

Comunicação oral: Eixo 5 - Ensino Superior

A Coordenação Pedagógica e o Ser Mais: marcas de controle e práticas formativas de resistência

Thaís Marques Borges ¹

Maria Eliete Cassiano Moreira ²

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza ³

Resumo: Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, com exploração bibliográfica, é um recorte de pesquisas da dissertação mestrado que apresentam fundamentação teórica crítica reflexiva acerca da construção da Coordenação Pedagógica e o seu papel formativo. Portanto este estudo tem como objetivo discutir sobre as disputas de poder lançadas sobre esta profissão, que correspondem à construção identitária constituída a partir de interesses alinhados à manutenção do status quo, que se choca com os próprios interesses de classe da Coordenação Pedagógica. O estudo propõe reflexões acerca da Coordenação Pedagógica enquanto principal responsável pela formação continuada de professores em serviço a partir de uma atuação que reconheça a dimensão política e que considere o pensamento crítico-reflexivo e humanista. Foram realizados levantamentos bibliográficos a respeito da história da construção da Coordenação Pedagógica e as marcas de controle, resistência e sua atuação profissional alinhadas a autores como Freire (1987), Laval (2023), Imbernón (2000), Oliveira (2008), Paro (2012), Martins e César (2020).

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação de Professores. Formação Continuada de Professores.

Introdução

A Coordenação Pedagógica constitui uma profissão central no cotidiano das escolas públicas brasileiras, pois está voltada à formação continuada de professores em serviço e ao acompanhamento de suas práticas pedagógicas. No entanto, ao longo da história, a profissão carrega marcas de indefinição, instabilidade e consequente crise de identidade. Essa crise se manifesta tanto na multiplicidade de nomenclaturas que a Coordenação Pedagógica recebeu ao longo do tempo, quanto nas contradições entre atribuições

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Membro do Grupo de Pesquisa FORMATIO (Processos na Formação e Profissionalidade Docente UNIFAL-MG). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2015273462021951>. ORCIDiD: <https://orcid.org/0009-0008-8956-0798>.

²Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Membro do Grupo de Pesquisa FORMATIO (Processos na Formação e Profissionalidade Docente UNIFAL-MG). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5572273984370248> ORCIDiD: <https://orcid.org/0009-0001-1221-7245>.

³Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas. Pós-Doutora pela PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisas FORMATIO (Processos na Formação e Profissionalidade Docente UNIFAL-MG) e Membro dos Grupos de Pesquisa: Esbrina - Universidade de Barcelona e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar PUC SP. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0338399395432139>. ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9362>.

tecnicistas protocolares que viabilizam a manutenção do *status quo* que se choca com a resistência em correspondência aos próprios interesses de classe.

A construção da Coordenação Pedagógica evoluiu a partir de saberes e fazeres culminados por ofícios diversos, não se caracterizando por um processo histórico bem delimitado e linear, mas por um movimento dialético entre necessidades sociais, interesses econômicos e ideológicos diversos, a depender do momento histórico, a partir da origem de profissões variadas que compartilhavam num mesmo período ou em momentos de sucessão características que privilegiam a manutenção de lógicas dominantes.

Nesse sentido, a atuação, enquanto formador de professores em serviço sob uma perspectiva crítico-reflexiva e humanista, que considere os próprios interesses de classe é bastante recente e se choca com a ascensão do fascismo em nível global.

Apesar disso, consideramos a possibilidade da construção identitária do profissional da Coordenação pedagógica em favor da atuação que considere a formação docente como um processo contínuo ao longo da carreira profissional alicerçada a um trabalho voltado para dirimir os problemas pedagógicos da escola e a otimizar os processos de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares.

Coordenação Pedagógica: marcas do retrocesso e vocação ontológica de ser mais

A Coordenação Pedagógica é um ofício que passou, e ainda passa, por diversas transformações ao longo do tempo, tanto em suas atribuições quanto em suas nomenclaturas desde o período Colonial, alterando-se de Prefeito de Estudos, Diretora de Ensino, Inspetora de Estudos, Supervisora Escolar/Pedagógica - generalizada na principal legislação sobre educação do país (Brasil, 1996) como Especialista em Educação.

No caminho da construção identitária de uma Coordenação Pedagógica, que considere os interesses de classe, o desenvolvimento dessa profissão em favor do pensamento crítico é bastante recente. Com o fim do período ditatorial militar na década de 1980 e os avanços possibilitados pelo pensamento crítico da época⁴, a profissão voltada à formação contínua de professores em serviço passa a ser percebida com um novo olhar, enquanto instrumento de emancipação, necessário para a mudança, e ganha espaço apenas na

⁴ Período que tem como marca a construção e divulgação das teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 2009).

Nova República até os dias atuais. De acordo com Lima (2020), essas reestruturações visaram à substituição das ideias de vigilância e controle exercidas historicamente pelas profissões que a antecedem.

Conforme pontuam Pavam e Decari (2014 *apud* Oliveira; Nunes, 2018, p. 4), a expressão Coordenação Pedagógica surge no contexto de reabertura política do país no final dos anos 1980, quando, nos movimentos de luta por valorização, os professores questionaram também a atuação do supervisor, um especialista cujo papel se restringia ao controle da atividade docente. Tendo em vista as críticas à atuação do supervisor, com a divisão social do trabalho, sendo o supervisor o planejador e o professor executor, o papel do supervisor passou a ser criticado. Nesse contexto de negação dos especialistas e cenário de reconfiguração do papel do Estado surge o termo coordenação pedagógica em substituição às nomenclaturas até então utilizadas. Este profissional, então, passa a assumir novas demandas nas escolas e nos sistemas educacionais, entre elas a formação continuada dos professores, seja para realizar programas de formação continuada de professor, seja para promovê-los.

Porém, apesar das mudanças voltadas a saberes e fazeres críticos, as resistências construídas sofrem fortes pressões do poder hegemônico. Para Freire

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (1987, p. 24).

Sem que se tenha percepção crítica, a sociedade acaba por absorver o discurso de controle da ação docente a partir de falácias que se relacionam ao “fantasma do comunismo”, como na ideia de doutrinação realizada por professores, conforme apontam os estudos de Saul e Saul (2017). Pressões que, recaem sobre o trabalho do Coordenador Pedagógica a partir de cobranças em torno da atuação que se alinhe ao controle técnico defendido enquanto “neutro” a ser empenhado em saberes e fazeres do Coordenador Pedagógico tendo em vista o modelo empresarial tecnicista apresentado de modo crítico por Laval (2023).

A atuação da Coordenação Pedagógica, ao longo da sua história, esteve fortemente ligada a um modelo tecnicista e autoritário, especialmente durante o regime militar, quando o seu ofício estava direcionado para o controle das práticas docentes e a manutenção das estruturas educacionais vigentes (Ferreira, 2012). Esse modelo, ao vincular a atuação da Coordenação Pedagógica ao cumprimento de normas sem espaço para reflexão crítica, contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais e a perpetuação de uma educação autoritária. Autoritarismo que se fortalece e gera preocupações aos sujeitos engajados com a humanização crítica no processo da construção da escola pública.

O conservadorismo tem se intensificado no Brasil principalmente a partir de 2010 e reflete a crise do capital de 2008 (Lima Sobrinho, 2024, p. 4) que culminou em diversas manifestações populares.

O conservadorismo não deve ser entendido apenas como um apego a tradições ou valores, mas como um fenômeno próprio da sociedade burguesa moderna, adaptando-se às circunstâncias da luta de classes e às demandas político-ideológicas de cada período, o que evidencia sua natureza complexa e heterogênea. No contexto brasileiro, observa-se que, a partir de 2010 o conservadorismo da extrema direita se intensifica, assumindo um caráter intolerante, antidemocrático e anti-ciência, em oposição ao projeto ético-político, revelando uma postura mais radicalizada do que aquela vista nos anos 1990 (Lima Sobrinho, 2024).

Segundo Saul e Saul (2017), em 2013 esses movimentos da extrema direita ocorreram especialmente nas capitais e tiveram ações que criticaram duramente o pensamento de Paulo Freire, principalmente em atos realizados em Brasília. Tais críticas, muitas vezes fundamentadas em informações falsas e equivocadas, divulgadas por meio de mídias sociais, whatsapp e blogs, refletiam uma forte intolerância e ódio à concepção político-pedagógica do pesquisador e educador.

Esse movimento confronta com a autonomia das instituições públicas e apresenta-se com as marcas da intolerância, do autoritarismo e da rejeição a fundamentos teóricos e democráticos (Lima Sobrinho, 2024), que por sua vez colaboram com a disseminação da perspectiva tecnicista em favor do controle no cenário neoliberal. O tecnicismo é percebido nas características da educação neoliberal indicada por Laval (2023), mas, na contemporaneidade, de forma menos descarada como ocorreria em um sistema ditatorial, sendo uma perspectiva tecnicista disfarçada, mais bem elaborada e dissimulada.

Conforme afirma Imbernón (2000),

[...] no final da década de 90, as novas ideologias, os novos enfoques e o ressurgimento de antigos paradigmas (alguns que pareciam moribundos) está nos levando de volta a um conceito de assessoria de especialistas, de conhecimento infalível, de conhecimento especialista de cima para baixo. Processo lógico que se volta a uma racionalidade técnica (p. 88-89).

Laval (2023) argumenta que não basta defender a escola pública, já que ela se encontra mergulhada na mercadorização neoliberal tecnicista. Para ele é preciso identificar as características da nova ordem educacional e intensificar o estabelecimento de trocas

sobre o tema entre trabalhadoras em educação e pesquisadoras em favor da construção de movimentos de resistência.

Trocas que podem ser mediadas dentro das escolas públicas por meio de ações organizadas pelo Coordenador Pedagógico, já que se trata do principal profissional responsável pela coordenação de espaços comuns de formação e trocas coletivas e/ou individuais entre o corpo pedagógico das escolas públicas.

Imbernón (2000) defende que o assessor de formação [Coordenador Pedagógico] deve atuar como um mediador crítico e solidário, intervindo a partir das demandas reais dos professores e das instituições, com foco na resolução de problemas específicos do contexto profissional. Para isso, suas contribuições formativas devem ser negociadas previamente e subordinadas às problemáticas concretas, promovendo a reflexão na ação e estimulando o compromisso dos docentes com o processo. Essa atuação se caracteriza por uma escuta ativa, pela valorização dos problemas – mesmo os aparentemente triviais – e pelo incentivo à construção coletiva do conhecimento por meio de relações reflexivas, respeitadas e colaborativas.

Por se tratar de uma profissão historicamente constituída sob os preceitos do controle, e por ainda ser recente a sua ressignificação voltada à mediação democrática junto aos professores, somado ao fato de estarmos inseridos em um cenário marcado pela ascensão do ultraconservadorismo de caráter fascista, torna-se fundamental investigar, sob uma perspectiva crítico-reflexiva e humanista, de que modo a atuação formativa do Coordenador Pedagógico pode colaborar com a construção de saberes e fazeres de resistência. Tais saberes e fazeres têm o potencial de impulsionar a escola pública e a docência a enfrentarem os desafios da educação com uma postura crítica e engajada, voltada aos interesses de sua própria classe e em consonância com a vocação ontológica de ser mais do ser humano defendida por Freire (1987).

O papel formativo de viés crítico da coordenação/supervisão pedagógica

É importante destacar a relevante contribuição do profissional que assume o ofício da coordenação pedagógica na articulação e efetivação, dentro da escola, da formação dos professores na perspectiva de uma formação continuada em serviço mediante as reais necessidades do corpo docente. O profissional da coordenação tem um papel de grande importância na construção de uma escola com compromisso com a aprendizagem, sendo o

responsável, em grande parte, pela articulação e efetividade das ações educativas, em parceria com a direção da escola, garantindo a todos um ensino humanizado e de qualidade.

Para maior compreensão do papel e das atribuições desse profissional Libâneo (*apud* Oliveira) enfatiza que:

[...] a principal atribuição da coordenação pedagógica está na assistência didático-pedagógica aos professores visando a qualidade do ensino. Para tal ajuda-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, mediante procedimentos de reflexão e investigação. E, especificamente, o coordenador também deve atuar no que se refere às atividades de formação continuada, visando ao aprimoramento profissional dos conteúdos e metodologias e oportunizando troca de experiências entre os docentes. (2008, p.83).

Para a sustentação legal do ofício da coordenação pedagógica, Martins e César (2020) ressaltam a importância desse profissional e a necessidade deste oferecer formação aos profissionais da educação mediante a LDB/96 e alguns estudos, na qual afirma:

[...] os desafios em voltas da ação supervisora junto a formação dos profissionais da educação pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos das escolas públicas, uma vez que ao acesso e permanência na escola pública já foram garantidos quase em sua totalidade e pode fortalecer o oferecimento de uma escola com mais qualidade de ensino. (Martins e César, 2020, p. 2786).

Aprofundando o campo de atuação, segundo Martins e César (2020), a coordenação se faz como propositoras e executoras das políticas educacionais e, são elementos de articulação e de mediação, entre essas políticas e as propostas pedagógicas, em suas realidades locais, desenvolvidas em cada escola, e exerce no sistema de ensino as funções de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e regular os processos educacionais; este profissional também tem a função de buscar, em parcerias com as equipes de trabalho, soluções e formas adequadas ao aprimoramento pedagógico e a consolidação da identidade da escola a garantir que ocorra num processo dialógico.

Compreendemos que a coordenação pedagógica precisa atuar de forma articulada com todos os setores da escola, da comunidade escolar e da sociedade, pois poderá contribuir para desenvolver ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho da aprendizagem dos alunos, das alunas à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas. Em seu fazer cotidiano, desenvolve projetos, firma parcerias e auxilia no desenvolvimento do aprendizado, porém, como afirma Martins e César (2020), encontra

muitos desafios e conflitos: indisciplina, violência, escassez de recursos humanos e materiais, defasagem de idade e série, evasão e repetências.

Na gestão escolar, conforme documento da rede estadual do Estado de Minas Gerais, é a coordenação pedagógica que assume a função de “[...] supervisionar o processo didático em sua tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação”, atribuições específicas contidas no Estatuto do pessoal do magistério do Estado de Minas Gerais (atualizado em 2024), no seu artigo 13. Sendo assim, esse profissional da educação escolar básica tem a incumbência de acompanhar todo o trabalho didático da escola e as ações dos professores. Para uma melhor compreensão do trabalho desses profissionais na articulação das ações em sala e do currículo, na Resolução SEE N° 4.968 de fevereiro de 2024 de Minas Gerais, especifica conhecimentos do especialista, da especialista da educação básica - coordenação pedagógica, sendo assim descrito:

I - desenvolver ações pedagógicas direcionadas à melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes, em consonância com o PPP e diretrizes da SEE/MG;

II - planejar e executar reuniões coletivas e colaborativas, com o uso de metodologias ativas com vista ao alinhamento metodológico, conceitual e teórico sobre o CRMG, promovendo, sempre que possível, reuniões por área e interáreas;

III - conhecer, apresentar e incentivar a utilização de ferramentas e materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e demais parcerias, fortalecendo a formação continuada na Rede Estadual de Ensino; e

IV - acompanhar o cumprimento do cronograma de realização das atividades extraclasse, de modo a garantir a qualidade e eficiência das ações com foco na melhoria da qualidade educacional. (Minas Gerais, 2024, p. 5).

Reforçando o papel desse profissional, salienta-se em um documento da Secretaria do Estado de Educação (s/d) que este é corresponsável junto com a direção na liderança da gestão pedagógica, sendo o eixo condutor do planejamento, da implementação e do desenvolvimento das ações educacionais, sendo de fundamental importância seu trabalho de percepção do contexto, análise da realidade, acompanhamento dos dados, orientação e apoio a implementação de ações pedagógicas diferenciadas e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

A atuação com a formação dos professores é uma das questões cruciais para uma gestão escolar, na qual a coordenação faz parte, que prioriza o ensino de qualidade e a otimização

das aprendizagens de todos, sendo assim, esta deve ter coerência e ser efetiva e pontual, na qual Paro, em sua colocação elucida:

A formação docente em serviço pode apresentar uma multiplicidade de opções em termos de práticas e ações adrede concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores escolares, mas dificilmente terá concretizadas todas as potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino (Paro, 2012, s/n).

Sendo assim, para a concretização da formação dos professores as práticas e ações voltadas para esse fim, deverão estar alicerçadas em um programa bem estruturado e coerente com políticas públicas que priorizem a melhoria da qualidade do ensino.

Para um aprofundamento a mais sobre a formação permanente dos professores Freire (1996, p.39) salienta que deve ser um momento de reflexão sobre a prática e reforça que

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Não obstante, para que se tenha uma formação adequada que consiga transpor os aspectos técnicos para uma educação transformadora, evidencia-se que a assistência aos professores, por parte da coordenação pedagógica, transponha a organização do trabalho coletivo e se atente à formação continuada, na qual Paro afirma:

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam serviços na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação (Paro, 2012, s/n).

Para mais, como reforça Paro, a assistência aos professores em sua formação, exige da coordenação um esforço em parceria com os sistemas de ensino para a efetivação de uma formação que tenha em seu viés uma educação transformadora.

Portanto, como afirma Veiga (2013), torna-se necessário a reformulação do tempo escolar para alterar a qualidade do trabalho pedagógico por meio de períodos de estudo e reflexão de equipes de professores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

Para que essa formação produza os efeitos desejados de transformação, Imbernon (2000, p. 113) realça que a metodologia adotada para se alcançar esse objetivo deve pautar-se em

processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio das diferentes experiências dos professores e que deveria ocorrer no interior das instituições educacionais públicas para obter a mudança individual e institucional. Sendo assim, o autor explicita:

[...] a formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem (Imbernón, 2000, p.114).

Por fim, a gestão escolar deve fomentar e verificar nas políticas públicas para a educação básica as ofertas de ações de formação continuada para sua equipe, e, de forma coletiva e participativa, elencar, a partir da realidade trazida pelos professores, ações formativas mais viáveis para a equipe.

Considerações finais

Mediante as considerações apresentadas, verifica-se que o trabalho da coordenação escolar é deveras amplo e abarca várias atribuições e necessita de articulações com os setores da escola e dos sistemas de ensino, sendo assim, Apase *apud* Martins e César (2020), nos informa que essa função “[...] se efetiva na prática, quando este profissional consegue legitimar-se como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas”.

A exploração bibliográfica desenvolvida neste estudo indica que, se por um lado a Coordenação Pedagógica ainda sofre pressões históricas de adaptação às exigências do capital e da racionalidade técnica, por outro, abre-se um campo de possibilidades para a construção de práticas de resistência. Essas práticas se fundamentam na defesa da escola pública como espaço de formação crítica, capaz de articular trocas formativas e fomentar a reflexão contínua sobre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, como defende Freire (1987), a vocação ontológica do ser humano é a de ser mais, e cabe à Coordenação Pedagógica alinhar-se a esse horizonte, mediando processos formativos que priorizem a autonomia, a consciência crítica e a transformação da realidade.

Ampliar a identidade formativa da Coordenação Pedagógica implica reconhecer a importância de políticas públicas que fortalecem as condições materiais, tempo, valorização profissional e formação continuada crítica. Também se faz necessário compreender que a resistência ao avanço do ultraconservadorismo e às práticas autoritárias não se dá apenas

pela denúncia, mas pela construção de novos caminhos pedagógicos que envolvam o trabalho formativo junto aos professores.

Em suma, o trabalho da Coordenação Pedagógica é, ao mesmo tempo, desafiador e essencial: desafiador por enfrentar pressões históricas e políticas que buscam reduzir sua identidade a funções burocráticas e de controle, essencial por ser percebida como espaço estratégico para a construção de uma escola pública democrática, crítica e humanizadora.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 16. ed. Petrópolis/RJ: Editora vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e terra, 1987.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e para a incerteza. 77. ed. São Paulo/SP, Cortez, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2023.

LIMA, J. P. A.. **Coordenação pedagógica**: subsídios para atualização da função. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

LIMA SOBRINHO, J. Ultraconservadorismo e a “captura” da subjetividade profissional das assistentes sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo/SP, v. 147, n. 1, e-6628365, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.365>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MARTINS, C. M. C.; CÉSAR, P. A supervisão de ensino como indutora do fortalecimento na formação continuada dos profissionais da educação da rede pública paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 15, n. esp. 4, p. 2777-2788, dez. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE Nº 4.968 de fevereiro de 2024. **Imprensa Oficial de Minas Gerais – Executivos – Secretaria de Estado de educação**.

OLIVEIRA, E. G.; NUNES, C. P. Mapeamento das produções acadêmicas sobre condições de trabalho do coordenador pedagógico (2012 a 2016). **Revista Exitus**, vol. 8, núm. 3, pp. 224-253, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159865010/html/>. Acesso em: 29 jul. 2025

OLIVEIRA, M. A. V. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Conhecimento e Inclusão Social, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n.146, p.586-611, maio/ago.2012.

SAUL, A. M.; SAUL, A. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís/MA, v. 24, n. 1, p. 1–14, jan./abr. 2017.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 41. ed. Campinas/SP: Autores Associados LTDA, 2009.