

(AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM UM CONTEXTO INCLUSIVO

TEACHER (SELF) EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION: ARTICULATIONS BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN INCLUSIVE CONTEXT

Bárbara Gai Zanini Panta¹
Sílvia Maria De Oliveira Pavão²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a (auto) formação docente na Educação Especial, com ênfase na articulação entre teoria e prática em contextos inclusivos. Parte-se do entendimento de que a formação de professores se constitui como um processo contínuo, situado e atravessado pelas experiências vividas no cotidiano escolar, especialmente em contextos que demandam práticas pedagógicas inclusivas. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo, ancorando-se em referenciais teóricos que discutem a formação docente, a práxis pedagógica e a educação inclusiva, articulados às experiências formativas da autora na educação básica e em programas de iniciação à docência. Os resultados apontam para a necessidade de superar a fragmentação entre teoria e prática, evidenciando que processos formativos pautados na reflexão crítica favorecem o desenvolvimento da autonomia docente, a construção de práticas pedagógicas mais significativas e a ampliação da participação dos estudantes. Conclui-se que a (auto) formação se configura como elemento central para a consolidação de uma educação inclusiva, ao possibilitar que o professor ressignifique suas práticas a partir das demandas reais do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Práxis pedagógica. Educação inclusiva. Desenvolvimento profissional. Mediação pedagógica.

Abstract: This article aims to reflect on teacher (self) education in Special Education, emphasizing the relationship between theory and practice in inclusive contexts. It is based on the understanding that teacher education is a continuous and situated process shaped by experiences in school environments, especially in contexts that demand inclusive pedagogical practices. Methodologically, the study adopts a qualitative and reflective approach, grounded in theoretical references

that address teacher education, pedagogical praxis, and inclusive education, articulated with the author's formative experiences in basic education and teaching initiation programs. The results highlight the need to overcome the fragmentation between theory and practice, showing that reflective processes contribute to teacher autonomy, the development of meaningful pedagogical practices, and the expansion of student participation. It is concluded that (self) education plays a central role in strengthening inclusive education, enabling teachers to re-signify their practices based on real school demands.

Keywords: Teacher education. Pedagogical praxis. Inclusive education. Professional development. Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem demandado dos sistemas educacionais e, sobretudo, dos professores, a construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes, garantindo não apenas o acesso, mas também a participação e o desenvolvimento no contexto escolar.

Nesse cenário, a formação docente assume papel central, uma vez que não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos, mas se constitui como um processo contínuo, atravessado pelas experiências vividas no cotidiano da prática pedagógica. Diante disso, conforme aponta Gatti (2019), a formação de professores no contexto contemporâneo ainda enfrenta desafios estruturais que impactam diretamente a articulação entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de processos formativos mais contextualizados e críticos.

Assim, torna-se fundamental problematizar a relação entre teoria e prática nos processos

¹Email: bahzaninitics@gmail.com

²Email: silvia.pavao@ufsm.br

formativos, especialmente no campo da Educação Especial, em que os desafios cotidianos exigem do professor não apenas domínio de conhecimento teórico, mas também a capacidade de mobilizar estes saberes de forma a contribuir com a prática inclusiva. Nesse sentido, a (auto) formação docente surge como uma dimensão importante, ao considerar o professor como sujeito ativo de seu processo formativo, que reflete e reconstrói suas práticas a partir das demandas do contexto em que atua.

Assim, compreende-se que a formação docente, quando desvinculada da prática, tende a se tornar pouco significativa, dificultando a construção de estratégias pedagógicas que efetivamente favoreçam a inclusão. Por outro lado, processos formativos baseados na reflexão crítica sobre a prática possibilitam o desenvolvimento da autonomia docente, assim como a construção de práticas mais intencionais e comprometidas com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a (auto) formação docente na Educação Especial, com ênfase na articulação entre teoria e prática em contextos inclusivos, tendo como base referenciais teóricos da área e experiências formativas vivenciadas pela autora no âmbito da educação básica e em programas de iniciação à docência.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica, configurando-se como uma revisão narrativa de caráter reflexivo. Parte-se do entendimento de que

a produção do conhecimento, especialmente no campo da Educação Especial e inclusiva, se constitui pelas experiências, vivências e processos formativos dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a revisão narrativa possibilita a articulação entre diferentes referenciais teóricos, com o objetivo de construir um percurso de análise que favoreça a compreensão da (auto) formação docente e sua relação com a prática pedagógica. Esta escolha metodológica justifica-se pela natureza do estudo, que busca problematizar e refletir sobre os processos formativos, considerando suas múltiplas dimensões e complexidades.

O estudo fundamenta-se em autores que discutem a formação de professores, a articulação entre teoria e prática e a constituição da práxis pedagógica, tais como Freire (1996), Nóvoa (1992; 2009), Saviani (2009), entre outros que contribuem para o debate acerca da educação inclusiva e da formação docente no contexto brasileiro. A partir desses referenciais, estabelece-se um diálogo teórico que permite compreender a formação como um processo contínuo, dinâmico e relacionado às experiências vividas no cotidiano escolar.

Além disso, o presente trabalho traz uma reflexão a partir das experiências formativas da autora no contexto da educação básica e em programas de iniciação à docência, entendendo que tais vivências constituem elementos significativos na construção dos saberes docentes.

Diante disso, compreende-se que a escolha por uma abordagem qualitativa e por uma revisão narrativa de caráter reflexivo possibilita não apenas a

problematização do tema, mas também a construção de sentidos acerca da formação docente, considerando a centralidade da mediação pedagógica, da autonomia profissional e da participação dos estudantes como elementos fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas.

2.1 Formação docente e (auto) formação na Educação Especial

A formação docente, especialmente no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tem sido amplamente discutida como um processo que ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, constituindo-se como um movimento contínuo de construção e reconstrução de saberes ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, compreende-se que formar-se professor não se restringe à formação inicial, mas envolve processos permanentes de reflexão e ressignificação da prática pedagógica.

De acordo com Nóvoa (1992; 2009), a formação de professores deve estar centrada no próprio sujeito, considerando suas experiências, trajetórias e contextos de atuação, deslocando o foco de modelos formativos prescritivos para uma perspectiva que valorize a construção da identidade profissional. Tal compreensão aproxima-se da ideia de (auto)formação, na qual o professor assume um papel ativo em seu processo formativo, mobilizando saberes a partir das demandas concretas do cotidiano escolar.

Nessa direção, Freire (1996) contribui ao afirmar que a formação docente está intrinsecamente

ligada à prática, sendo por meio da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico que o professor se constitui enquanto sujeito de sua própria formação. Para o autor, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, o que implica compreender o contexto, os sujeitos e as relações que se estabelecem no processo educativo.

Diante disso, pensar a (auto) formação na Educação Especial implica reconhecer a complexidade dos contextos inclusivos, nos quais o professor é constantemente desafiado a reorganizar suas práticas, considerando as especificidades dos estudantes e a necessidade de construção de estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos.

Conforme destaca Imbernón (2020), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, marcado pela incerteza e pela necessidade de constante reconstrução dos saberes profissionais.

2.2 Articulação entre teoria e prática: a construção da práxis pedagógica

A relação entre teoria e prática constitui-se como um dos eixos centrais nas discussões sobre a formação docente, especialmente quando se trata da efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Historicamente, observa-se uma tendência à fragmentação entre esses dois elementos, o que, muitas vezes, resulta em práticas descontextualizadas ou em teorizações distantes da realidade escolar.

Nesse sentido, Saviani (2009) destaca a importância da compreensão da práxis como unidade entre teoria e prática, superando a dicotomia que

frequentemente marca os processos formativos. Para o autor, a prática não deve ser compreendida como mera aplicação da teoria, mas como um espaço de produção de conhecimento, no qual teoria e prática se constituem mutuamente.

De forma complementar, autores como Candau (1999) e Vásquez (2007) reforçam que a práxis pedagógica se constrói a partir da reflexão crítica sobre a ação, permitindo ao professor compreender e transformar sua prática à luz dos referenciais teóricos. Tal perspectiva evidencia que a formação docente precisa estar ancorada em experiências concretas, possibilitando a construção de saberes significativos e contextualizados.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2019) destacam que a formação docente, quando articulada à prática, possibilita a construção de saberes profissionais mais consistentes, uma vez que se ancora nas experiências concretas vivenciadas no contexto escolar.

Assim, a articulação entre teoria e prática não se dá de forma linear, mas por meio de um movimento dialético, no qual o professor interpreta, questiona e ressignifica suas ações pedagógicas.

Esse processo é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que exige do docente a capacidade de compreender as singularidades dos estudantes e de construir estratégias que respondam às suas necessidades.

2.3 Educação inclusiva e os desafios da prática pedagógica

A educação inclusiva, enquanto princípio

orientador das políticas educacionais contemporâneas, propõe a garantia do acesso, da participação e do desenvolvimento de todos os estudantes no contexto escolar, independentemente de suas condições, características ou especificidades. No entanto, sua efetivação no cotidiano das escolas ainda se apresenta como um desafio, especialmente no que se refere à formação e atuação docente.

No campo das políticas públicas brasileiras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) configura-se como um marco ao afirmar o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à escolarização no ensino comum, orientando os sistemas educacionais para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) amplia esse entendimento ao reforçar a educação inclusiva como direito, destacando a garantia de acessibilidade, participação e aprendizagem, por meio da oferta de apoios e da organização de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes.

Mais recentemente, observa-se um movimento de atualização desse campo com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686/2025, posteriormente ajustado pelo Decreto nº 12.773/2025. Tais normativas evidenciam a continuidade do compromisso com a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que explicitam a complexidade que envolve a organização dos serviços educacionais, especialmente no que se refere

à articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, compreende-se que a educação inclusiva se constitui como um campo em permanente construção, atravessado por avanços, tensionamentos e disputas que demandam análise crítica e posicionamento fundamentado. Assim, mais do que a adesão às diretrizes normativas, destaca-se a centralidade da prática pedagógica, uma vez que é no cotidiano escolar que tais princípios se concretizam, ou não, por meio das ações docentes.

Desse modo, a efetivação da educação inclusiva implica a construção de práticas intencionais, capazes de eliminar barreiras, promover a participação e garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a docência assume papel central, ao articular conhecimentos teóricos e experiências práticas na constituição de processos educativos que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do ensino.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de uma formação docente que esteja alinhada às demandas da educação inclusiva, possibilitando ao professor desenvolver estratégias que considerem as especificidades dos estudantes, sem perder de vista a construção de aprendizagens significativas. Tal formação exige não apenas o domínio de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de refletir sobre a prática e de atuar de forma intencional e mediada.

Nesse contexto, Cruz e Glat (2020) apontam que a efetivação da educação inclusiva ainda se configura como um desafio no cenário educacional,

especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas que considerem, de forma concreta, as especificidades dos estudantes e favoreçam sua participação nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a (auto) formação docente emerge como elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas, ao permitir que o professor analise criticamente sua atuação, identifique desafios e construa possibilidades de intervenção pedagógica. Assim, a educação inclusiva não se efetiva apenas por meio de normativas legais, mas sobretudo pela ação consciente e reflexiva dos professores no cotidiano escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das reflexões propostas ao longo deste estudo, evidencia-se que os processos de formação docente, quando dissociados da prática pedagógica, tendem a se configurar de forma fragmentada, limitando a construção de estratégias que respondam, de maneira efetiva, às demandas dos contextos inclusivos. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática mostra-se não apenas necessária, mas estruturante para a constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Diante disso, ao retomar as contribuições de Freire (1996), compreende-se que a reflexão crítica sobre a prática se constitui como elemento central nos processos formativos, uma vez que possibilita ao professor reconhecer-se como sujeito ativo na produção de conhecimento. Tal perspectiva

aproxima-se das discussões de Nóvoa (2009), ao destacar que a formação docente não se dá de forma externa ao sujeito, mas se constrói a partir das experiências vividas, das interações estabelecidas e das demandas concretas do cotidiano escolar.

Nesse movimento, a (auto)formação emerge como uma dimensão fundamental, na medida em que desloca o professor de uma posição passiva, centrada na reprodução de práticas, para um lugar de autoria e reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, formar-se professor, especialmente no campo da Educação Especial, implica assumir uma postura investigativa frente à própria prática, buscando compreender as singularidades dos estudantes e construir possibilidades de intervenção que ampliem suas condições de participação.

Ao considerar os pressupostos da educação inclusiva, observa-se que a efetivação de práticas pedagógicas acessíveis está diretamente relacionada à capacidade do professor de mobilizar saberes em contextos diversos e, muitas vezes, desafiadores. Nesse sentido, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tenha estabelecido importantes diretrizes ao atribuir à escola a responsabilidade de organizar-se para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, o cenário contemporâneo amplia essa compreensão a partir das atualizações no campo das políticas públicas.

Com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025), reforça-se a centralidade da escola comum como espaço de escolarização, ao mesmo tempo em que se

evidenciam novas demandas relacionadas à organização dos serviços educacionais e à articulação com o atendimento educacional especializado. Nesse contexto, a atuação docente passa a exigir não apenas domínio de conhecimentos teóricos, mas também intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e capacidade de ressignificar práticas frente às demandas emergentes. Nesse sentido, a noção de práxis, conforme discutida por Saviani (2009), contribui para compreender que a prática pedagógica não pode ser reduzida à aplicação de teorias previamente estabelecidas, mas deve ser entendida como um espaço de produção de conhecimento, no qual teoria e prática se constituem de forma indissociável. Tal compreensão reforça a necessidade de processos formativos que favoreçam a reflexão crítica, permitindo ao professor ressignificar suas ações a partir das experiências vividas.

Além disso, ao considerar as experiências formativas no contexto da educação básica e em programas de iniciação à docência, observa-se que a inserção em contextos reais de ensino potencializa a construção de saberes docentes, na medida em que possibilita a aproximação entre os referenciais teóricos e as demandas concretas da prática. Nesse processo, os desafios encontrados no cotidiano escolar deixam de ser compreendidos como limitações e passam a constituir-se como possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, evidencia-se que a formação docente, quando compreendida a partir de uma perspectiva reflexiva, contribui para o

desenvolvimento da autonomia profissional, permitindo que o professor atue de forma mais consciente, intencional e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Tal autonomia não se configura como independência isolada, mas como a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, considerando as especificidades dos sujeitos e os objetivos educacionais propostos.

Por fim, destaca-se que a consolidação de práticas inclusivas depende, em grande medida, de processos formativos que reconheçam a complexidade do contexto escolar e valorizem a experiência docente como elemento constitutivo da formação. Nesse sentido, a (auto)formação se apresenta como um caminho potente para a construção de uma educação mais inclusiva, na medida em que possibilita ao professor refletir, ressignificar e transformar sua prática, tendo como horizonte a garantia da participação e do desenvolvimento de todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, evidencia-se que a (auto)formação docente se configura como um elemento central na construção de práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da educação inclusiva. Ao retomar o objetivo proposto — refletir sobre a articulação entre teoria e prática nos processos formativos — compreende-se que tal relação não pode ser concebida de forma dissociada, sob pena de fragilizar tanto a ação pedagógica quanto os próprios processos de aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, reafirma-se que a formação docente, quando pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva, possibilita ao professor assumir um papel ativo na construção de seus saberes, reconhecendo-se como sujeito em constante processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a (auto)formação não se limita a um movimento individual, mas se constitui nas relações estabelecidas no contexto escolar, nas experiências vividas e na capacidade de ressignificar a prática a partir das demandas concretas do cotidiano.

Ao considerar o campo da Educação Especial, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que os desafios impostos pelos contextos inclusivos exigem do professor não apenas domínio teórico, mas, sobretudo, a capacidade de mobilizar conhecimentos de forma intencional e contextualizada. Assim, a articulação entre teoria e prática, compreendida à luz da práxis pedagógica, apresenta-se como condição fundamental para a construção de estratégias que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, destaca-se que processos formativos desvinculados da realidade escolar tendem a reforçar práticas pouco significativas, dificultando a efetivação da inclusão. Por outro lado, quando ancorados na reflexão crítica sobre a prática, tais processos potencializam o desenvolvimento da autonomia docente e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos sujeitos, contribuindo para a superação de barreiras que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar.



Dessa forma, compreende-se que a consolidação de uma educação inclusiva não se efetiva apenas por meio de diretrizes legais ou discursos normativos, mas, sobretudo, pela ação consciente, intencional e reflexiva dos professores em seus contextos de atuação. Nesse cenário, a (auto)formação emerge como um caminho potente, na medida em que possibilita ao docente analisar criticamente sua prática, reconstruir seus saberes e atuar de forma comprometida com a garantia do direito à educação para todos.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuidade das discussões acerca da formação docente na Educação Especial, considerando a complexidade e a dinamicidade dos contextos educativos. Nesse sentido, este estudo não se encerra em si mesmo, mas se coloca como parte de um movimento mais amplo de reflexão e construção de conhecimentos, reafirmando a importância de práticas formativas que valorizem a experiência, a reflexão e o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2025.

CANDAU, Vera Maria. Formação de professores: tendências atuais. **In:** CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRUZ, Giseli Cristina; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafios, limites e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X42944>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019214036>

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302020410073>

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **In:** NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022019450183001>

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.



VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.**
5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.