



OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ENTRE A HISTÓRIA E A PRÁTICA

Gabriela Thaís Lara¹

RESUMO

O presente relato de experiência discute a construção histórica da educação no Brasil e os desafios contemporâneos da educação inclusiva, articulando fundamentos teóricos com um relato de experiência vivenciado durante estágio supervisionado em Educação Especial. A análise parte de autores como Saviani, Castanha, Lemme, Teixeira, Cury e Jannuzzi, evidenciando como a educação brasileira tem sido marcada por exclusões e avanços graduais rumo à inclusão. O estágio, realizado em uma escola pública, permitiu observar práticas, tensões e possibilidades reais da inclusão escolar, à luz das políticas públicas e dos marcos legais como a Declaração de Salamanca e a Constituição de 1988. As reflexões apontam que a efetivação da inclusão exige compromisso ético, formação continuada e ações coletivas.

Palavras-chave: educação inclusiva, história da educação, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Falar sobre docência é falar de encontros, histórias, desafios e sonhos. A profissão docente no Brasil tem sido construída ao longo do tempo entre tensões, resistências e esperanças. Desde os primeiros modelos de educação impostos no período colonial até as discussões contemporâneas sobre inclusão e diversidade, o papel do professor vem se ressignificando e ampliando, exigindo cada vez mais sensibilidade, escuta e compromisso ético com o outro.

Em um país marcado por desigualdades, pensar a inclusão escolar é também pensar sobre justiça social. Mais do que garantir o acesso à escola, é preciso assegurar que cada criança e jovem, com ou sem deficiência, possa aprender, se desenvolver e ser reconhecido como sujeito de direitos. Nesse processo, a atuação do professor é central, como parte de uma rede que acolhe, apoia e transforma.

¹ Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC MINAS, gabrielatlara@yahoo.com.br.



Este artigo nasce do desejo de compreender essa realidade. A partir de uma revisão teórica e de uma vivência prática em uma escola pública durante estágio supervisionado, busca-se refletir sobre como os professores lidam com os desafios da inclusão, como adaptam suas práticas pedagógicas e como constroem possibilidades mesmo diante das limitações do cotidiano.

METODOLOGIA

Este relato de experiência fundamenta-se numa abordagem qualitativa e descritiva, de natureza reflexiva, articulando revisão teórica e vivência prática em contexto escolar. O estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado realizado durante a segunda licenciatura em Educação Especial, entre maio e junho de 2025, numa Escola Municipal de Educação Infantil.

A metodologia consistiu em observação participante das práticas pedagógicas e da dinâmica escolar, com foco nas estratégias de inclusão e adaptação das atividades para alunos com deficiência ou necessidades específicas. O acompanhamento direto das turmas permitiu identificar desafios, estratégias e percepções docentes acerca da inclusão no cotidiano escolar.

Os dados empíricos foram recolhidos por meio de anotações de campo, diálogos informais com professores e reflexões pessoais elaboradas ao longo do estágio. Esses registros foram posteriormente analisados à luz de referenciais teóricos sobre a docência e a educação inclusiva, como Ferreira (2022), Cury (2005) e Jannuzzi (2004), buscando articular a prática observada com a discussão teórica.

Assim, a metodologia adotada baseia-se na articulação entre teoria e prática, valorizando a escuta sensível, a reflexão crítica e o olhar ético e afetivo sobre o fazer docente. Essa perspectiva permite compreender a inclusão não apenas como política educacional, mas como um processo cotidiano de construção coletiva e transformação pedagógica.





REFERENCIAL TEÓRICO

História da Educação

Saviani (2007) descreve que os jesuítas realizaram a criação de escolas e instituíram os seminários e colégios que foram espalhados por várias regiões do Brasil, considerando assim a história da educação no país em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas. Educação é então entendida como “tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar.” (Saviani, 2007, pág. 27). O autor explica que do ponto de vista do processo de colonização, a educação, tratava-se de aculturação, ou seja, que vai do meio cultural do colonizador para o colonizado. Usando o modelo de catequese para educar os indígenas dentro dos moldes cristãos. No período foi instituído também a chamada “pedagogia basílica”, uma forma de ensino adaptada à realidade local e evangelização. Saviani (2007) examina a instituição desse modelo com a adoção do *Ratio Studiorum*, que foi um plano de ensino padronizado e hierarquizado que consolidou o domínio jesuíta sobre a educação até sua expulsão, revelando um sistema voltado para formação das elites e controle social pela fé.

Castanha explica como era organizada a educação básica no Brasil no séc. XIX, focando em como a moralidade pública e a hierarquia do império influenciavam essa organização, onde a instrução primária era vista como uma necessidade pública para manter religião, ordem e segurança. Já a educação superior preparava para os quadros administrativos. Essa hierarquia era praticada na escola, com inspetores vigiando professores, com o principal objetivo de controle, já os professores representavam um elo entre a instrução e a educação, civilizando os alunos e os preparando para serem cidadãos disciplinados. O principal objetivo da escola era então formar e educar para sociedade, reproduzindo relações hierarquizadas e valores conservadores.

Com as transformações políticas, sociais e econômicas no início do século XX provocadas pelo processo de urbanização e industrialização, emergiram movimentos reformistas como o da escola Nova, que culminou na publicação do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932. Foi um documento em que alguns educadores defendiam a



educação laica, gratuita, obrigatória e voltada ao desenvolvimento integral. Como descrito por Lemme

(1984) esses educadores propunham uma substituição da pedagogia tradicional por métodos democráticos e ativos, com fundamento nos estudos da psicologia infantil e no ideal de formação de um “homem novo”, preparado para a convivência cidadã e construção de uma sociedade mais justa.

O Manifesto dos Pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil. (Lemme, 1984, pag. 172)

Passadas mais de duas décadas Teixeira (1959) explica que muitos dos ideais do manifesto de 1932 ainda não haviam se concretizado de forma estruturada e ampla. O autor denuncia a fragmentação das políticas educacionais, ausência de planejamento, precarização da formação docente e o descompasso entre transformações sociais e estrutura educacional. No entanto, ele reafirma o compromisso com a escola democrática, universal e inclusiva, voltada à liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades.

A trajetória da educação no Brasil está profundamente marcada por disputas ideológicas, desigualdades sociais e avanços conquistados a duras penas. Esses marcos históricos e intelectuais são fundamentais para compreender o processo de construção da educação inclusiva no Brasil. Falou- se sobre inclusão, mas não de fato com relação a pessoas com necessidades especiais. Embora os princípios da universalização da educação tenham sido defendidos por importantes intelectuais desde o século XIX, sua efetivação como política pública voltada às pessoas com deficiência é fruto de um percurso lento, permeado por resistências, rupturas e retomadas. A seguir, refletiremos sobre como esses princípios dialogam com as políticas de inclusão no contexto contemporâneo e com a vivência prática observada em estágio.

Profissão docente em Minas Gerais

Novoa (1995) descreve que no início, a docência surgiu como uma atividade secundária, exercida de forma subsidiária e sem especialização, sendo assumida por religiosos ou leigos de diferentes origens. A profissão docente teve sua origem em algumas





congregações religiosas, que acabaram se consolidando como verdadeiras comunidades dedicadas ao ensino. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, ordens como os jesuítas e os oratorianos foram, gradualmente, estruturando um corpo de saberes, técnicas, normas e valores próprios da atividade docente.

Passos (2019) explica que a trajetória da profissão docente em Minas Gerais revela um percurso marcado por transformações sociais, políticas e institucionais ao longo do tempo. Inicialmente, a atuação dos professores esteve profundamente ligada às referências religiosas e às práticas pedagógicas tradicionais, consolidando a figura do educador como um agente autônomo, com práticas e simbólicas específicas, muitas vezes relacionadas ao ambiente escolar e aos objetos de ensino, como mapas, globos e símbolos religiosos. Com a instauração do regime republicano, observou-se uma ampliação do papel do Estado na organização e controle do sistema educacional, reforçando a centralidade da legislação como instrumento de normatização da carreira docente, incluindo requisitos formais, salários e carreiras profissionais

No século XX, diversas mudanças foram se operando no cenário brasileiro. Novos horizontes assinalaram a história da escola e da profissão docente. As reformas de ensino, o processo de institucionalização educacional e a formação dos professores estavam/estão articulados com a história da educação brasileira. Vários estudos contribuem para a compreensão do processo que se desencadeou para sua organização, como também para o movimento dos professores. (Passos, 2019, p. 302)

Passos (2019) relata que no período de transição do século XIX ao XX, houve um aumento significativo na feminização do magistério, especialmente após a década de 1910, momento em que as mulheres passaram a integrar de forma mais expressiva o quadro de profissionais docentes, o que contribuiu para uma maior abertura de espaços e para uma transformação na organização social do trabalho pedagógico

No Brasil, a exemplo do que ocorre em outros países, uma mudança de lugar ocorrida no magistério foi seu processo de feminização. Em Minas Gerais, houve uma intensificação do número de mulheres no magistério com o regime republicano. Essa transformação representou, sem dúvida, uma abertura de espaço para a mulher “sair de casa” sem que isso compromettesse seu lugar social. (Passos, 2019, p. 304)



Passos (2019) escreve que paralelamente, dirigentes e intelectuais buscavam construir uma identidade profissional baseada em ideais de salvação nacional por meio da educação, procurando estabelecer uma conexão maior entre a escola e os objetivos de modernização do país

A educação passou a estabelecer uma conexão maior com o novo regime político. Dessa forma, o saber prático e a ciência contribuem para o estabelecimento de uma nova tendência cultural. O poder atribuído à ciência, com pretensões a um novo padrão civilizatório no país, fez com que a educação ocupasse lugar de destaque. (Passos, 2019, p. 307)

Durante o século XX, as mudanças no cenário educacional brasileiro, incluindo as reformas de ensino, processos de institucionalização e formação dos professores, influenciaram a configuração da carreira docente. Nesse contexto, a legislação, as políticas públicas e as ações sindicais exerceram papel fundamental na construção de uma identidade profissional ligada ao reconhecimento social, à valorização do trabalho docente e à legitimação de sua prática mediante dispositivos legais específicos

Essas ações refletiram, também, o papel da Universidade e de objetos culturais, como periódicos especializados, na constituição de discursos sobre a profissão e suas representações sociais. Diante disso, observa-se que a história do magistério em Minas Gerais é marcada por uma contínua luta por reconhecimento e autonomia, impulsionada por movimentos sociais, pela ação do Estado e por processos de modernização. Esses fatores contribuíram para a formação de uma identidade profissional que, apesar de suas complexidades, busca consolidar-se como uma atividade essencial para o desenvolvimento social e político do estado e do país.

A docência e a educação inclusiva

A partir de Ferreira (2022), à docência também pode ser compreendida como uma prática sensível, marcada pelo compromisso com as classes populares e com a escuta dos saberes não hegemônicos. Para o autor, é fundamental formar um "olhar pedagógico" capaz de reconhecer os sujeitos historicamente silenciados e suas formas próprias de saber. Nesse



sentido, a docência se apresenta como uma atividade que ultrapassa a técnica e requer envolvimento ético, afetivo e político.

tro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

A história da profissão docente, portanto, não pode ser contada apenas pelos marcos legais ou institucionais, mas também pelas resistências cotidianas de professores e professoras que, mesmo em condições adversas, constroem espaços de reconhecimento e aprendizagem para sujeitos menorizados. A educação inclusiva, nesse contexto, é compreendida como um campo de luta e de possibilidade para a reinvenção da docência.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais e da legislação voltada às pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição Federal de 1988, a educação inclusiva passou a ocupar um lugar central nas políticas educacionais. Essa nova agenda exigiu do professor um reposicionamento diante da diversidade e da diferença. Autores como Cury (2005) e Jannuzzi (2004) destacam que a igualdade só se realiza de forma plena quando articulada à equidade, às diferenças e à justiça social. Assim, o papel docente se amplia: não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de criar condições de aprendizagem para todos, reconhecendo os contextos específicos de cada sujeito.

Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva pode ser compreendida como o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, dentro de um sistema educacional comum. Seu principal objetivo é garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade humana e assegurando a participação plena de todos os estudantes. Nesse sentido, a educação inclusiva parte do princípio de que todos os alunos devem ser acolhidos nas escolas regulares, considerando que as diferenças, como deficiência, gênero, etnia, origem ou condição social não são obstáculos, mas sim riquezas que devem ser respeitadas e valorizadas. Assim, a escola precisa adaptar-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário, buscando garantir uma aprendizagem com qualidade e equidade para todos (BRASIL, 2008).

A trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por exclusão, assistencialismo e, mais recentemente, por lutas em favor da inclusão. Segundo Jannuzzi (2004), desde o período colonial até o início do século XX, as pessoas com





deficiência eram invisibilizadas pela sociedade e, em geral, excluídas da vida escolar. As primeiras iniciativas de atendimento educacional surgiram no século XIX, com a criação de instituições específicas para cegos e surdos, influenciadas por modelos europeus. Contudo, essas ações tinham um caráter mais assistencial que pedagógico, e atendiam a um número muito restrito de pessoas.

Durante o século XX, especialmente após a década de 1930, surgem novos discursos médicos, psicológicos e pedagógicos que justificaram a segregação dessas pessoas em escolas e turmas especiais. Esse modelo excludente predominou por décadas, reforçando a ideia de que o estudante com deficiência deveria ser separado da educação comum. Apenas a partir da

segunda metade do século XX, com o avanço dos movimentos sociais e a redemocratização do país, começa a se consolidar uma concepção de educação como direito de todos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao garantir, em seu texto, o direito à educação para pessoas com deficiência. Desde então, políticas públicas começaram a promover uma transição gradual do modelo segregado para o paradigma da educação inclusiva. Ainda assim, como ressalta Jannuzzi (2004), essa trajetória é atravessada por tensões e contradições, pois o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios estruturais e culturais para assegurar, de fato, o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos.

Cury (2005) explica que a palavra diferença significa: característica de algo que distingue uma coisa da outra, e seu antônimo não é igualdade, mas identidade. As identidades marcam as diferenças, dessa forma ser igual não significa ser idêntico. Cury (2005) escreve que a história da humanidade tem sido marcada por profundas contradições. Enquanto se proclama a dignidade e a igualdade entre os seres humanos, convivemos com cenários de guerra, violência, desigualdade social, desastres ecológicos e diversas formas de discriminação e opressão. Esses fenômenos evidenciam como a consideração do outro como um igual tem sido constantemente desafiada.

Cury (2005) conclui que a democracia exige a valorização das diferenças dentro de uma matriz igualitária que reconheça a diversidade humana como fonte de riqueza. “Está em questão a alteridade e a existência do(s) outro(s) como iguais, em sua substância fundamental, e como pares de uma trajetória sócio-histórica [...] para o que se torna fundamental a





existência de políticas de distribuição dos bens sociais” (CURY, 2005, p. 254). No entanto, a alteridade também envolve reconhecer o outro como diferente, o que exige políticas de reconhecimento que reestabeleçam a dignidade da pessoa humana proclamada pelos direitos humanos.

Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca foi adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, sob a coordenação da UNESCO. Ela é um marco fundamental para a promoção da educação inclusiva, estabelecendo

princípios que orientam a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, visando garantir seu direito ao acesso à educação de qualidade.

Essa declaração enfatiza que as escolas regulares devem ser o ponto central para a educação de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas. O documento propõe que a educação inclusiva seja uma política prioritária para todos os países, incentivando a adaptação dos sistemas educativos para atender à diversidade e promover a equidade.

Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais

A Declaração de Salamanca reconhece que algumas crianças apresentam necessidades educativas especiais, que podem surgir de deficiências, dificuldades de aprendizagem, problemas socioeconômicos ou culturais. Para atender a essa diversidade, a declaração defende que as escolas regulares devem:

- o Adaptar os currículos e métodos pedagógicos;
- o Capacitar os professores para atender às necessidades específicas;
- o Garantir recursos adequados e apoio especializado;
- o Promover a participação plena dos alunos com necessidades especiais na vida escolar.



Essa abordagem amplia o conceito tradicional de necessidades especiais, incluindo não apenas crianças com deficiências, mas também aquelas em situação de exclusão social, garantindo assim o direito à educação para todos.

2. A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA SENSÍVEL E SITUADA

Para Ferreira (2022), a docência também pode ser compreendida como uma prática sensível, marcada pelo compromisso com as classes populares e com a escuta dos saberes não hegemônicos. Para o autor, é fundamental formar um "olhar pedagógico" capaz de reconhecer os sujeitos historicamente silenciados e suas formas próprias de saber. Nesse sentido, a docência se apresenta como uma atividade que ultrapassa a técnica e requer envolvimento ético, afetivo e político.

A história da profissão docente, portanto, não pode ser contada apenas pelos marcos legais ou institucionais, mas também pelas resistências cotidianas de professores e professoras que, mesmo em condições adversas, constroem espaços de reconhecimento e aprendizagem para sujeitos menorizados. A educação inclusiva, nesse contexto, é compreendida como um campo de luta e de possibilidade para a reinvenção da docência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante um estágio que realizei para a segunda licenciatura em Educação Especial, entre maio e junho de 2025, acompanhei o trabalho pedagógico em uma Escola Municipal de Educação Infantil. A vivência me permitiu observar de perto o cotidiano da escola e, especialmente, as práticas pedagógicas dos professores diante da diversidade presente em sala de aula.

Foi possível perceber que muitos professores demonstravam vontade em promover a inclusão, buscando adaptar atividades, acolher os estudantes com deficiência e trabalhar em parceria com os professores de apoio. Muitas vezes, ficou claro que esse esforço, esbarrava em desafios relacionados à formação continuada, à falta de recursos pedagógicos adequados e ao apoio institucional.

Em uma das turmas, a professora contava com o apoio de uma profissional para acompanhar uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A docente fazia ajustes





nas propostas pedagógicas, oferecendo rotinas estruturadas e atividades visuais para facilitar a compreensão da aluna. Embora ainda enfrentasse dificuldades para garantir a participação de todos os alunos, sua prática demonstrava sensibilidade e abertura para aprender com as necessidades da turma, o que vai ao encontro do que Ferreira (2022) descreve como uma docência ética, afetiva e comprometida com os saberes não hegemônicos.

Em outra situação, uma professora enfrentou um episódio de desregulação emocional de uma aluna neuro divergente. Embora o fato tenha gerado inquietação na escola, a docente tentou compreender o contexto do comportamento, buscando diálogo com a. Sua atuação revela uma postura reflexiva diante do desafio, ainda que cercada por olhares julgadores de outros profissionais que pareciam pouco preparados para lidar com situações parecidas. A atitude da professora aponta para uma prática, que reconhece os sujeitos em sua complexidade e tenta construir respostas pedagógicas de forma significativa, mesmo diante de limitações.

Foi possível observar também, práticas pedagógicas marcadas por concepções tradicionais perante a inclusão. Em uma das aulas, um aluno com deficiência intelectual apresentou comportamentos considerados inadequados pela gestão. O esperado era que a professora de apoio resolvesse sozinha, o que evidencia uma compreensão limitada da inclusão, como se fosse responsabilidade de apenas um profissional e não de toda a equipe. Essa lógica reforça a necessidade de discutir o papel coletivo da escola na construção de práticas inclusivas, como propõe a Declaração de Salamanca (1994) e os princípios constitucionais de equidade e justiça social.

Essas experiências reforçaram no meu ver que a prática pedagógica inclusiva não se constrói apenas por meio da boa vontade individual, mas exige formação continuada, planejamento coletivo e políticas escolares que reconheçam a diversidade. Como afirma Cury (2005), ser igual não é ser idêntico — e o trabalho docente, para ser inclusivo, precisa considerar as diferenças como ponto de partida para o ensino, e não como obstáculos.

Dessa forma, o estágio permitiu aprofundar a compreensão de que a docência inclusiva é uma construção diária, no modo como se organiza a rotina, se planejam as atividades, se escuta cada aluno e se compartilha a responsabilidade pelo processo educativo. Reconhecer os limites, mas também as potências dos professores, é essencial para transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos e democráticos.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta caminhada reflexiva, ficou ainda mais evidente que a educação inclusiva não se realiza apenas com leis ou discursos bem-intencionados. Ela se concretiza, ou não, nos pequenos gestos do cotidiano escolar: na forma como uma professora acolhe o choro de um aluno em crise, na tentativa de adaptar uma atividade, na escuta atenta ao que não é dito com palavras. A prática pedagógica inclusiva nasce da sensibilidade e do compromisso de professores e professoras que, mesmo diante de desafios estruturais e falta de apoio, insistem em fazer a diferença.

O estágio supervisionado revelou justamente isso: que a inclusão é um processo em construção, cheio de contradições, mas também de possibilidades. Professores que tentam, que se frustram, que recomeçam. Gestores que ainda compreendem a inclusão de forma restrita.

Alunos que resistem, que se expressam de formas múltiplas, que pedem passagem. O cenário não é simples, mas é vivo. E é nesse movimento vivo que a docência encontra seu sentido.

Como afirmou Ferreira (2022), à docência é uma prática situada e sensível. Ela se constrói no contato com os sujeitos reais, com suas dores, suas histórias e seus saberes. Reconhecer isso é reconhecer também que a inclusão não é um destino pronto, mas uma travessia, feita de mãos dadas, com escuta, respeito e coragem.

Mais do que ensinar, os professores que se dedicam à inclusão aprendem todos os dias. Aprendem que ser igual não é ser o mesmo, e que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma riqueza a ser celebrada. Que a escola pode, e deve ser espaço de transformação. E que a educação, quando é verdadeiramente inclusiva, não transforma apenas o outro: transforma também a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CASTANHA, André Paulo. Pedagogia da Moralidade: a ordem civilizatória imperial.
- www.histedbr.fae.unicamp.br Acervo de fontes. Acervo Navegando na História da Educação Brasileira. Império





CURY, Carlos Roberto Jamil. Da igualdade e da diferença. **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol. 14, n. 34, 2005, p. 241 -256 ISSN 0104-7043
FERREIRA, J. H. Sensibilidade e docência: educação do olhar e compromisso com as classes populares. In: CARVALHO, C. M. N.; SOARES, I. B.; COSTA, M. L. R. (Orgs.). Veredas e (re)configurações da formação docente. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. p. 304-321.

JANNUZZI, Gilberta Soares de Lima. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor. Porto Editora: Porto, 1995.

PASSOS, Mauro. Passagens do lugar – caminhos e cenários da história da profissão docente em Minas Gerais. In: **História da Educação em Minas Gerais - Vol 3 REPÚBLICA** (págs. 304-329). Uberlandia- MG. Edufu, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*.

www.histedbr.fae.unicamp.br Acervo de fontes. Acervo Navegando na História da Educação Brasileira.