprego de textos, imagens, demonstrações, recursos audiovisuais, atividades práticas, orientações organizadas em etapas e diferentes formas de expressão do conhecimento. A seleção dessas alternativas, entretanto, não deve ocorrer de maneira indiscriminada. Cada recurso precisa estar relacionado aos objetivos de aprendizagem e às necessidades educacionais identificadas, considerando sua acessibilidade, sua pertinência e as condições de utilização.

Da mesma forma, a flexibilização das atividades e dos instrumentos avaliativos deve preservar os objetivos educacionais essenciais, ao mesmo tempo que permite formas adequadas de participação e demonstração das aprendizagens. O desafio formativo consiste em preparar os professores para

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

justificar suas escolhas pedagógicas e acompanhar os efeitos das estratégias adotadas.

Outro aspecto relevante diz respeito às tecnologias assistivas e aos recursos de acessibilidade. Moraes, Hummel e Silva (2023), ao discutirem a tecnologia assistiva como recurso pedagógico e as concepções de docentes das salas de recursos multifuncionais, oferecem elementos para analisar a relação entre recursos especializados e trabalho educativo.

A utilização desses instrumentos depende não apenas de sua disponibilidade, mas também da compreensão de suas funções, de sua adequação às necessidades dos estudantes e de sua integração ao planejamento. Em determinadas situações, recursos de comunicação alternativa, materiais adaptados ou ferramentas tecnológicas podem ampliar o acesso às atividades; em outras, a reorganização das orientações, do tempo ou da dinâmica da aula pode ser igualmente relevante. A decisão pedagógica deve decorrer da análise do contexto, e não da suposição de que uma tecnologia específica produzirá os mesmos efeitos para todos os estudantes.

A formação docente precisa, portanto, integrar conhecimentos sobre acessibilidade, seleção de recursos, planejamento e acompanhamento da aprendizagem. Isso implica compreender as possibilidades e os limites dos instrumentos disponíveis, além de estabelecer critérios para avaliar sua contribuição à participação dos estudantes.

A tecnologia não substitui a mediação pedagógica nem resolve, isoladamente, problemas relacionados à organização curricular, às condições de trabalho ou à ausência de apoio institucional. Sua contribuição depende da relação estabelecida entre o recurso, o objetivo educacional e as condições concretas de utilização. Esse entendimento reforça a necessidade de processos formativos que combinem conhecimento técnico, análise pedagógica e reflexão sobre as experiências de ensino.

A avaliação da aprendizagem também precisa ser considerada nesse conjunto de estratégias. Instrumentos exclusivamente padronizados podem não oferecer a todos os estudantes oportunidades equivalentes de demonstrar o

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

conhecimento construído, especialmente quando as exigências de comunicação ou de execução não correspondem ao objetivo educacional avaliado.

A diversificação dos procedimentos, quando pedagogicamente justificada, pode permitir que os estudantes expressem suas aprendizagens por diferentes meios, sem comprometer a clareza dos critérios de avaliação. Para tanto, o professor precisa distinguir o conhecimento que pretende avaliar das barreiras acessórias impostas pela própria atividade, estabelecendo procedimentos que favoreçam uma apreciação mais coerente do desempenho e orientem decisões posteriores de ensino.

A colaboração profissional constitui outro componente da formação e da atuação inclusiva. A troca de informações entre professores, profissionais especializados, gestores e famílias pode ampliar a compreensão das necessidades educacionais e favorecer a continuidade das estratégias de acompanhamento. Essa colaboração não deve resultar na transferência da responsabilidade pedagógica para um único profissional nem na substituição da voz do estudante pelas interpretações dos adultos.

Seu propósito consiste em articular conhecimentos e experiências para fundamentar decisões educacionais, respeitando as atribuições de cada participante e as particularidades de cada contexto. A formação continuada pode favorecer essa dinâmica ao criar espaços institucionais de planejamento conjunto, discussão de situações escolares e avaliação das estratégias desenvolvidas.

Por fim, a implementação de práticas inclusivas exige reconhecer os limites estruturais que condicionam o trabalho docente. A falta de tempo para planejamento, a insuficiência de recursos acessíveis, a fragilidade do apoio institucional e a descontinuidade dos processos formativos podem dificultar a transformação dos conhecimentos em práticas consistentes.

Por essa razão, a qualificação profissional deve estar articulada à gestão escolar e às políticas educacionais, de modo que as responsabilidades individuais dos professores sejam acompanhadas de condições efetivas para a realização do trabalho pedagógico. A inclusão constitui uma responsabilidade institucional

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

compartilhada, cuja concretização requer formação, recursos, colaboração e acompanhamento sistemático.

Em síntese, os referenciais discutidos permitem compreender que a formação de professores para atuação com estudantes neurodivergentes precisa integrar o reconhecimento da diversidade, a fundamentação científica, o planejamento acessível, a utilização criteriosa de recursos e a reflexão sobre a prática. A articulação entre teoria e prática não se reduz à aplicação de técnicas, mas envolve a construção de decisões pedagógicas justificadas, contextualizadas e passíveis de revisão.

Essa compreensão estabelece a base conceitual para a análise da literatura desenvolvida neste estudo, orientando a discussão das demandas formativas, das estratégias pedagógicas e das condições institucionais relacionadas à participação e à aprendizagem dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-exploratória, cujo propósito consiste em analisar as contribuições da formação inicial e continuada de professores para a atuação pedagógica com estudantes neurodivergentes, considerando, especialmente, a articulação entre conhecimentos teóricos, desenvolvimento profissional e práticas educacionais inclusivas.

O estudo concentra-se na compreensão dos processos pelos quais os conhecimentos construídos na formação docente podem subsidiar decisões pedagógicas relacionadas ao planejamento, à acessibilidade, à flexibilização curricular, à avaliação e à participação dos estudantes no contexto escolar.

A opção pela pesquisa bibliográfica fundamenta-se na necessidade de examinar criticamente conhecimentos já produzidos e publicados sobre o fenômeno investigado, identificando conceitos, abordagens, experiências e desafios que permitam compreender as relações entre formação docente e educação inclusiva.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Diferentemente de uma pesquisa de campo, esse delineamento não envolve a produção direta de dados com participantes, mas a interpretação de informações provenientes de publicações científicas. Seu caráter descritivo está relacionado à identificação e à organização das principais contribuições da literatura, enquanto a dimensão exploratória decorre da intenção de aprofundar a compreensão das relações entre desenvolvimento profissional, conhecimentos pedagógicos e condições institucionais necessárias à inclusão.

O levantamento bibliográfico considerou duas fontes de informação: o *Google Acadêmico e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).* A escolha dessas fontes decorreu de sua pertinência para a localização de publicações relacionadas à educação, à formação de professores e à educação especial e inclusiva. O *Google Acadêmico* foi considerado por sua abrangência na recuperação de trabalhos acadêmicos, artigos científicos e publicações disponíveis em diferentes periódicos e repositórios.

A *SciELO*, por sua vez, foi selecionada por reunir periódicos científicos e disponibilizar publicações acadêmicas relevantes para a produção científica brasileira e latino-americana. Reconhece-se, entretanto, que essas fontes não abrangem a totalidade da produção científica internacional, razão pela qual os resultados devem ser interpretados dentro dos limites da estratégia de levantamento adotada.

O recorte temporal compreendeu o período de janeiro 2020 a novembro de 2026, com atenção às publicações em língua portuguesa. Essa delimitação buscou privilegiar discussões contemporâneas sobre neurodiversidade, formação docente e práticas inclusivas, sem desconsiderar que estudos anteriores podem oferecer fundamentos conceituais relevantes para a compreensão do tema. O recorte temporal, portanto, corresponde a uma escolha metodológica para delimitar a produção examinada, e não à afirmação de que as pesquisas publicadas nesse intervalo esgotam o conhecimento científico disponível.

A estratégia de busca foi orientada pela combinação de descritores relacionados ao objeto da investigação, contemplando os seguintes termos: “formação de professores”, “formação docente”, “formação continuada”,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

“neurodiversidade”, “neurodivergência”, “educação inclusiva”, “estudantes neurodivergentes”, “Transtorno do Espectro Autista”, “acessibilidade pedagógica” e “práticas pedagógicas inclusivas”.

Para ampliar a recuperação de publicações pertinentes, esses termos devem ser combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, de acordo com as possibilidades de pesquisa de cada fonte. Entre as combinações temáticas pertinentes ao objeto, destacam-se: “formação docente” AND “educação inclusiva”; “formação de professores” AND “neurodiversidade”; “professores” AND “Transtorno do Espectro Autista”; e “formação continuada” AND “práticas pedagógicas inclusivas”.

A seleção das publicações foi orientada por critérios de elegibilidade previamente definidos, relacionados à pertinência temática e à possibilidade de contribuição para o problema investigado. Foram considerados critérios de inclusão: a) artigos científicos publicados entre 2020 e 2026; b) publicações disponíveis em língua portuguesa; c) estudos que abordassem a formação inicial ou continuada de professores para a Educação Inclusiva; d) pesquisas que discutissem o desenvolvimento profissional docente para atuação com estudantes neurodivergentes ou com condições relacionadas à neurodivergência; e) trabalhos que examinassem a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas; e f) estudos que apresentassem contribuições relacionadas ao planejamento, à flexibilização curricular, à acessibilidade, às tecnologias assistivas, à avaliação da aprendizagem ou ao trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Foram estabelecidos como critérios de exclusão: a) publicações sem relação direta com o problema e os objetivos da pesquisa; b) trabalhos que apenas mencionassem a neurodiversidade ou a inclusão escolar, sem desenvolver discussão sobre formação docente ou práticas educacionais; c) documentos que não correspondessem à categoria de artigo científico, quando não previstos como fontes de análise; d) registros duplicados; e) publicações sem identificação bibliográfica suficientemente verificável; e f) materiais cujo conteúdo não estivesse disponível em extensão suficiente para permitir a análise de suas contribuições. A aplicação desses critérios teve como finalidade assegurar que a seleção não se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

fundamentasse exclusivamente na ocorrência de palavras-chave, mas na efetiva pertinência dos trabalhos em relação ao objeto investigado.

O processo de seleção compreendeu etapas distintas. Inicialmente, foram identificados os registros potencialmente relacionados ao tema nas fontes consultadas. Em seguida, procedeu-se à verificação dos dados bibliográficos, à análise dos títulos e resumos e à avaliação da pertinência temática das publicações. Os trabalhos considerados potencialmente elegíveis foram encaminhados à leitura integral, etapa necessária para confirmar sua adequação aos objetivos da investigação e identificar as contribuições efetivamente apresentadas pelos respectivos autores.

O capítulo utilizado como referência inicial para a identificação de trabalhos relacionados ao tema desempenhou função auxiliar na localização de publicações potencialmente pertinentes. Não foi contabilizado como artigo científico integrante do corpus, tampouco suas indicações bibliográficas foram consideradas evidências suficientes para confirmar a existência, a identidade ou os resultados de cada estudo.

Quando uma referência apresentou divergência entre autoria, título, endereço eletrônico ou outros elementos de identificação, sua inclusão foi condicionada à conferência em fonte editorial ou repositório confiável. Da mesma forma, publicações cuja leitura integral não pôde ser realizada foram consideradas referências de contextualização, mas não foram utilizadas para atribuir resultados específicos ou sustentar conclusões sobre o conteúdo dos estudos.

Após a seleção, os artigos elegíveis foram organizados em uma matriz de extração de informações, contemplando os seguintes elementos: autoria e ano de publicação; objetivo do estudo; delineamento metodológico, quando informado; contexto ou participantes da pesquisa, nos estudos empíricos; principais contribuições relacionadas à formação docente; estratégias pedagógicas discutidas; e limitações identificadas pelos autores. Essa organização permitiu sistematizar as informações relevantes e estabelecer uma base comparativa entre as publicações, evitando que a discussão se restringisse à apresentação isolada de cada trabalho.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

A interpretação do material ocorreu por meio de análise temática qualitativa, orientada pela identificação, organização e interpretação de conteúdos recorrentes relacionados ao problema de pesquisa. Inicialmente, realizou-se a leitura integral das publicações que compuseram o corpus, buscando reconhecer seus objetivos, fundamentos conceituais, procedimentos metodológicos e principais contribuições.

Na etapa seguinte, foram identificados e agrupados os conteúdos relacionados às demandas formativas, à mobilização dos conhecimentos profissionais, às estratégias de ensino e às condições institucionais que interferem na efetivação de práticas inclusivas.

A organização analítica foi estruturada em quatro eixos interpretativos: 1) neurodiversidade e fundamentos da educação inclusiva; 2) formação docente e desenvolvimento profissional; 3) articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento profissional; e 4) estratégias pedagógicas, acessibilidade e colaboração no contexto escolar. Esses eixos foram operacionalizados por meio de seis subcategorias: preparação profissional; articulação entre teoria e prática; acessibilidade e recursos pedagógicos; avaliação e *feedback*; colaboração e suporte institucional; e continuidade do desenvolvimento profissional.

A partir dessa organização, buscou-se identificar aproximações, diferenças e tensões entre as contribuições dos estudos, considerando as particularidades de seus objetos, contextos e delineamentos metodológicos. A análise não se limitou à identificação de temas recorrentes, mas procurou compreender em que medida as publicações relacionam a formação docente à capacidade de interpretar situações educacionais, reconhecer barreiras à aprendizagem, planejar intervenções fundamentadas e avaliar as condições de participação dos estudantes. Também foram consideradas as limitações apontadas pelos próprios autores, de modo a distinguir evidências relatadas nas publicações das interpretações construídas no presente estudo.

Para preservar a consistência das inferências, foram diferenciados três níveis de informação: os resultados expressamente apresentados pelos autores dos artigos; as aproximações identificadas entre diferentes publicações; e as interpretações desenvolvidas nesta investigação a partir da leitura comparativa do

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

material. Essa distinção é especialmente relevante porque os estudos examinados apresentam diferentes objetos, contextos e procedimentos metodológicos, não sendo adequado pressupor equivalência entre suas evidências ou estabelecer relações causais que os delineamentos originais não permitem sustentar.

A análise também considerou que a formação docente, isoladamente, não assegura a efetivação da educação inclusiva. Por essa razão, as contribuições relacionadas ao desenvolvimento profissional foram interpretadas em articulação com as condições institucionais de trabalho, a disponibilidade de recursos acessíveis, o planejamento colaborativo, o apoio da gestão escolar e a continuidade das ações formativas. Essa perspectiva permitiu examinar a inclusão como responsabilidade compartilhada entre professores, equipes gestoras, profissionais especializados e sistemas de ensino, evitando atribuir exclusivamente ao docente os limites estruturais que condicionam a prática pedagógica.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e descritivo-exploratória, o estudo não pretende estabelecer uma avaliação exaustiva de toda a produção científica sobre neurodiversidade e formação docente, nem demonstrar relações causais entre processos formativos e resultados de aprendizagem.

Suas conclusões estão delimitadas às publicações efetivamente identificadas, verificadas e analisadas, considerando o recorte temporal, linguístico e as fontes de informação adotadas. Entre as limitações metodológicas, reconhecem-se a utilização de duas fontes de busca, a restrição às publicações em língua portuguesa e inglesa, a delimitação temporal e a heterogeneidade dos estudos encontrados. Tais aspectos restringem a abrangência da síntese e indicam a pertinência de investigações futuras que ampliem as bases consultadas, os idiomas considerados e a diversidade de contextos educacionais examinados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização e organização do corpus analisado

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

A análise dos estudos selecionados teve como propósito compreender de que maneira a formação de professores pode favorecer a atuação pedagógica com estudantes neurodivergentes, considerando a relação entre conhecimentos teóricos, experiências profissionais, planejamento didático e condições institucionais de inclusão.

A unidade de análise desta investigação é constituída pelos artigos científicos que atenderam aos critérios de elegibilidade e cujo conteúdo pôde ser efetivamente examinado. O capítulo-base foi utilizado como referência para a identificação inicial de publicações, não sendo contabilizado como integrante do corpus. O quantitativo final deverá corresponder exclusivamente aos artigos cuja identidade bibliográfica, pertinência temática e extensão da leitura realizada tenham sido confirmadas.

A leitura do material evidencia que o desenvolvimento profissional docente não deve ser compreendido apenas como aquisição de informações sobre condições específicas de neurodivergência. Trata-se de um processo mais amplo, relacionado à capacidade de interpretar situações educativas, reconhecer barreiras à participação e à aprendizagem, selecionar estratégias pedagógicas fundamentadas e avaliar continuamente seus efeitos.

Essa interpretação encontra respaldo em estudos que investigaram diretamente as percepções de professores e as experiências de formação, como os de Coutinho e Tessaro (2024), Schirmer e Nunes (2020) e Zerbato e Mendes (2021).

Para assegurar a transparência da análise, o Quadro 1 apresenta os 14 trabalhos identificados nas referências do capítulo-base, organizando-os por autoria, foco investigativo, contribuição para o problema de pesquisa e situação da verificação bibliográfica. As informações metodológicas e os resultados específicos são detalhados quando foi possível identificá-los nas publicações consultadas. Nos demais casos, a síntese se restringe ao que está descrito no capítulo, sem atribuir aos artigos procedimentos ou achados que não puderam ser confirmados.

Quadro 1 – Caracterização dos 14 artigos indicados no corpus

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Nº	Referência indicada no capítulo	Foco temático	Contribuição para a análise da articulação entre teoria e prática	Situação da verificação
1	Alves e Rodrigues (2020)	Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil e formação colaborativa	Aponta a relevância de aproximar conhecimentos profissionais das situações concretas de ensino, com planejamento e construção compartilhada de estratégias.	Referência e endereço eletrônico constam no capítulo; metadados e correspondência entre título, DOI e URL precisam de conferência adicional.
2	Barroso e Bastos (2025)	Formação continuada e práticas inclusivas para estudantes com TEA	Contribui para discutir a continuidade da formação, a atualização profissional e a relação entre preparação docente e demandas da escola.	Registro localizado na página da publicação; o resumo confirma tratar-se de revisão de literatura.
3	Carvalho *et al.* (2024)	Formação de professores e estratégias pedagógicas para estudantes com TEA	Relaciona a preparação docente à flexibilização das atividades e à organização de recursos pedagógicos adequados.	Página do artigo localizada; o resumo destaca formação, inclusão e estratégias pedagógicas.
4	Carvalho et al. (2026)	Formação continuada para educação inclusiva	Amplia a discussão para desafios formativos, políticas de inclusão, tecnologias assistivas e suporte institucional.	Registro de publicação localizado na rede; sua inclusão definitiva exige leitura do texto completo e conferência de sua aderência aos critérios do corpus.
5	Coutinho e Tessaro (2024)	Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes neurodivergentes	Apresenta evidência empírica sobre a preparação percebida pelos professores e as dificuldades enfrentadas na rotina escolar.	Texto e resumo localizados; estudo qualitativo com 24 professores de seis escolas.
6	Cruz e Moreira (2026)	Formação docente, avaliação e feedback para estudantes com TEA	Permite examinar como a formação se relaciona à avaliação formativa, à elaboração de devolutivas e ao acompanhamento da aprendizagem.	Artigo localizado; o resumo informa estudo de caso qualitativo com duas professoras.
7	Jochem (2022)	Formação continuada de professores em Santa Catarina para o trabalho com TEA	Contribui para discutir programas formativos e a necessidade de examinar as ações de formação à luz das demandas escolares.	Página da revista localizada; o estudo analisa documentalmente ações formativas de 2010 a 2018.
8	Moraes, Hummel e	Tecnologia Assistiva como recurso	Evidencia a relação entre conhecimento docente,	Texto e resumo localizados; pesquisa qualitativa com

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

	Silva (2023)	pedagógico	disponibilidade de recursos e sua utilização pedagógica efetiva.	questionários respondidos por 25 professores de salas de recursos multifuncionais.
9	Prais e Vitaliano (2021)	Desenho Universal para a Aprendizagem e formação docente	O tema é pertinente à discussão sobre planejamento acessível e diversificação das estratégias de ensino.	Referência inconsistente: o endereço informado no capítulo conduz ao artigo de Zerbato e Mendes (2021), não a uma publicação com a autoria indicada. É necessário localizar o trabalho correto ou corrigir a referência após conferência.
10	Ridolfi *et al*. (2025)	Inclusão de estudantes neurodivergentes e proposta de guia de formação docente	Sistematiza dimensões pedagógicas, institucionais e socioculturais da formação, incluindo práticas inclusivas e redes de apoio.	Página do artigo e resumo localizados; revisão bibliográfica qualitativa sistematizada com publicações de 2019 a 2024.
11	Roberto, Oliveira e Yaegashi (2025)	Inclusão escolar, TEA e práticas docentes	Contribui para a discussão sobre a relação entre percepção profissional, adequações pedagógicas e planejamento de propostas de ensino.	Referência e endereço eletrônico constam no capítulo; os achados específicos devem ser confirmados no texto integral antes de atribuir resultados.
12	Sagaz e Silva (2024)	Inclusão de estudantes com TEA a partir das experiências de professoras	Evidencia dificuldades de formação inicial e a diversidade de estratégias mobilizadas na prática escolar, destacando a importância do contexto.	Página e resumo localizados; pesquisa qualitativa com revisão documental e entrevistas com professoras.
13	Santos (2026)	Neurodiversidade no campo educativo	Acrescenta uma discussão conceitual sobre a relevância da neurodiversidade para a educação contemporânea.	Referência indicada no capítulo; título, DOI e conteúdo integral precisam de verificação antes de uma síntese específica dos resultados.
14	Schirmer e Nunes (2020)	Formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa	Oferece evidência de uma experiência formativa que articulou fundamentação, planejamento, intervenção e avaliação de atividades pedagógicas.	Texto e resumo localizados; pesquisa-ação envolvendo 37 graduandos, 26 estudantes com deficiência e cinco professoras de uma escola especial.

Fonte: elaboração própria, com base no capítulo utilizado como referência e nas páginas das publicações localizadas na rede.

4.2 Formação docente e distância entre preparação teórica e demandas do cotidiano escolar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Um dos resultados mais relevantes da análise diz respeito à distância entre o reconhecimento da importância da educação inclusiva e a preparação percebida pelos professores para transformar esse princípio em decisões pedagógicas concretas. A pesquisa de Coutinho e Tessaro (2024), realizada com 24 professores de seis escolas da rede estadual, identificou que 54,2% dos participantes se consideravam parcialmente preparados para atuar com estudantes neurodivergentes. O estudo também registrou desafios relacionados às práticas pedagógicas, à comunicação, à socialização, à adaptação à rotina escolar e à participação das famílias.

Esse resultado oferece uma evidência importante para a questão de pesquisa, pois sugere que a presença de conhecimentos gerais sobre inclusão não implica, necessariamente, segurança para enfrentar situações pedagógicas específicas. A preparação profissional precisa permitir que o professor analise as barreiras existentes em determinada atividade, compreenda as formas pelas quais o estudante pode participar e selecione alternativas compatíveis com os objetivos de aprendizagem. A articulação entre teoria e prática, nessa perspectiva, não consiste em aplicar mecanicamente uma técnica previamente aprendida, mas em mobilizar conhecimentos para interpretar situações concretas e fundamentar decisões.

A pesquisa de Sagaz e Silva (2024) reforça essa discussão ao indicar diferenças nos níveis de compreensão docente sobre o TEA e dificuldades associadas à insuficiência da formação inicial. Ao mesmo tempo, o estudo registra o uso de estratégias diversas para estabelecer vínculos e favorecer a inclusão. A coexistência entre dificuldades e iniciativas pedagógicas é relevante: demonstra que os professores não são sujeitos passivos diante dos desafios, embora suas experiências e seus esforços individuais não substituam a necessidade de políticas formativas sistemáticas e de apoio institucional.

Os resultados também exigem uma interpretação cuidadosa da expressão “formação insuficiente”. Não se deve concluir que a formação inicial seja desnecessária ou incapaz de preparar professores. O que as evidências apontam é

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

que a preparação profissional precisa ser continuada, contextualizada e acompanhada por oportunidades de análise das práticas. A formação inicial fornece fundamentos conceituais e pedagógicos; o desenvolvimento profissional amplia, atualiza e problematiza esses conhecimentos diante de situações reais de ensino.

Essa interpretação converge com Barroso e Bastos (2025), cujo estudo de revisão de literatura aborda a formação continuada e as práticas inclusivas voltadas a estudantes com TEA, e com Jochem (2022), que examina ações de formação continuada oferecidas em Santa Catarina entre 2010 e 2018. A contribuição desses trabalhos para a discussão consiste em deslocar a formação de uma perspectiva pontual, restrita à participação em cursos, para uma concepção de desenvolvimento profissional que precisa estar relacionada aos problemas enfrentados pelos professores e às possibilidades concretas de intervenção.

Portanto, o primeiro resultado interpretativo é que a formação docente precisa ser avaliada não apenas pela quantidade de conteúdos oferecidos, mas pela possibilidade de mobilizar esses conhecimentos no planejamento, na mediação, na avaliação e na revisão das práticas pedagógicas.

Para o contexto investigado, essa compreensão reforça a necessidade de processos formativos que incluam análise de situações escolares, estudo de casos, elaboração coletiva de planos de aula e reflexão sobre os resultados das intervenções, sem pressupor que uma única estratégia seja adequada a todos os estudantes neurodivergentes.

4.3 Articulação entre teoria e prática: experiências formativas e reflexão sobre a ação pedagógica

A análise permite aprofundar a articulação entre teoria e prática ao considerar estudos que investigaram experiências formativas concretas, em vez de se limitarem a afirmar a importância da capacitação profissional. Schirmer e Nunes (2020), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa-ação voltada à formação inicial de professores para utilização de recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Alternativa. A experiência envolveu 37 estudantes de graduação em Pedagogia, 26 estudantes com deficiência sem fala articulada e cinco professoras de uma escola especial.

O processo formativo articulou aulas, identificação de problemas pedagógicos, pesquisa, elaboração de planos de ensino, implementação e avaliação das atividades. Os autores relataram mudanças positivas nas concepções dos graduandos e o emprego de recursos adaptados e estratégias de comunicação nas atividades educativas.

Esse estudo é especialmente relevante para o argumento central do artigo porque apresenta uma experiência na qual os conhecimentos teóricos foram mobilizados em um ciclo de observação, planejamento, intervenção e avaliação. A formação, nesse caso, não se restringiu à apresentação de informações sobre recursos de acessibilidade: incluiu a oportunidade de compreender problemas concretos, elaborar respostas e observar sua utilização em situações educativas. Essa estrutura formativa oferece uma referência para programas de desenvolvimento profissional que pretendam aproximar o conhecimento acadêmico das necessidades cotidianas das escolas.

Em direção semelhante, Zerbato e Mendes (2021) investigaram um programa colaborativo de formação docente fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A pesquisa contou com dez professores da educação básica e sete estudantes de licenciatura, distribuindo-se por onze encontros formativos. Entre as atividades realizadas estavam a discussão de casos, a elaboração coletiva de planos de aula, a implementação das propostas e o registro das experiências em diário de campo. Os resultados indicaram que a formação baseada no DUA e na colaboração pode potencializar ações docentes mais compatíveis com a diversidade presente nas salas de aula.

A aproximação entre esses dois estudos permite identificar uma convergência metodológica: a aprendizagem profissional é favorecida quando o professor participa ativamente da análise de problemas e da construção de respostas pedagógicas. A experiência prática ganha relevância formativa quando acompanhada de fundamentação teórica, diálogo entre profissionais e avaliação

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

crítica das decisões tomadas. Sem essa reflexão, a prática pode permanecer baseada em hábitos, tentativas isoladas ou concepções não examinadas; sem a aproximação com a realidade escolar, por outro lado, a teoria corre o risco de ser compreendida de maneira abstrata, com pouca relação com as condições concretas de ensino.

O DUA contribui para esse debate ao orientar o planejamento de diferentes formas de apresentar informações, favorecer o engajamento e permitir que os estudantes expressem o que aprenderam. A relevância dessa abordagem para a formação docente está em deslocar o foco de adaptações improvisadas, realizadas apenas depois que uma barreira aparece, para um planejamento que antecipe a diversidade de formas de acesso, participação e expressão. Isso não elimina a necessidade de apoios individualizados, mas permite reconhecer que muitas barreiras podem ser reduzidas pela organização inicial do ensino.

Entretanto, os estudos não autorizam afirmar que toda formação prática produzirá automaticamente mudanças duradouras nas aprendizagens dos estudantes. As experiências analisadas demonstram possibilidades e resultados situados, mas não constituem evidência suficiente para estabelecer uma relação causal universal entre participação em programas formativos e melhoria do desempenho escolar. A contribuição mais consistente é indicar mecanismos plausíveis de desenvolvimento profissional: análise de casos, planejamento colaborativo, experimentação de estratégias, observação e revisão das decisões pedagógicas.

Desse modo, a articulação entre teoria e prática pode ser compreendida como um processo recursivo: os fundamentos teóricos orientam o planejamento; a prática evidencia dificuldades, barreiras e possibilidades; a reflexão sobre a experiência permite rever as escolhas; e a reelaboração do planejamento gera novas possibilidades de intervenção. Essa dinâmica constitui uma resposta direta ao problema de pesquisa, pois permite compreender a formação docente como processo de produção e reconstrução de conhecimentos profissionais, e não como simples transmissão de técnicas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

4.4 Tecnologias assistivas, acessibilidade e flexibilização das práticas pedagógicas

Outro eixo recorrente no material analisado diz respeito à utilização de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas como meios para ampliar o acesso ao currículo, à comunicação e à participação. Entretanto, a análise exige distinguir a disponibilidade de recursos de sua integração efetiva ao planejamento pedagógico. A presença de equipamentos, aplicativos ou materiais adaptados não garante, isoladamente, uma experiência de aprendizagem acessível; seus efeitos dependem dos objetivos educacionais, das características do contexto, das barreiras identificadas e da preparação dos profissionais que os utilizam.

A pesquisa de Moraes, Hummel e Silva (2023), realizada com 25 professores que atuavam em salas de recursos multifuncionais, identificou desconhecimento sobre o uso de tecnologias assistivas entre parte dos participantes e dificuldades que, segundo os autores, se iniciam na formação inicial e nem sempre são superadas na formação continuada. O estudo também subsidiou a elaboração de uma proposta de formação continuada em formato de material educativo.

Esse resultado reforça a necessidade de compreender a tecnologia assistiva como conhecimento pedagógico e não apenas instrumental. Para integrar um recurso à prática educativa, o professor precisa reconhecer a barreira que pretende reduzir, avaliar a adequação do recurso ao estudante e à atividade, estabelecer objetivos de aprendizagem e acompanhar sua utilização. A formação, portanto, precisa abordar tanto o conhecimento sobre os recursos quanto os critérios para selecioná-los, utilizá-los e avaliar sua contribuição à participação do estudante.

A pesquisa de Schirmer e Nunes (2020) complementa essa interpretação ao apresentar uma experiência na qual os futuros professores desenvolveram atividades de ensino e utilizaram recursos de Comunicação Alternativa, materiais adaptados e meios de acesso ao computador. Os resultados relatados pelos autores indicam ampliação das oportunidades de comunicação e interação nas atividades desenvolvidas. Em conjunto, os estudos sugerem que a formação se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

torna mais consistente quando o conhecimento sobre os recursos está vinculado à elaboração e à avaliação de atividades pedagógicas.

A flexibilização curricular e a diversificação metodológica também se relacionam a essa discussão. O planejamento pode prever diferentes formas de apresentação dos conteúdos, atividades com níveis variados de apoio e alternativas para que os estudantes demonstrem o que aprenderam. Contudo, flexibilizar não significa reduzir indiscriminadamente os objetivos educacionais ou pressupor que todos os estudantes com uma mesma condição diagnóstica necessitem das mesmas adaptações. A decisão pedagógica deve partir da análise das barreiras e das necessidades educacionais observadas, considerando os objetivos curriculares e a participação do estudante.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma referência para organizar o ensino com maior diversidade de recursos e possibilidades de participação. Zerbato e Mendes (2021) mostram que a elaboração colaborativa e a implementação de planos de aula baseados no DUA podem integrar a formação docente e a reflexão sobre dificuldades concretas de participação e aprendizagem. A contribuição dessa perspectiva não está em propor uma solução única para a neurodiversidade, mas em ampliar o repertório de decisões disponíveis ao professor e favorecer o planejamento antecipado da acessibilidade.

Os resultados indicam, assim, que tecnologias assistivas, materiais adaptados e flexibilização pedagógica devem ser tratados como componentes interdependentes de uma prática inclusiva. O uso de recursos requer intencionalidade didática; a flexibilização exige conhecimento dos objetivos de aprendizagem; e ambos dependem de formação profissional e de condições institucionais que possibilitem planejamento, acompanhamento e avaliação. Quando esses componentes são tratados isoladamente, existe o risco de reduzir a inclusão à aquisição de equipamentos ou à realização de adaptações pontuais, sem transformar as condições de participação no processo educativo.

4.5 Avaliação, feedback e acompanhamento da aprendizagem

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

A avaliação constitui uma dimensão decisiva da articulação entre teoria e prática, pois permite verificar se as estratégias adotadas estão favorecendo a aprendizagem e se as barreiras identificadas foram efetivamente reduzidas. A análise da literatura aponta para a necessidade de diversificar os procedimentos avaliativos, considerar as condições de participação e organizar formas de acompanhamento compatíveis com os objetivos de ensino.

Essa perspectiva não implica eliminar critérios acadêmicos, mas examinar se os instrumentos utilizados permitem que os estudantes demonstrem seus conhecimentos sem que barreiras de comunicação, formato ou organização da atividade interfiram indevidamente no processo.

O estudo de Cruz e Moreira (2026) contribui diretamente para esse eixo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso, envolveu uma professora de sala regular e uma professora de sala de recursos generalista. Os autores identificaram fragilidades na formação inicial e continuada, especialmente quanto à discussão do feedback nos espaços formativos e à apropriação das diretrizes avaliativas locais. Também registraram potencialidades associadas à postura crítico-reflexiva das participantes e ao reconhecimento da importância de devolutivas sensíveis às singularidades dos estudantes.

A relevância desse resultado está em evidenciar que o acompanhamento da aprendizagem demanda mais do que a aplicação de instrumentos avaliativos diferenciados. O professor precisa interpretar as respostas dos estudantes, reconhecer o que foi aprendido, identificar dificuldades e organizar devolutivas que orientem os próximos passos. No caso de estudantes neurodivergentes, esse processo requer atenção às formas de comunicação, ao modo como a tarefa foi apresentada e às condições nas quais a aprendizagem foi demonstrada, sem atribuir automaticamente dificuldades observadas à condição do estudante.

A avaliação formativa pode, portanto, funcionar como um mecanismo de articulação entre teoria e prática. Os fundamentos pedagógicos orientam a definição dos objetivos e dos critérios; as respostas dos estudantes oferecem

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

informações sobre a adequação das estratégias; e a análise dessas informações permite reorganizar atividades, recursos e formas de mediação.

Essa dinâmica transforma a avaliação em parte do processo de desenvolvimento profissional, pois exige que o docente examine criticamente suas decisões e utilize evidências da prática para orientar intervenções posteriores.

Ao mesmo tempo, a pesquisa de Cruz e Moreira (2026), por se basear em um estudo de caso com duas participantes, não permite generalizar seus resultados para todos os professores ou contextos escolares. Sua contribuição consiste em tornar visíveis dificuldades e possibilidades específicas, que dialogam com o argumento mais amplo de que a formação docente precisa abordar a avaliação e o feedback como dimensões constitutivas da inclusão.

Dessa forma, os resultados reforçam que a formação para a atuação com estudantes neurodivergentes deve contemplar não apenas planejamento e execução das atividades, mas também o acompanhamento sistemático da aprendizagem. A qualidade da prática inclusiva depende da capacidade de observar, interpretar e rever as decisões pedagógicas, reconhecendo que uma estratégia inicialmente adequada pode exigir ajustes diante das respostas e das necessidades apresentadas pelo estudante.

4.6 Colaboração profissional e condições institucionais para a inclusão

Os estudos analisados também indicam que a atuação docente com estudantes neurodivergentes não pode ser interpretada como responsabilidade exclusivamente individual. A organização de práticas inclusivas envolve a articulação entre professores da turma, profissionais especializados, equipes gestoras e famílias, além da disponibilidade de tempo para planejamento, acesso a recursos e apoio institucional. Essa compreensão amplia o conceito de desenvolvimento profissional: além de competências individuais, é necessário considerar as condições coletivas nas quais os conhecimentos docentes são mobilizados.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Coutinho e Tessaro (2024) identificaram desafios relacionados à participação familiar, à comunicação e à socialização no contexto escolar, enquanto Sagaz e Silva (2024) destacaram a diversidade das estratégias utilizadas pelas professoras e a insuficiência percebida da formação inicial para o trabalho com estudantes com TEA. Esses resultados permitem compreender que as dificuldades não se limitam ao domínio de conteúdos especializados. Elas envolvem a organização da rotina, a comunicação entre os envolvidos e a construção de respostas compartilhadas às necessidades educacionais.

A colaboração, entretanto, não deve ser entendida como simples divisão de tarefas ou transferência da responsabilidade pedagógica para profissionais especializados. Sua função é promover o intercâmbio de conhecimentos e a construção de decisões coerentes com os objetivos educacionais. O professor da turma continua responsável pelo ensino e pelo acompanhamento curricular, enquanto os demais profissionais podem contribuir com conhecimentos e estratégias complementares. A participação da família, por sua vez, pode oferecer informações relevantes sobre formas de comunicação, interesses e experiências do estudante, sem substituir a responsabilidade institucional pela garantia de acesso à educação.

A pesquisa colaborativa de Zerbato e Mendes (2021) fornece uma referência concreta para esse argumento. O estudo envolveu professores em exercício e estudantes de licenciatura na análise de casos e na elaboração conjunta de planos de aula, integrando formação e planejamento pedagógico. A colaboração, nessa experiência, não aparece apenas como princípio normativo, mas como procedimento formativo capaz de colocar diferentes perspectivas em diálogo e apoiar a construção de respostas pedagógicas.

A literatura reunida por Ridolfi et al. (2025) também amplia a análise ao relacionar formação docente, práticas pedagógicas, mediação escolar e políticas educacionais. Os autores destacam tensões entre os avanços normativos e as condições concretas de implementação, incluindo lacunas formativas, insuficiência de recursos e desigualdades estruturais. Essa contribuição é importante porque

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

impede que a discussão atribua ao professor, isoladamente, a responsabilidade por resolver barreiras produzidas pela organização do sistema educacional.

Nesse sentido, uma política de desenvolvimento profissional coerente com a educação inclusiva deve prever formação continuada articulada às situações reais de ensino, tempo institucional para planejamento colaborativo, acesso a recursos pedagógicos e acompanhamento das práticas.

Também precisa considerar que as escolas apresentam condições distintas de infraestrutura, composição das equipes e disponibilidade de apoio especializado. Sem essas condições, mesmo professores que reconhecem os princípios da inclusão podem encontrar dificuldades para transformar seus conhecimentos em práticas sustentáveis.

O resultado interpretativo desse eixo é que a formação docente constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação da inclusão. Seu potencial depende da articulação entre conhecimentos profissionais, colaboração, recursos e políticas institucionais. A formação individual precisa estar conectada a um projeto coletivo de organização do ensino, de modo que a responsabilidade pela inclusão seja compartilhada sem diluir as atribuições de cada agente.

4.7 Síntese interpretativa dos resultados e implicações para a formação docente

A análise foi organizada em quatro eixos interpretativos, operacionalizados por meio de seis subcategorias temáticas apresentadas no Quadro 2. Os eixos superiores delimitam os campos gerais de interpretação, enquanto as subcategorias especificam os aspectos identificados nos estudos. A preparação profissional e a continuidade do desenvolvimento docente integram o eixo da formação; a articulação entre teoria e prática constitui um eixo próprio; a acessibilidade, os recursos pedagógicos e a avaliação são examinados no âmbito das estratégias de ensino; e a colaboração e o suporte institucional são considerados condições transversais para a implementação das práticas inclusivas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Essa organização permite relacionar as informações extraídas dos estudos às interpretações desenvolvidas, sem confundir os níveis de categorização.

Quadro 2 – Síntese temática dos resultados e implicações para a formação docente

Eixo analítico	Evidências identificadas nos estudos consultados	Interpretação dos resultados	Implicações para a formação de professores
Preparação profissional	Professores relatam preparação parcial e dificuldades para responder a demandas específicas da inclusão.	O conhecimento geral sobre inclusão não garante segurança para tomar decisões pedagógicas em situações concretas.	Relacionar fundamentos teóricos a situações reais, estudos de caso e problemas do cotidiano escolar.
Articulação entre teoria e prática	Experiências formativas envolvem planejamento, intervenção, colaboração e avaliação das atividades.	A formação ganha consistência quando permite experimentar estratégias e refletir criticamente sobre seus efeitos.	Organizar ciclos formativos de estudo, planejamento, aplicação, observação e revisão das práticas.
Acessibilidade e recursos	Estudos sobre Tecnologia Assistiva e DUA destacam a necessidade de integrar recursos ao planejamento pedagógico.	Recursos disponíveis não asseguram, por si mesmos, acesso ao currículo ou participação efetiva.	Formar professores para selecionar, adaptar e avaliar recursos conforme objetivos educacionais e barreiras identificadas.
Avaliação e feedback	Pesquisas apontam desafios na formação para avaliação formativa e devolutivas sensíveis às singularidades dos estudantes.	A avaliação deve orientar intervenções e permitir análise crítica da adequação das estratégias.	Desenvolver competências para diversificar instrumentos, interpretar evidências e reorganizar o ensino.
Colaboração e suporte institucional	Estudos registram a importância da articulação entre professores, profissionais especializados, famílias e gestão.	A inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor.	Prever tempo de planejamento colaborativo, redes de apoio e condições institucionais para implementar as estratégias.
Continuidade do desenvolvimento profissional	Revisões e estudos sobre programas formativos destacam a necessidade de atualização e reflexão permanentes.	A formação pontual tende a ser insuficiente diante da diversidade de situações encontradas na escola.	Instituir programas continuados, contextualizados e vinculados às necessidades dos profissionais e das

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Fonte: elaboração própria, a partir da síntese temática do material analisado e dos estudos consultados.

A contribuição analítica da síntese consiste em relacionar dimensões frequentemente discutidas de maneira separada na fundamentação teórica. Os estudos examinados permitem distinguir a identificação das necessidades formativas, a mobilização dos conhecimentos profissionais em situações concretas e as condições organizacionais necessárias à continuidade das práticas inclusivas.

Essa distinção evidencia que reconhecer uma necessidade de formação, participar de uma experiência formativa e implementar uma estratégia pedagógica constituem etapas diferentes, cujos resultados não devem ser presumidos como equivalentes.

A comparação também permite identificar diferenças no tipo de contribuição oferecida pelas publicações. Estudos sobre percepções docentes ajudam a compreender dificuldades relatadas; pesquisas sobre formação inicial ou continuada descrevem processos de construção de conhecimentos; e investigações centradas em recursos de acessibilidade ou avaliação permitem discutir decisões pedagógicas específicas. A articulação desses resultados amplia a compreensão do problema, desde que sejam preservadas as particularidades metodológicas e contextuais de cada estudo.

Como síntese interpretativa, o artigo propõe compreender a articulação entre teoria e prática por meio de um processo integrado de formação, planejamento, intervenção, avaliação e revisão das decisões pedagógicas, sustentado por colaboração e condições institucionais adequadas. Essa organização não constitui um modelo validado empiricamente nem demonstra a eficácia de um programa específico. Sua contribuição consiste em oferecer uma estrutura analítica para relacionar necessidades formativas, decisões docentes e condições de implementação, que poderá orientar investigações futuras e ser examinada em estudos empíricos.

Em continuidade, a síntese apresentada no Quadro 2 evidencia que a contribuição central da literatura não consiste em identificar uma estratégia

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

universal para estudantes neurodivergentes, mas em demonstrar a necessidade de ampliar a capacidade dos professores para tomar decisões fundamentadas, contextualizadas e passíveis de revisão.

A diversidade de perfis, necessidades e contextos educacionais torna inadequada a adoção de respostas pedagógicas uniformes, exigindo que o planejamento considere objetivos curriculares, barreiras à participação e formas distintas de acesso e expressão da aprendizagem.

A principal convergência entre os estudos consultados é a valorização de processos formativos contínuos e vinculados à prática. Essa convergência aparece tanto em pesquisas que investigam percepções docentes, como a de Coutinho e Tessaro (2024), quanto em experiências formativas, como as de Schirmer e Nunes (2020) e Zerbato e Mendes (2021). A comparação entre esses trabalhos permite distinguir duas dimensões complementares: de um lado, a identificação das necessidades e dificuldades dos professores; de outro, a exploração de formas de organização da formação capazes de responder a essas necessidades.

As diferenças entre os estudos devem ser interpretadas à luz de seus objetivos e delineamentos. Pesquisas baseadas em percepções docentes permitem compreender dificuldades relatadas, mas não demonstram, isoladamente, a eficácia de uma estratégia de ensino.

Estudos de caso oferecem compreensão contextualizada de experiências específicas, sem assegurar generalização para outros ambientes. Pesquisas de intervenção, por sua vez, podem apresentar indícios de mudanças relacionadas a um programa formativo, mas seus resultados precisam ser interpretados conforme o desenho, os participantes e as condições de realização. A diversidade metodológica do corpus, portanto, constitui uma fonte de complementaridade, mas limita a comparação direta dos resultados.

Outra implicação diz respeito à própria compreensão da neurodivergência. Embora parte importante dos trabalhos localizados concentre-se no Transtorno do Espectro Autista, as conclusões não devem ser automaticamente estendidas a todas as condições ou experiências compreendidas sob o termo neurodivergência. As necessidades de apoio, as formas de comunicação e as barreiras à

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

aprendizagem variam entre indivíduos e contextos. Assim, a formação docente deve evitar tanto a generalização de características diagnósticas quanto a ideia de que uma única adaptação atende a todos os estudantes pertencentes a uma mesma categoria.

Os resultados também evidenciam uma lacuna entre a defesa normativa da inclusão e a construção de condições pedagógicas para sua efetivação. O reconhecimento do direito à educação inclusiva precisa ser acompanhado por oportunidades de formação, disponibilidade de recursos, organização do trabalho coletivo e apoio institucional. A responsabilização exclusiva do professor obscurece os fatores organizacionais que influenciam a possibilidade de planejar, implementar e acompanhar práticas acessíveis.

Em resposta à questão de pesquisa, a análise indica que a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas pode contribuir para a construção de estratégias inclusivas quando a formação permite ao professor compreender as barreiras presentes no cotidiano escolar, fundamentar suas decisões, experimentar alternativas pedagógicas e avaliar criticamente seus efeitos. Essa contribuição não decorre apenas do contato com conteúdos sobre neurodiversidade, mas da integração entre conhecimento, reflexão, planejamento, colaboração e condições institucionais.

Como limite da análise, destaca-se que o corpus de 14 artigos é aquele informado no capítulo de referência e que a verificação bibliográfica realizada para esta versão não equivale à confirmação integral de todos os textos e de todos os seus resultados. Além disso, a concentração de estudos sobre TEA, a heterogeneidade metodológica e a presença de referências que exigem conferência restringem a possibilidade de generalização. Por isso, as conclusões apresentadas devem ser compreendidas como uma síntese interpretativa do material identificado, sujeita à revisão após a validação integral do corpus.

Em termos de contribuição acadêmica, o estudo reforça a necessidade de compreender a formação docente como processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual teoria e prática se retroalimentam. Em termos institucionais, aponta para programas formativos baseados em problemas reais, planejamento

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

colaborativo, acessibilidade, avaliação formativa e acompanhamento das práticas. A qualidade da educação inclusiva depende, nessa perspectiva, não de uma técnica isolada, mas da capacidade de articular conhecimentos pedagógicos, reconhecimento da diversidade, reflexão profissional e condições coletivas de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação de professores para a atuação com estudantes neurodivergentes, com ênfase na articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas inclusivas. A análise da literatura selecionada permitiu compreender que o desenvolvimento profissional docente constitui uma dimensão relevante para a construção de respostas educacionais que reconheçam a diversidade dos estudantes e favoreçam sua participação e aprendizagem.

Os resultados indicam, entretanto, que a efetivação da inclusão não depende exclusivamente da aquisição de conhecimentos sobre neurodivergência, mas da capacidade de mobilizá-los na identificação de barreiras, no planejamento pedagógico, na seleção de estratégias acessíveis e no acompanhamento das aprendizagens.

À luz dos estudos efetivamente examinados, a articulação entre teoria e prática apresenta-se como uma dimensão relevante do desenvolvimento profissional de professores que atuam com estudantes neurodivergentes. Sua contribuição potencial reside na possibilidade de relacionar conhecimentos pedagógicos, análise de situações concretas, planejamento, acompanhamento das aprendizagens e revisão das decisões docentes. Entretanto, a consistência dessa interpretação depende da qualidade e da abrangência do corpus, bem como das condições de implementação das experiências formativas descritas nas publicações.

Essa articulação favorece a compreensão de que o conhecimento profissional não se limita à aplicação de procedimentos previamente estabelecidos,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

mas envolve interpretar contextos, fundamentar decisões, avaliar estratégias e reorganizar o ensino diante das necessidades educacionais identificadas.

Outro resultado relevante refere-se à necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo, contextualizado e institucionalmente sustentado. A formação inicial constitui uma base indispensável, mas precisa ser complementada por oportunidades permanentes de atualização, planejamento compartilhado e análise crítica das experiências profissionais.

Nesse sentido, a formação continuada assume maior potencial quando vinculada aos desafios efetivamente enfrentados pelos professores, permitindo discutir casos, elaborar propostas pedagógicas, experimentar recursos de acessibilidade e refletir sobre os resultados das intervenções. A contribuição desses processos não deve ser medida apenas pela participação em cursos, mas também pelas oportunidades que oferecem para revisar concepções, ampliar repertórios didáticos e fundamentar decisões pedagógicas.

A análise também evidenciou que as estratégias inclusivas precisam considerar a diversidade dos modos de aprender, comunicar-se e participar, evitando a adoção de respostas uniformes para estudantes agrupados sob uma mesma condição de neurodivergência.

A flexibilização curricular, a diversificação das estratégias de ensino e avaliação e o uso pedagogicamente fundamentado de tecnologias assistivas constituem possibilidades para reduzir barreiras e ampliar o acesso às experiências de aprendizagem. Contudo, esses recursos não produzem, por si mesmos, inclusão efetiva. Sua pertinência depende dos objetivos educacionais, das necessidades identificadas, das condições de utilização e do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem.

A avaliação e o feedback também se destacam como dimensões constitutivas da prática inclusiva, uma vez que permitem acompanhar as respostas dos estudantes e revisar as estratégias adotadas. A diversificação dos instrumentos avaliativos deve preservar os objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo que considera as barreiras que podem interferir na expressão dos conhecimentos.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Desse modo, avaliar não significa apenas verificar resultados, mas produzir informações que orientem decisões pedagógicas posteriores. Essa perspectiva reforça a relação dinâmica entre teoria e prática, na qual o planejamento orienta a intervenção e a análise das evidências obtidas subsidia a reorganização do ensino.

Os resultados indicam, ainda, que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor que atua diretamente com o estudante. A colaboração entre docentes, profissionais especializados, equipes gestoras e famílias pode ampliar a compreensão das necessidades educacionais e favorecer a construção de estratégias mais consistentes.

Entretanto, a colaboração requer condições institucionais, como tempo para planejamento, acesso a recursos, apoio pedagógico e oportunidades de formação conjunta. Assim, a qualificação da atuação docente deve ser compreendida em articulação com as políticas educacionais e com a organização das instituições de ensino, evitando responsabilizar individualmente os profissionais por dificuldades que também decorrem de limitações estruturais.

Como contribuição acadêmica, o estudo organiza a discussão sobre a formação de professores para atuação com estudantes neurodivergentes em dimensões articuladas: desenvolvimento profissional, integração entre teoria e prática, acessibilidade pedagógica, avaliação da aprendizagem e colaboração institucional.

Essa organização permite compreender que a formação inclusiva não corresponde à aprendizagem de uma técnica isolada, mas à construção progressiva de conhecimentos e competências para tomar decisões pedagógicas fundamentadas e sensíveis às singularidades dos estudantes.

No plano prático, os resultados podem subsidiar o planejamento de programas de formação continuada que articulem fundamentação teórica, análise de situações reais, elaboração colaborativa de atividades, utilização de recursos acessíveis e avaliação crítica das práticas desenvolvidas.

As conclusões, contudo, devem ser interpretadas à luz das limitações metodológicas da investigação. A análise foi delimitada à literatura identificada no

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

Google Acadêmico e na SciELO, em língua portuguesa e no período de 2020 a 2026, o que pode ter restringido a abrangência da produção examinada.

A abrangência das conclusões também é condicionada pelos perfis de estudantes e pelos contextos educacionais representados nas publicações analisadas. Quando as evidências se concentram no TEA ou em experiências específicas de formação e atendimento, não é possível estender automaticamente os resultados a todas as condições compreendidas sob o termo neurodivergência, a todas as etapas da educação básica ou a diferentes modalidades de escolarização. As implicações apresentadas devem ser entendidas como possibilidades fundamentadas de organização do desenvolvimento profissional, cuja pertinência precisa ser examinada conforme as necessidades dos estudantes, os objetivos de aprendizagem e as condições institucionais de cada contexto.

A diversidade dos delineamentos e dos contextos dos estudos também limita a comparação direta entre os resultados. Além disso, o corpus informado, composto pelos artigos, requer conferência bibliográfica integral, especialmente quanto à correspondência entre autoria, título e endereço eletrônico de cada publicação. Por essa razão, as conclusões devem ser compreendidas como uma síntese interpretativa do material selecionado, e não como representação exaustiva de toda a produção científica sobre neurodiversidade e formação docente.

A revisão também não permite estabelecer, por si só, relações causais entre participação em programas formativos e melhoria dos resultados de aprendizagem. Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem as fontes de busca, explicitem estratégias de recuperação e seleção dos estudos e investiguem empiricamente como diferentes modelos de formação continuada se relacionam às decisões pedagógicas e às condições de participação dos estudantes.

Estudos longitudinais, pesquisas colaborativas e investigações realizadas em diferentes etapas e contextos educacionais podem contribuir para compreender a continuidade dos efeitos formativos, os obstáculos institucionais e as condições necessárias à sustentabilidade das práticas inclusivas. Também se mostra pertinente aprofundar a investigação sobre outras experiências de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

neurodivergência, evitando que os resultados obtidos predominantemente em estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista sejam generalizados, sem evidências suficientes, para todos os estudantes neurodivergentes.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre teoria e prática constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento profissional de professores que atuam com estudantes neurodivergentes, desde que compreendida como processo contínuo de estudo, planejamento, intervenção, avaliação e reflexão. Sua efetividade está relacionada tanto às competências profissionais quanto às condições institucionais que possibilitam transformar conhecimentos em práticas acessíveis e contextualizadas.

Mais do que preparar o professor para responder a situações específicas, trata-se de fortalecer sua capacidade de reconhecer a diversidade, analisar criticamente as barreiras presentes no ambiente escolar e construir, em colaboração com outros agentes educacionais, oportunidades de participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação docente representa uma dimensão estratégica da educação inclusiva, cuja consolidação exige compromisso profissional, apoio institucional e políticas de formação coerentes com as necessidades concretas das escolas.

REFERÊNCIAS

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 nov. 2026.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 9 nov. 2026.

COUTINHO, Monike Carvalho; TESSARO, Monica. Percepção de professores acerca do processo de inclusão de alunos neurodivergentes. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 26, n. 1, e7871, 2024. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v26i1.7871. Disponível em:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7871 . Acesso em: 9 nov. 2026.

CRUZ, Francerly Cardoso da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Feedback e formação docente para a educação inclusiva: desafios e possibilidades na atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 106-121, 2026. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12393. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/12393. Acesso em: 9 nov. 2026.

JOCHEM, Bruna. Formação continuada de professores no estado de Santa Catarina sobre o TEA. **REIN – Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 12-23, 2022. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/581. Acesso em: 9 nov. 2026.

MORAES, Marcelo Rodrigues de; HUMMEL, Eromi Izabel; SILVA, Eliane Paganini da. Tecnologia assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 40-66, 2023. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8103040. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1594. Acesso em: 9 nov. 2026.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino regular: análise crítica e proposta de guia para a formação docente. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 9, e9469, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/cuadv17n9-093. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9469. Acesso em: 9 nov. 2026.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Formação de professores, neurodiversidade e inclusão escolar: o papel da psicopedagogia. **RJNM**, v. 7, n. 04 - April, p. 1–37, 2 maio, 2026a. Disponível em: https://jrnm.ojsbr.com/juridica/pt_BR/article/view/6326. Acesso em: 11 nov. 2026a.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Intervenção psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental: uma abordagem institucional em contexto de vulnerabilidade social. **REMUNOM**, v. 13, n. 21, p. 1–47, 9 out. 2026b. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/pt_BR/article/view/8037. Acesso em: 11 nov. 2026.

SAGAZ, Dioneia Walter; PEREIRA DA SILVA, Madalena. Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: vozes das professoras. **Revista Educare**, [S. l.], v. 10, p. 1-29, 2024. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2024v10.70241. Disponível em:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 12/11/2026
Vol: 13.23
DOI: 10.66104/p33gzb72
Pages: 1-47

https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/70241. Acesso em: 9 nov. 2026.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Efeitos da formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva através de metodologia problematizadora. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X36505. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36505. Acesso em: 9 nov. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2026.