

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL¹

THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE FEDERAL DISTRICT

Loyane Guedes Santos Limaⁱ

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar o contexto da formação de professores na Educação Especial Inclusiva do Distrito Federal. Com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, e dos sentidos construídos por professores da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. Foram aplicados 600 questionários com o retorno de 179 professores respondentes. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, os professores apontam valorização da formação dos professores para o contexto da inclusão escolar em três categorias: 1) valorização da atualização dos saberes; 2) condição necessária e imposta diante do novo contexto educacional; e, 3) as contradições da dimensão da especialização docente. Portanto, podemos considerar a formação de professores como elemento da profissionalidade docente e do trabalho, proporcionando aos alunos Público Alvo da Educação Especial o desenvolvimento da apropriação da cultura humana, autonomia e emancipação.

Palavras-chave: Formação de professores. Profissionalidade docente. Público alvo da Educação Especial.

ABSTRACT: This study aims to investigate the context of teacher training in Inclusive Special Education in the Federal District. Based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism and the meanings constructed by teachers from the Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF), 600 questionnaires were administered, with responses from 179 teachers. The results of this research highlight teachers' emphasis on valuing teacher training for the context of school inclusion in three categories: 1) valuing the

¹ Recorte de Dissertação de Mestrado Acadêmico.

updating of knowledge; 2) a necessary and imposed condition given the new educational context; and 3) the contradictions within the dimension of teacher specialization. Therefore, we can consider teacher training as a key element of professional teaching practice and work, enabling students who are the target audience of Special Education to develop their appropriation of human culture, autonomy, and emancipation.

Keywords: Teacher training. Teaching professionalism. Target audience of Special Education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar o contexto da formação de professores na Educação Especial Inclusiva do Distrito Federal. Sob o viés dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1989), da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1997) e dos sentidos construídos por professores efetivos e temporários da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, que trabalhavam em escolas públicas inclusivas, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pesquisa.

Iniciamos com a premissa sobre nossa perspectiva ontológica do trabalho como uma categoria contraditória do capital (Marx, 1989). Nessa toada, o trabalho, antes de tudo, é um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla, seu metabolismo com a natureza (Marx, 2017, p.255). Nesse sentido, concordamos com Marx (1989), ao defender o trabalho como categoria ontológica do ser social, na ligação entre o homem que transforma a natureza e a si mesmo, por meio do trabalho.

O conceito de profissão começa a ser analisado então a partir do trabalho, porém, esses estudos de abordagem sociológica abandonam o trabalho como categoria ontológica do ser social, entendendo-o como um trabalho multideterminado nas estruturas do capitalismo. Desse modo, concordamos com os estudos de Cruz (2017, p. 31) quando defende “o pressuposto de que no contexto capitalista atual o trabalho em sua contemporaneidade tem se apresentado como profissão”. Em suma, o trabalho docente configura-se como profissão sob diferentes perspectivas da atualidade.

Nos estudos de Cruz (2017, p. 44), pode-se compreender a profissionalidade docente numa perspectiva sociológica do trabalho, vista como processo de aprendizagem profissional. Portanto, “estritamente ligado à formação docente, com destaque para os processos de formação inicial e continuada, e mais especificamente para o efetivo exercício profissional (...)”. Desta feita, compreende-se a função docente com o objetivo de “ensinar algo a alguém” (Roldão, 2007) ou instruir, garantido a passagem tranquila de um estágio de desenvolvimento para outro (Prestes, 2012). Com a intenção de promover a quebra das barreiras culturais e físicas, em prol do desenvolvimento de todas as pessoas (Brasil, 2015).

Fala-se aqui sobre o processo de desenvolvimento, aprendizagem e da profissionalização docente. Essa última consta na formação inicial como condição para o ingresso na carreira docente, e

deve permanecer na formação continuada. Pois, a formação inicial não define o profissional, nem sua competência, sucesso e insucesso. “A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social” (Curado Silva, 2011, p. 15).

No contexto da inclusão escolar, a formação é determinada pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão-LBI (Brasil, 2015). Há uma preocupação maior com a “preparação” do professor ao receber um público diverso e com pouca atenção do Estado. Diante da democratização do acesso à educação, conforme as demandas sociais e políticas, mas que ainda ignora as necessidades peculiares da pessoa com deficiência.

2 METODOLOGIA

Para alcançarmos a síntese desta pesquisa, realizou-se um trabalho de investigação além das aparências, com a produção e análise dos dados por meio das categorias da contradição, da mediação, da historicidade e da totalidade, e na fundamentação conceitual do método materialista histórico-dialético. A pesquisa foi elaborada com o uso de questionário com perguntas abertas e fechadas. Foram aplicados 600 questionários com o retorno de 179 respondentes, professores da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, que estavam atuando em todos os tipos de turma do ensino fundamental, em todas as coordenações regionais de ensino (contexto organizacional da SEEDF, que contemplam as escolas em cada região administrativa ou grupo dessas regiões).

Após a organização das respostas em tabelas de *Excel*, realizou-se leituras amplas, aglutinou-se as respostas em pré-indicadores e indicadores, mediante os critérios de similaridade ou contraposição. Por fim, emergiram as categorias com base no arcabouço teórico que norteou esta pesquisa, com a constituição dos elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, a saber: i) a visão de escola inclusiva no processo de humanização; ii) as formas de organização do trabalho pedagógico; e, iii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente, com as discussões sobre o contexto da formação docente, objeto deste estudo.

Vale ressaltar que se submeteu as respostas quantitativas na plataforma de análise *WebQda*, sendo possível o cruzamento de dados, ampliando as discussões com aprofundamento no objeto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A relevância sobre o estudo da formação de professores na escola inclusiva destacou-se na pesquisa tanto em relação ao Estado do Conhecimento, com 56,86% das produções acadêmicas nesta temática, quanto no campo da valorização dos professores, quando 26,28% das respostas afirmaram a importância da formação como valorização docente. Entre as opções de plano de carreira, gratificação, remuneração, condições de estrutura física, organização pedagógica, apoio do monitor e valorização social.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, os professores apontam valorização da formação dos professores para o contexto da inclusão escolar em três categorias: 1) valorização da atualização dos saberes; 2) condição necessária e imposta diante do novo contexto educacional; e, 3) as contradições da dimensão da especialização docente.

Em uma das respostas a seguir, com sua respectiva questão, na categoria “valorização da atualização dos saberes”, é possível constatar: *O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?* “Na prática, você percebe o quanto a **formação continuada contribui para melhorar seu trabalho** e atender de maneira mais efetiva as necessidades dos alunos. Mudou meu olhar para as necessidades dos alunos [...] (Professor 04 – CRE – Plano Piloto)”.

Quanto a segunda categoria, “condição necessária e imposta diante do novo contexto educacional”, observa-se a pergunta relacionada diretamente com a temática da formação de professores. Algumas respostas referem-se à formação inicial e continuada, como pode ser visto na seguinte questão: *O que você sugere para melhorar a formação do professor para a inclusão escolar?* “Revisão dos currículos de **formação superior nos cursos de Pedagogia. Exigência da SEEDF de cursos de formação** para todas (profissionais) que atuam na educação, em especial para escolha de turma”. (Professor 6 - CRE – Samambaia).

As respostas dos professores indicam a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada. Na LBI (BRASIL, 2015) é mencionada a importância da inclusão de conteúdos curriculares com temas direcionados à pessoa com deficiência, e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, aponta a organização de estratégias de acessibilidade e de recursos pedagógicos direcionados à inclusão na Educação Básica. Todavia, percebe-se que ainda é preciso uma sistematização e fiscalização para o cumprimento das legislações.

Desse modo, compreende-se que na formação inicial os indivíduos tornam-se profissionais como primeiro movimento de construção da sua profissionalidade docente. Porém como em toda profissão, é necessário um processo de profissionalização envolvendo a formação continuada e as lutas coletivas da categoria. Essa constatação pode ser comprovada com a resposta à questão: “O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar”? “Aumentou ainda mais a vontade de sempre **continuar buscando conhecimento para entender melhor cada um com sua especificidade** (Professor 132, CRE – Núcleo Bandeirante)”.

Nesse sentido, ainda discutindo sobre as duas primeiras categorias que se complementam, pedimos aos participantes que assinalassem os “tipos/níveis de formação que você teve para trabalhar com a inclusão escolar”. Destacamos a “troca com os pares” (14,26%), que reforça o debate já realizado sobre a importância do trabalho coletivo para apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, não podemos tratar a formação docente somente em espaços coletivos sem intenção. Mendonça e Silva (2015) chamam atenção para o fato de que a formação em serviço pode ficar apenas na reflexão pela prática, para resolver os problemas imediatos, não considerando a teoria e a prática – *práxis* (Vasquez, 2011) como dimensão da atividade docente – “num quadro teórico-prático de referência, entendendo como elas influenciam a maneira pela qual os docentes compreenderam e lidam com o conhecimento” (Curado Silva, 2019, p. 23).

Nessa discussão não consensual entre a formação pela epistemologia da prática (Dewey, 1959), e sob o viés da epistemologia da *práxis* (Curado Silva, 2019), ao ler os dados podemos sintetizar algumas respostas que nos provocam reflexões: Questão: Percebo alguma limitação como profissional da educação inclusiva? “O espaço para **práticas** e o número elevado de estudantes por sala” (Professor 99, Paranoá). “Sim. **Falhas na formação**, penso que faltaram atividades práticas” (Professor 6, Samambaia). “Sim, **pouca orientação prática**, temos muita teoria ao pedir ajuda” (Professor 106, São Sebastião). “Organização do trabalho escolar dentro da perspectiva da diversidade, formação continuada e **coerência entre teoria e prática** ajudam” (Professor 146, Plano Piloto). “**Teoria e prática** andam juntas e mais recursos pedagógicos ajudam” (Professor 87, Ceilândia).

Nesse sentido, é preocupação apontada nos estudos de Curado Silva (2008, p. 19) a questão sobre “a prática” tão debatida, da ênfase ao conhecimento na ação (Zeichener, 1993), deixando de lado o conhecimento científico. Isso porque há uma conjuntura atual de uma “tendência hegemônica de valorização da produção de saberes docentes que tem enfatizado o protagonismo do professor na condução das mudanças de qualidade da educação nas escolas”. Desse modo, a autora infere que há uma “negação aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do pensamento teórico e epistemológico relativo à apropriação e à construção dos saberes docentes” (p.19).

Em seus estudos recentes, Curado Silva (2019) explica que a epistemologia da prática orienta a formação pelo saber prático do professor reflexivo, eximindo-o do ato de produzir o “conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre trabalho educativo e apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade” (p.19). As formações sob o viés da prática acabam se direcionando para treinamentos técnicos, chamados “capacitação”, e nos remetem a algo feito de forma rápida. O que condiz com o movimento das respostas dos professores, que substituíam a frase “preciso de formação” para “preciso de capacitação”, como podemos constatar nestas respostas sobre a limitação profissional na SEEDF: “**Muita capacitação**, participação em encontros e grupos de estudo” (Professor 147, CRE - Plano Piloto). “Cursos específicos para sentir-me mais **preparada e capacitada** (Professor 48, CRE - Brazlândia). “Oferecer **cursos de capacitação** para aqueles que realmente querem/gostam do processo” (Professor 125, CRE - Santa Maria).

Destarte, endossamos a relevância da sólida formação teórico-prática para a consolidação da profissionalidade docente numa perspectiva da *práxis*, termo utilizado por Marx e Engels, com base no materialismo histórico-dialético, que tem como premissa “a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva [...] como se faz no pragmatismo”, visto que “responde às necessidades práticas e implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz (Vázquez, 2011, p. 260). Portanto, acreditamos na formação como elemento da profissionalidade docente voltada para a pesquisa/reflexão na prática, proporcionando autonomia e preocupação com a formação da classe trabalhadora para a qualidade, e emancipação.

Sobre essa linha de raciocínio, apresentamos as evidências da terceira categoria “as contradições da dimensão da especialização docente”. As contradições permearam as discussões sobre os dados das formações específicas, com uma quantidade baixa de professores que marcaram essas formações: a especialização em inclusão escolar (6,98%) e cursos realizados na Escola de Formação de Professores

do Distrito Federal (EAPE)² sobre deficiências, Autismo e Altas Habilidades/Superdotação (6, 07%) tiveram maior representação em relação aos cursos sobre Transtornos Funcionais Específicos (TFE) (1,21%) e especialização em TFE (1, 06%).

Podemos fazer algumas inferências: i) a relação com a baixa oferta destes cursos pela EAPE; ii) a divulgação dos TFE ser mais recente; iii) estes cursos são obrigatórios apenas para os professores especialistas da Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA (atendimento específico ao TFE na SEEDF); iv) o fato da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) não considerar o diagnóstico TFE como parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE); e, v) a perspectiva de que não há necessidade de cursos especializados para alunos com TFE, numa concepção humanista, em que há preocupação de desenvolver as necessidades de aprendizagens, e não ensinar conforme o rótulo ou diagnóstico. O que também poderia ser considerado para o contexto dos alunos PAEE.

Porém, “não se pode negar o defeito biológico”, ou seja, o professor precisa se apropriar de conceitos científicos para exercer a função docente de desenvolver as funções superiores (funções culturais), os caminhos alternativos de aprendizagem e as formas de compensação social (VIGOTSKI, 1997) dos alunos PAEE.

Assim, Facci (2003, p. 184) já problematizava:

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

Diante dessa discussão, perguntamos então aos professores desta pesquisa “se compreendiam as especificidades dos alunos PAEE e com TFE”. Cruzamos os dados com tipo de vínculo e tempo de serviço.

Em relação à “compreensão das peculiaridades de cada tipo turma” 34 professores, ou 64% dos participantes disseram concordar; sobre o item “conheço todas as especificidades do público-alvo da educação especial”, 57 deles, ou 54% disseram ter dúvida e, por último, a respeito do item “conheço todas as especificidades dos alunos com TFE”, 63,69% dos professores também apresentaram dúvida. Ressaltamos que não houve diferença nas respostas entre professores efetivos e temporários.

Quando analisamos por tempo de serviço na SEEDF, o dado que nos chama atenção se refere aos professores com tempo de serviço entre zero a cinco anos (39,13%), que apresentam dúvida também na “compreensão das particularidades de cada turma da escola inclusiva”. Sendo que os

² EAPE, atualmente recebe o nome: subsecretaria de Formação Continuada dos Professores da Educação. <https://www.eape.se.df.gov.br/>.

professores com mais de 25 anos de serviço na SEEDF disseram “concordo plenamente” na compreensão das peculiaridades das turmas. Os dados apontam para uma diferença entre o professor no início da carreira docente e aqueles prestes a se aposentarem.

Essas informações são pertinentes para pensarmos sobre a importância de se promoverem espaços formativos para o professor que inicia a carreira na SEDF, pois para muitos é o primeiro contato com a sala de aula e, também, com alunos PAEE e com TFE. Outra questão que podemos inferir relaciona-se aos professores com mais de 25 anos de SEEDF que compreendem plenamente as diferenças das turmas, pois no processo de escolha de turma eles têm prioridade, ou seja, precisam conhecer bem as peculiaridades. Tema que iremos discutir a seguir.

Esse contexto destaca os estudos de Facci (2003): os professores não se consideram conhecedores das especificidades dos alunos das classes inclusivas. É expressivo o número de sujeitos que marcaram “tenho dúvida”. E, resgatando a quantidade de cursos oferecidos pela EAPE, vemos a necessidade de a escola de professores se reorganizar na oferta de mais cursos. Todavia, sabemos que a responsabilidade pela formação de professores não é somente da EAPE enquanto escola de governo para os profissionais da educação, mas também que a formação pode ser possibilitada pelo Estado em outros espaços formativos. Um deles é a garantia do professor, e de toda a escola, se organizarem coletivamente nos espaços e tempos da coordenação pedagógica em busca do conhecimento técnico e pedagógico, como previsto da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Contudo, o estudo para a profissionalidade docente vem sendo apontado diante do contexto histórico, cultural, social e político do trabalho, no processo de humanização, como a necessidade de especialização da função docente para responder as demandas da escola democrática e inclusiva. Isso ocorre em dois sentidos: o primeiro de formação específica para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE), surgindo a categoria de “professor capacitado”; e, no sentido da construção de novas funções docentes fragmentando o trabalho docente, surgindo a categoria “professor especialista”.

Formosinho (2009) explica que a relação da profissionalização com a especialização docente, caracterizada pela busca de afirmação na profissão, também se configurou em incentivo do Estado para suprir as necessidades da democratização do ensino e como forma de valorização da carreira, possibilitando a progressão mais rápida. A procura por mais certificados teve como base o pressuposto de que correspondessem a mais formação, por isso, maior capacitação para o exercício dos diferentes papéis específicos da função docente (Formosinho, 2009).

Dessa forma, no contexto da integração escolar e logo após, com a inclusão escolar, o professor, ao receber uma diversidade de alunos, inicia um novo percurso de profissionalização na busca de especializações cujo processo de construção da profissionalidade docente direcionou-se para a figura

do **professor especialista**. Assim, esse profissional passou a desvalorizar seus conhecimentos já adquiridos ao longo do processo de formação inicial e continuada, e valorizasse apenas a formação específica, muitas vezes em serviço, para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial e com TFE.

Como podemos ver em uma das respostas, que condiciona a inclusão escolar com a escola: “Adaptada **com professores especializados** e que façam o trabalho por aptidão e não por obrigação (Professor 133, CRE – Guará)”. Nessa outra questão, também sobre o que precisa melhorar na formação: Revisão dos currículos de formação superior nos cursos de Pedagogia. **Exigência da SEEDF de cursos de formação para todas (profissionais)** que atuam na educação, em especial para escolha de turma (Professor 6 - CRE – Samambaia).

Logo, estaria relacionado à dimensão da formação dos professores: a formação especializada (Formosinho, 2009), que em conformidade à realidade do DF se relaciona à discussão de formação continuada, e que também aparece aqui, reforçando a necessidade do professor, no contexto da inclusão escolar, se especializar para o atendimento dos alunos PAEE.

A outra dimensão da especialização, também constituída na escola democrática, agora inclusiva: a especialização como “construção de tarefas e cargos especializados na escola (transformação da especialização em função docente)” (Formosinho, 2009, p. 165).

O autor usa esse conceito de especialização da função docente como resposta ao advento da escola democrática, que acabou criando a necessidade de novas atribuições para suprir as necessidades de uma escola obrigatória para todos. Isso implicou essencialmente a diversidade do público escolar, que já apresentava as dificuldades de aprendizagem que fugiam, e fogem, da padronização ainda cobrada pelo contexto do capital, e que agora são caracterizados como alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Nesse sentido, com a integração escolar e a atual inclusão escolar, essa escola intensificou o trabalho docente, que agora recebe os alunos com deficiências, autismo e com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD.

É nesse contexto que surge a especialização docente como função de apoio a uma diversidade de alunos vindos de diversas famílias, com diferentes valores sociais e educacionais: “apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio psicossocial aos alunos com mais dificuldade de inserção na vida escolar e social, apoio psicológico aos alunos com problemas pessoais, problemas na interação com os colegas, orientação vocacional para todos” (Formosinho, 2009, p. 171) e, também, apoio às famílias e aos próprios professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar o contexto da formação de professores na Educação Especial Inclusiva do Distrito Federal. Apontou-se a valorização da formação dos professores para o contexto da inclusão escolar em três categorias: 1) valorização da atualização dos saberes; 2) condição necessária e imposta diante do novo contexto educacional; e, 3) as contradições da dimensão da especialização docente.

Nesse sentido, o professor é um sujeito histórico e cultural. E, necessita do espaço formativo para compreender a cultura na qual está imerso, ou seja, o processo educacional do público-alvo da Educação Especial (PAEE). É de suma importância a busca por conhecimento, pelo motivo de fazer um processo de reflexões contínuas num determinado contexto, deixando um espaço aberto para os questionamentos e a construção de novos saberes. Saberes que constituíram de modo dialético entre a profissionalidade docente, numa perspectiva da epistemologia da *práxis*, unidade entre os aspectos teóricos e práticos.

Enfim, defende-se a formação de professores como elemento da profissionalidade docente e do trabalho, proporcionando aos alunos PAEE o desenvolvimento da apropriação da cultura humana, autonomia e emancipação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4, de maio de 2024**. Define diretrizes curriculares nacionais específicas para a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 22 nov. 2024
- BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.
- CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília - DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
- CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do educador).
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, 190. Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: The Macmillan Company, 1959.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. 2003.

218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2003.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

MARX, K. **O Capital**, Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas).

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação Docente e Inclusão**. Editora Appris: Curitiba, 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia das práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em: 16 de agosto de 2024.

Aprovado em: 7 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/rep.v15i3.12816>

¹ **Loyane Guedes Santos Lima**. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2024), mestre em Educação, UnB (2019). Professora da Secretaria de Estado de Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – CNPQ/UnB Endereço Profissional: Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2680742900596842>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3174-2640>

E-mail: loyaneunb2023@gmail.com