



Desenvolvimento Docente e Inclusão social: Uma síntese do contexto histórico da formação docente no Brasil

Teacher Development and Social Inclusion: A synthesis of the historical context of teacher education in Brazil

Sandra Mara Carvalho Campelo¹

RESUMO

A formação de professores sempre foi historicamente um dilema nas vidas desses profissionais. Num país que tem uma sociedade marcada por diferenças de cor, raça, gênero, classe, etnia e cheio de desigualdades sociais, onde ainda predomina o preconceito entre as classes sociais. Neste contexto, sendo o Brasil uma nação de homens e mulheres cordiais; deveria também ser uma nação que compreendesse a importância da inclusão. No entanto, apenas com o desenvolvimento da corrente pedagógica principalmente defendida pelo educador Paulo Freire entre os anos 80 e 90, começou haver no Brasil estudos sobre a pedagogia da inclusão e da pedagogia da autonomia. Este trabalho, faz parte do recorte bibliográfico da dissertação de mestrado apresentada à Universidad Autónoma de Asunción - UAA /PY, a qual teve como objetivo geral analisar a experiência docente no referente à inclusão social na rede estadual de ensino público na cidade de Belém do Pará / BR

Palavras chaves: Inclusão social, Formação continuada, Desigualdade social

ABSTRACT

Teacher education has historically been a dilemma in the lives of these professionals. In a country that has a society marked by differences in color, race, gender, class, ethnicity and full of social inequalities, where prejudice between social classes still prevails. In this context, Brazil being a nation of cordial men and women; it should also be a nation that understands the importance of inclusion. However, it was only with the development of the pedagogical current mainly defended by the educator Paulo Freire between the 80s and 90s that studies on the pedagogy of inclusion and the pedagogy of autonomy began to take place in Brazil. This work is part of the bibliographic clipping of the master's thesis presented to the Universidad Autónoma de Asunción - UAA /PY, which had the general objective of analyzing the teaching experience regarding social inclusion in the state public education network in the city of Belém do Pará / BR

Keywords: Social inclusion, Continuing education, Social inequality

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 21/01/2023

Aprovado: 27/01/2023

Publicação: 29/01/2023



¹ Pedagoga. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción – UAA / PY. sandramara560@gmail.com

1. Introdução

As considerações sobre as contribuições da inclusão de todos os alunos e as pesquisas sobre afetividade e inteligência emocional são estudos recentes, que começaram a ganhar mais ênfase no mundo acadêmico a partir da década de 70 e no Brasil, a partir dos anos 80 e 90. Com o desenvolvimento de uma corrente pedagógica principalmente defendida pelo educador Paulo Freire, começou a haver no Brasil a disseminação de estudos sobre a pedagogia da inclusão e da pedagogia da autonomia.

O Brasil é um país, o qual tem uma sociedade marcada por diferenças de cor, raça, gênero, classe, etnia e cheio de desigualdades sociais, onde ainda predomina o preconceito entre as classes sociais. É uma nação que foi constituída de um somatório de culturas, que se constituiu numa sociedade híbrida, miscigenada. Mas, mesmo com o advento da república e a inserção de várias constituições, muito pouco foi evoluindo durante séculos para a inclusão de estudantes com algum tipo de necessidade especial.

Para delimitar o presente estudo optou-se por analisar a contribuição da formação docente relacionada à inclusão social. Ao verificar como o professor vivencia em sua prática docente a experiência da diversidade em sala de aula, percebemos a grande necessidade de uma ampla discussão sobre a formação inicial e continuada dos docentes direcionada para educação inclusiva.

Este trabalho, faz parte do recorte bibliográfico da dissertação de mestrado apresentada à *Universidad Autónoma de Asunción - UAA /PY*, a qual teve como objetivo geral analisar a experiência docente no referente à inclusão social na rede estadual de ensino público na cidade de Belém do Pará / BR.

2. Desenvolvimento

Há décadas, o professor por ter uma graduação, sentia-se pronto para atuar junto ao aluno sem necessitar reformular suas práticas, como forma de atender as necessidades desse aluno. Porém percebe-se que as coisas não são bem assim; a atividade pedagógica do profissional da educação é um tema que suscita muita inquietação, é um questionamento, pois existem muitas formas ou estilos de aprendizagem, mas há também muitas maneiras de ensinar o aluno, de conduzi-lo

ao conhecimento. “ A aprendizagem é todo procedimento que leve o aprendiz a uma mudança constante em capacidades e que não seja meramente um processo de maturidade biológica”. (ILLERIS, 2007 apud PONTES, 2021, p.79)

O Brasil sendo uma nação de homens e mulheres cordiais; deveria também ser uma nação que compreendesse a importância da inclusão, haja vista, que os verdadeiros donos da terra foram os primeiros a serem excluídos, que eram os que viviam nas terras brasileiras, os índios. De acordo com Noé, Balassiano (2007), somente nobres e fazendeiros e /ou comerciantes prósperos tinham acesso ao estudo e às universidades. Muitas vezes esta formação era buscada em países europeus, como Portugal; onde por sinal, estudaram muitos intelectuais que lutaram pela libertação, ou seja, contra a submissão do Brasil como colônia de exploração portuguesa.

Com o desenvolvimento da corrente pedagógica principalmente defendida pelo educador Paulo Freire entre os anos 80 e 90, começou haver no Brasil estudos sobre a pedagogia da inclusão e da pedagogia da autonomia, onde foi enfatizada a importância do repensar sobre o papel do docente como agente reflexivo e conseqüentemente também começou a ser discutido com mais amplitude a questão da necessidade da continuidade da formação dos professores.

Segundo Nóvoa, (1995, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o teórico, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos de análise.

A história da formação docente no Brasil se deu desde os idos de 1883, onde ressaltou-se a condição feminina como profissional competente para o exercício do magistério. “O fortalecimento na luta pelos direitos das mulheres é um tema contemporâneo, fundamental para a redução da desigualdade.” (CERQUEIRA, 2021, p.2)

Sendo assim, a evolução histórica da formação docente no Brasil teve início com a criação das escolas formais ainda na época imperial. Muitos anos depois, exatamente na década de 1930, surge a preocupação com a qualidade da formação docente, com a criação dos Institutos de Educação. Porém na década de 1960 com o crescimento da classe média cresceram também os problemas advindos dos baixos salários, e as deficiências começaram a ser acentuadas com a queda de

prestígio da profissão de professora, principalmente a partir do final da década de 1970. Desta década até os dias atuais são muitos os desafios que os professores vêm enfrentando. E ainda há muitas barreiras para serem transpostas.

Durante o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não há nenhuma preocupação em relação à formação de professores. Na Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1927, é que essa preocupação aparece, determinando que os docentes deverão ser treinados com seus próprios recursos nas capitais das províncias, aí se institui uma exigência para o preparo didático, ainda que não se refira às questões pedagógicas.

Há registros na literatura de ações para a formação do docente no ano de 1883. Segundo Pimenta (1988), a formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data de 1883 quando foi criada a Escola Normal de Niterói – RJ, seguida da criação de uma dezena de outras, até o final do século. Todas eram escolas públicas e foram criadas nas capitais dos seguintes Estados: Bahia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso e Goiás.

A criação destas escolas do ensino primário ocorreu no momento em que no Brasil difundia ideais liberais, questionando o Império e defendendo o individualismo, assim como a propriedade, a igualdade, dessa maneira, tomou impulso a formação de professores do primário. Nessa época, a Escola Normal era destinada exclusivamente aos homens, pois o papel da mulher se resumia ao lar.

Muitas décadas após, ou seja, somente no século XX as mulheres começaram a frequentar as escolas, em particular a Escola Normal. Em 1930, o Brasil começa a sofrer o impacto de uma crise econômica com reflexos sociais, pois a sociedade começa a se pautar em modelo urbano-industrial. A população percebe a necessidade da escolarização para conseguir um emprego e começa a questionar as políticas públicas educacionais. Começou neste período o desenvolvimento das escolas profissionalizantes.

Na década de 1930, a Escola Normal se expande, com a finalidade de formar professores para atuar no ensino primário vigente na época: seletivo e elitista. O currículo e os conteúdos da Escola Normal estavam voltados para a formação das mulheres da classe burguesa, que não exerceriam a função de professoras e sim, cumpriam seu destino social de mães e esposas. A docência ficava destinada às

mulheres que porventura não conseguissem um casamento: exigia a vocação, carinho e desejo de trabalhar com crianças.

Essas professoras exerciam o magistério, fundamentadas em um aluno ideal, fruto da educação liberal tradicional. Esse aluno “ideal” procedia de classe social média alta, dotado de pré-requisitos e estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. A escola era, portanto, destinada às crianças de “boas” famílias e o trabalho da professora consistia somente na transmissão dos conteúdos na sala de aula e estes, assimilados pelos bons alunos. Alunos que não se encaixavam neste ideal de bom aluno eram, naturalmente, excluídos da escola (PIMENTA, 1988).

Em 1932, com a criação dos Institutos de Educação, ampliaram-se as finalidades da Escola Normal; além da formação de professores primários, cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores formados. Utilizavam-se, assim, ainda mais, as Escolas Normais. Estes Institutos traziam em seu bojo novas experiências didático-metodológicas; mas não incorporaram as mudanças sociais em ocorrência no ensino primário.

Desta maneira, os currículos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação avançavam, permanecendo inalterados e distanciados de uma realidade que grassava o ensino primário (PIMENTA, 1988). Os professores, assim, eram incapazes de ensinar o mínimo dos saberes necessários às crianças oriundas das camadas mais pobres que iniciavam seu acesso à escola. Ainda neste momento a escola não percebia as diferenças individuais dos alunos, homogeneizando assim, o ensino junto a uma diversidade de indivíduos com características diferentes.

Segundo Mazzuco (2004), as primeiras décadas do século XX retratam um período em que o Brasil lutou para se ajustar, definitivamente, a uma forma de vida que mais se identificasse com alguns países europeus e com os Estados Unidos. Esta compreensão remeteu a uma questão mais específica: a análise da ampla defesa da educação como uma escola para todos no pensamento dos Pioneiros. “[...] a constituição humana não é garantida ao nascer, mas formada pelas experiências sociais, as quais são diretamente dependentes das condições adequadas de vida e educação.” (DOS SANTOS, 2021, p.2)

Ao tomarem como interlocutor o pensamento que antecedeu a República, no Brasil, os mesmos abriram uma discussão com o pensamento religioso vigente no país e buscaram defender os valores traduzidos nos seus diferentes momentos:

direito, liberdade, laicidade, ordem, raça, progresso e outros, juntando filosofia política e biologismo num pensamento metodologicamente plural.

Nesta perspectiva, os Pioneiros sempre acreditaram que o direito à escola era fundamental para garantir não só o pleno desenvolvimento de capacidades individuais, mas, também, a aprendizagem do exercício da cidadania (MAZUCCO, 2004). Mesmo com todas essas mudanças, na escola não havia ainda a percepção das diferenças, nem a preocupação para o atendimento diferenciado ao aluno, como as primeiras escolas normais aqui no Brasil instaladas tinham uma organização didática muito simples, não havia como dar suporte à diversidade.

No período compreendido entre 1960 e 1970, as Escolas Normais e os Institutos de Educação continuam a formar os professores primários, não sofrendo alterações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61. Pimenta (1988), relata que com a expansão da clientela do ensino primário, também houve um significativo aumento do segmento da classe média à Escola Normal.

Essa fragilidade da formação de professores, cujas raízes são econômicas e sociais, também ocasionou uma diminuição do prestígio social e status que a profissão concedia. Vale ressaltar que neste período a escola registrava altos índices de evasão e repetências, que evidenciam a ineficácia da escola representando um perigo para a estabilidade tanto do capital como para o social (OLIVEIRA, 2003). Neste momento, observa-se que ainda não há a preocupação necessária para com as dificuldades encontradas pelos alunos, nem com as peculiaridades de cada um. Também não é percebida ainda a diversidade na escola, o ensino é homogêneo a todos os alunos, portanto não era possível atender as diferenças já que as professoras não estavam preparadas para as mudanças na ação docente junto ao aluno.

Dentro desse contexto, começam também a surgir as medidas repressivas para a reordenação da sociedade civil, conjuntamente a este período, acontece a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus e da Escola Normal. Ainda que as reformas buscassem uma melhoria na atuação do professor, não atingiria a maioria dos alunos, pois ainda não havia uma discussão em torno de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos pudessem ser beneficiados.

Com a Lei nº 5.692/71 a Escola Normal e o Instituto de Educação desaparecem, dando lugar a Habilitação ao Magistério, habilitação profissional do 2º grau. Segundo Pimenta (1988) a mencionada lei, no entanto, não modifica os

conteúdos e a organização proposta não atende às reais necessidades da clientela do antigo primário. Nessa lei, podem se apontar os pontos cruciais que ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino que parece prevalecer até os dias de hoje. Assim, verifica-se que a Lei 5.692/71, em concomitância com as mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores, houve uma dilapidação do ensino brasileiro que afetou toda a estrutura curricular, cujo desmantelamento tem seus efeitos sentidos até os dias atuais.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação- PNE, indica vários dos desafios que devem ser resolvidos no âmbito dos sistemas de ensino. O primeiro deles trata de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, de modo a atender, com qualidade, às exigências legais de habilitação, porém os problemas, contudo, não se limitam apenas a vencer este desafio, mesmo sabendo das grandes proporções e necessidades. Neste mesmo plano, estão evidentes questões importantes que dizem respeito à própria maneira com que são formados os profissionais do magistério no Brasil. Segundo o Plano Nacional de Educação, é preciso definir novas diretrizes curriculares para os cursos de formação, resolvendo os dilemas da integração teoria-prática e dos conteúdos pedagógicos com os das áreas curriculares específicas.

Ressalta-se ainda a importância do sistema de formação de profissionais do magistério, em especial as instituições de ensino superior e, dentre estas, as públicas. Segundo o PNE (2001) as universidades devem ampliar e diversificar sua oferta de cursos, contemplando diferentes modalidades e níveis, como cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, voltados tanto para o profissional que está na escola, como para aquele que se situa na administração dos sistemas de ensino e ainda para o que tem por tarefa pesquisar e propor novos caminhos para a educação brasileira.

De acordo com o art. 2º da LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil.1988 - **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**)

Nestes termos é direito do profissional obter valorização e a formação adequada no magistério, *inscrito na Constituição Federal (art. 206, V) e na LDB (art. 3º, VII)*. Trata-se de uma condição de cidadania profissional. E, por consequência, assegurá-la é um dever do Poder Público. O aumento da população escolar trouxe

consigo um recrutamento em massa de professores, muitas vezes realizados com recursos financeiros limitados e com candidatos sem qualificação. A falta de recursos, de meios pedagógicos e a superlotação de turmas, traduziram-se numa degradação das condições de trabalho dos professores. Agravando esse quadro, a escola deparou-se, também, com a entrada de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar e isso coloca o professor diante de novas tarefas para as quais, muitas vezes, ele não está preparado. Deriva daí, a insistência da discussão sobre a contribuição da formação dos professores para o atendimento à diversidade.

A partir dessa problemática apresentada, a gestão escolar passou a ter uma questão a mais, a qual, começou a ser foco de discussões de educadores de todo o Brasil.

Para Kruppa (1994) as políticas dirigidas à democratização da gestão partiram da premissa que cabe ao cidadão decidir os rumos daquilo que é público. Esse direito, por longos anos usurpado da maioria da população exige um processo de construção, cujo sujeito principal deve ser a própria população. Logo, entende-se que a questão educacional só adquire sentido para a sociedade como um todo, isto é, no contexto das esferas política, econômica, cultural, social, quando relacionada a um modelo de desenvolvimento produtivo norteado pela equidade, por um sentido solidário da vida e uma ética pública. Sabe-se que esta é uma luta que ainda perdura, e que o contexto atual globalizado, informatizado, competitivo necessita, como nunca, de profissionais com competências. Mas como preparar futuros profissionais competentes se os docentes não são capacitados? Atualmente as políticas educacionais fomentam a inclusão de todos os alunos sejam eles pobres, ricos, com necessidades educativas, sócio afetivas etc. Neste contexto, fica explicitada a real necessidade dos docentes receberem uma formação continuada para se instrumentalizar com vistas a atuar nesta nova dinâmica educacional.

3. Considerações Finais

A diversidade existente nas classes das escolas públicas brasileiras perpassa inúmeros âmbitos da vida escolar e pode ser identificada nas diferenças de níveis de linguagem oral e 'jeitos' de se comunicar; na convivência entre crianças de diferentes estados e condições sócio-econômico-cultural; na presença na mesma classe de crianças e jovens que vivem em favelas e zonas periféricas carentes que não tiveram acesso ao universo escolar; na convivência entre crianças brancas,

negras e de outros grupos étnicos numa mesma classe e também entre as crianças com e sem deficiências (FERREIRA, 2005).

Para o atendimento às diferenças na escola, além das necessidades educacionais especiais, se faz necessário compreendermos que precisamos desenvolver no futuro professor, capacidades críticas e reflexivas para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Que de acordo com Tardif 2002, p.575:

Devemos afastar a ideia: a ilusão do trabalho autônomo do professor realizado na sala de aula: longe das ideias românticas de uma profissão em que a autonomia professoral marcou várias gerações, explicando o sentimento de "vocação" para essa atividade, o trabalho dos professores é cada vez mais codificado, racionalizado pelas diretivas ministeriais, prescrevendo em detalhe o programa a ser desenvolvido e a progressão a ser levada em conta. (TARDIF 2002, p.575)

A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira, novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A execução e sucesso do processo ensino-aprendizagem dá-se por intermédio do empenho profissional e relacionamento com sua comunidade fim. O discente demanda uma série de requisitos quando caminha pelo ambiente escolar como a saúde dos educandos, violência, condições familiares e econômicas etc.(OLIVEIRA et al, 2022, p.182)

O paradigma da inclusão iniciou em meados da década de 80, e, hoje constituiu-se num movimento mundial, que caracteriza-se um processo irreversível de mudanças educacionais, éticas e sociais, que segundo Sasaki 1999:

Na verdadeira inclusão social, é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas. Ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, no ambiente, espaços, equipamentos, aparelhos, utensílios, transporte e na mentalidade das pessoas, inclusive, do próprio portador da deficiência. (SASSAKI 1999, p.74)

A atual BNCC destaca a inclusão como parte de suas diretrizes, que a partir das competências gerais tem o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza. Destacamos ainda, que a educação inclusiva parte da premissa de que a educação é um direito de todos, assegurada pela

Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Sendo assim, o movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Que desde a concepção do estimado Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1988), onde foi enfatizada a importância do repensar sobre o papel do docente como agente reflexivo e conseqüentemente também começou a ser discutido com mais amplitude a questão da necessidade da continuidade da formação dos professores, visando todas essas diretrizes e paradigmas voltados para uma educação inclusiva, a onde a valorização do conhecimento de fato fosse socializado de forma igualitária para todos.

No entanto, sabemos que muitos serão os desafios a serem enfrentados pelos professores com o objetivo de estarem preparados profissionalmente para de fato atuarem como protagonistas dessa educação inclusiva tão falada e socialmente questionada. Não se pode mais tolerar a falta de respeito sobre essa temática tão desafiadora e ao mesmo tempo necessária diante das novas práticas pedagógicas no atendimento focado aos alunos e suas múltiplas necessidades em sala de aula.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Disponível em: <https://www.2.em1consultoria.com.br/base-nacional-comum-curricular-bncc/>.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. Distrito Federal, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Lei nº 10.172. Brasília. Distrito Federal, 2001.

CERQUEIRA, Paulete Constantino; PONTES, Edel Alexandre Silva; DE MELO, Beatriz Medeiros. A mulher no mundo do trabalho: a escolha do curso “masculino” e a inserção no estágio. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e209101321046-e209101321046, 2021.

DOS SANTOS, Josimar Barbosa; PONTES, Edel Alexandre Silva; MORAES, Eduardo Cardoso. Formação humana e seus condicionantes socioeconômicos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e135101623539-e135101623539, 2021.

FERREIRA, W. B. **O Desafio de Promover Educação para Todos: contribuições da UNESCO no desenvolvimento docente para o uso de práticas inclusivas'** ADAPTA, A Revista Profissional da Sociedade Brasileira de Atividade MOTORA Adaptada (Sobama). UNESP, Rio Claro, ANO I, 2005, p.05-08.

KRUPPA in Silva, L e AZEVEDO, J. **Reestruturação curricular: teoria e prática ao conflito da escola**. 3 ed. Petrópolis. Vozes, 1994.

MAZZUCO, N. O manifesto de 1932: Velha filosofia no pensamento dos pioneiros da Educação Nova. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.3, p.419-420, set./dez, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995 a. Oliveira apud Sartori, Giovanni.(2003) **A política: lógica e método nas ciências sociais**. 2 ed. Brasília: E. Universidade de Brasília.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

OLIVEIRA, Cybelle Aline; DE SOUZA, Franscisca Cláudia; SANTOS, Vânia Aparecida. Ética Docente na Prática. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 181-188, 2022.

PIMENTA, S.G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau_ Série Idéias**. *Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, n.3. São Paulo: FDE, 1988.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A Práxis do Professor de Matemática por Intermédio dos Processos Básicos e das Dimensões da Aprendizagem de Knud Illeris. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 2, p. 78-88, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 174p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.