



Carta Pedagógica

**ANTONIO IVAN DA SILVA
JERÔNIMO SARTORI**

Relações democráticas no
espaço escolar e os
**DESAFIOS DO TRABALHO
DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO.**

ERECHIM, 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

**Antonio Ivan da Silva
Jerônimo Sartori**

**RELACIONES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO
TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**ERECHIM
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim, RS
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE)
Almir Paulo dos Santos Professor

Orientador da Pesquisa
Jerônimo Sartori

Pesquisador Principal
Antonio Ivan da Silva

Design gráfico
Hudson Lima da Silva

Apoio para a pesquisa
15^a CRE – Coordenadoria Regional de Educação
Professores da Rede Estadual – RS.
Corpo docente do Curso de Mestrado em Educação da UFFS *Campus Erechim.*

ERECHIM
2025

CIP – Catalogação na Publicação

S586r

Silva, Antonio Ivan da

Relações democráticas no espaço escolar e os desafios do trabalho do coordenador pedagógico. [livro eletrônico] / Antonio Ivan da Silva, Jerônimo Sartori / – Erechim, RS: Ed. dos autores, 2025.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-989247-5-1

1. Relações democráticas. 2. Coordenador pedagógico. 3. Neoliberalismo. I. Sartori, Jerônimo. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CDD: 370

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, (...). O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto (Freire, 2000, p. 53).

APRESENTAÇÃO

A presente *carta pedagógica* surge de reflexões crítico-reflexivas decorrentes da experiência pessoal, profissional e acadêmica¹, especificamente, da realização da pesquisa de mestrado que analisou o trabalho do Coordenador Pedagógico junto aos professores no contexto de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. O trabalho de campo foi realizado em um dos 32 municípios que compõem a Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU). Esta associação abrange cidades da região do Alto Uruguai gaúcho, como Aratiba, Ametista do Sul, Barra do Rio Azul, Carlos Gomes e Erechim entre outros.

Realço que atuo como professor nessa rede, numa instituição de ensino situada na região norte do estado. É desse espaço escolar que emergem as inquietações que nos mobilizam enquanto professores, são as vivências e as problemáticas pedagógicas que nos interpelam enquanto profissionais da educação, mas também as contradições e as potencialidades enquanto fenômenos sociais inerentes ao mesmo lugar de atuação.

Antes de tudo, é importante ressaltar a relevância histórica da escola pública no Brasil, um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, que, historicamente, institucionalizaram processos seletivos de marginalização, negando aos expressivos contingentes das classes populares o acesso aos direitos sociais básicos e constitutivos da democracia e da cidadania plena. A persistência das assimetrias sociais e educacionais demonstram a celeridade de serem instituídas políticas públicas de caráter permanente e de Estado, que transcendam as políticas governamentais.

Ancorando-nos no referencial freireano, a educação é um ato político, por isso:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 28).

O ato da escrita é uma tarefa acadêmica e política a ser cumprida, neste momento, encontro-me com uma profunda realização intelectual. Escrever e ler criticamente é desafiar-nos a refletir sobre a tarefa que temos diante do mundo, é posicionar-nos nas ideias e na atitude de construção de uma sociedade mais humana e democrática. É olhando para própria trajetória pessoal, acadêmica e profissional que o/a professor/a aprende a refletir criticamente

¹ A carta pedagógica emprega a primeira pessoa, uma vez que articula os achados da pesquisa — obtidos ao longo do estudo — com as propostas de intervenção na realidade investigada.

e intervir na realidade, num movimento contraditório e permanente. É com um misto de alegria, esperança e inquietação que escrevo esta *carta pedagógica* para compartilhar reflexões produzidas ao longo da trajetória do Mestrado Profissional em Educação (MPE) sobre as relações democráticas na escola entre Coordenadores Pedagógicos e professores.

Dessa maneira, reafirmamos o objetivo do Mestrado Profissional em Educação (MPE) de aproximar a pós-graduação *stricto sensu* com o “chão” pedagógico da escola, tendo, como um de seus compromissos com a educação básica pública, a elaboração de um produto educacional. Conforme destacam Sartori e Pereira (2019), o produto educacional representa não apenas o resultado do processo de arguição oral e o escrito da pesquisa, mas também um entrelaçamento do quer-fazer científico e profissional, materializando a indissociabilidade entre teoria e prática no campo da educação.

Importante salientar que nas pesquisas do Mestrado Profissional de Educação, o produto educacional é constituído de dois eixos indivisíveis: diagnóstico e intervenção. A caracterização do produto educacional é destacada por Pereira e Sartori, (2019, p. 30):

[...] O **diagnóstico** de determinada situação ou fenômeno educacional, tanto em espaços formais como em espaços não formais, busca compreender o atual estágio em que se encontra o objeto pesquisado. Para isso, mobiliza dados de natureza quantitativa (indicadores, estatísticas) e qualitativa, tendo em vista responder a seguinte pergunta: o que temos? (...) Já a perspectiva da **intervenção** é uma forma de presença concreta que reflete uma ação participativa de primeira ordem. Temos a caracterização de pesquisa-intervenção como uma prática de pesquisa que se contrapõe à pesquisa tradicional de corte positivista.

Sem sombra de dúvidas, pensar nessa experiência educacional, escolar e profissional em particular, é refletir sobre a escrita acadêmica como uma jornada longa de compilação tênue entre o exercício profissional e a pesquisa científica. Dessa maneira, reafirmamos “[...] a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional” (Pereira; Sartori, 2019, p. 31).

À vista disso, é fundamental desenvolver uma atitude de pesquisador para ampliar o seu repertório, tendo em vista as exigências do MPE. Convém destacar que a compreensão de produto educacional configura-se como um artefato de natureza crítica, ancorado teoricamente, cuja finalidade é problematizar e propor mudanças nas práticas docentes e de gestão pedagógica: na sala de aula, na coordenação, na orientação e na gestão. Se, por um lado, caminhamos para uma educação fundada nos princípios do mercado, por outro, constitui-se como um combate epistêmico a passagem de diagnóstico à intervenção dos

problemas concretos que desafiam os profissionais do campo educacional (Sartori; Pereira (2019).

No contexto atual, presenciamos um processo neoliberal de desmonte da escola pública, marcado pela intensificação do sucateamento (redução dos recursos financeiros) e da precarização do trabalho docente (insegurança e instabilidade na carreira), somada às desigualdades sociais, políticas, econômicas e educacionais que, historicamente, persistem no Brasil. A perpetuação desse cenário na sociedade brasileira evidencia a fragilidade das políticas públicas em consolidar um projeto de Estado capaz de promover avanços sociais substanciais, inclusive, no campo educacional. Conforme alertam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal não apenas precariza os serviços públicos, mas também redefine a educação como mercadoria, ampliando as desigualdades socioeducacionais.

Vivemos um tempo em que o espectro conservador e tecnicista assombra a educação: o espectro orientado pelo neoliberalismo. A racionalidade neoliberal transforma a escola num mercado, em que os professores tornam-se meros técnicos do ensino e os estudantes são tomados como clientes. Ademais, o direito social à educação é substituído por relações de consumo, a preocupação passa a ser as métricas de desempenho quantitativo em detrimento dos processos formativos. Nesse cenário, a precarização do trabalho docente é naturalizada com o agravante de individualizar os fracassos estruturais. Para reverter esse quadro, exige-se por parte dos professores um tempo e espaço de crítica e autocritica, bem como de assumir o compromisso com a educação democrática baseada na formação cidadã, no diálogo, na participação e na organização coletiva.

O produto educacional em questão emerge como desdobramento da pesquisa intitulada: **RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**, desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Educação, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*. A referida pesquisa foi submetida ao crivo de uma banca examinadora, perante a comunidade acadêmica em defesa pública, sendo aprovada na data de 15 de agosto de 2025.

Objetivamos com a pesquisa investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores. A investigação está fundamentada numa abordagem exploratória-analítica, articulada com a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que esta última contou com a realização de entrevistas com um roteiro semiestruturado com três (03) Coordenadoras

Pedagógicas e o Grupo Focal, com um roteiro semiestruturado que contou com a participação de dez (10) professores.

Concluída a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, debruçamo-nos na elaboração de um produto educacional que atendesse, de modo coerente, os objetivos delimitados pela pesquisa. De antemão, cabe referir que é um artefato pedagógico que comunica os resultados da referida pesquisa, sendo apresentado por meio da *carta pedagógica*, endereçada à 15^a CRE – Coordenadoria Regional de Educação, para a coordenação, o corpo docente e a direção da escola estadual - o lugar de realização desta pesquisa, ao grupo de estudo: saberes e fazeres da prática pedagógica na educação básica da UFFS. Esta *carta pedagógica* materializa os “achados da pesquisa”, bem como propostas que emergiram dos participantes e do pesquisador envolto neste estudo.

A *carta pedagógica*, apresentada na sequência, materializa o compromisso social, acadêmico e profissional de sistematização, socialização e intervenção no campo educacional, em especial, aponta orientações teórica e práticas do trabalho do CP e seu entrelaçamento com os professores.

Rompendo Amarras Burocráticas: Do modelo fiscalizador e controlador às mediações das relações democráticas entre o CP e os professores

Compreendemos que o ato político e pedagógico acontece na prática quando é realizado pelos professores e CPs, aspectos intrínsecos à sua autonomia intelectual e ao seu compromisso ético e social com os saberes/fazeres de sua atuação. O ponto de vista dos sujeitos pesquisados – seja, os coordenadores ou os coordenados – está diretamente vinculado ao sentido e ao significado que eles atribuem às suas interações entre o CP e os professores. Tais aspectos demonstram a relevância de estar atento às percepções e experiências de cada um dos sujeitos no contexto escolar, pois elas influenciaram a cultura organizacional, as relações democráticas, o trabalho colaborativo alinhados com as necessidades e demandas da instituição de ensino.

Cada um dos passos dados na escrita deste estudo constituiu um processo intelectual, engajamento reflexivo e descortinamento teórico. Nesse exercício dialético, estabelece-se uma

relação intrínseca e extrínseca entre o professor, o pesquisador, o referencial teórico e os sujeitos da investigação, tecendo-se, assim, uma compreensão crítica dos fenômenos sociais, que permeiam as interações profissionais e humanas no contexto educacional entre os CPs e os professores.

A realização de uma pesquisa exige um labor intelectual semelhante ao de um artesão, as leituras, a escrita a partir de teorias que confrontam os fenômenos sociais e educacionais, o contato com os sujeitos da pesquisa, ou seja, o referencial teórico, as informações, os prenúncios e o levantamento de dados sobre o assunto, que, geralmente, vincula-se a pesquisas anteriores e/ou demandas atendidas no processo da investigação pelos novos referenciais (Minayo, 2011).

A proposta de escrita deste trabalho está assentada na pesquisa qualitativa, de natureza exploratória-analítica. Na tentativa de responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos – tanto gerais quanto específicos, adotamos uma abordagem metodológica baseada na aplicação de dois instrumentos distintos para a coleta de dados. A Entrevista com três (03) coordenadoras pedagógicas e o Grupo Focal com dez (10) professores subdivididos em dois grupos de cinco (05) professores, ambos instrumentos contaram com um roteiro de perguntas semiestruturadas.

A partir do exposto, apresentamos o problema de pesquisa: Como os coordenadores pedagógicos, que atuam na Escola Estadual de Educação Básica, estão articulados com os professores do ensino médio na perspectiva da gestão democrática?

Também apontamos a delimitação dos objetivos - objetivo geral: Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores do ensino médio de uma Escola Estadual de Educação Básica. Por sua vez, objetivos específicos foram: I – Investigar como ocorre o trabalho do CP mediante as demandas que chegam da 15^a CRE, considerando as situações que emergem do e no dia a dia da escola. II – Conhecer as proposições do CP para a condução do processo didático-pedagógico em diálogo com e sobre as práticas demandadas pelos docentes da escola. III – Aprofundar a concepção de gestão democrática, a partir da empiria e dos diálogos horizontais na tomada de decisões no âmbito do projeto escolar. IV – Produzir, embasado na pesquisa, um produto educacional em formato de *Carta Pedagógica* com destaque às principais contribuições para escola no sentido de qualificar as relações democráticas entre coordenadores e coordenados.

Quadro – 01 Roteiro de perguntas semiestruturada

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA ENTREVISTA COM OS CPs	<p>1. Identificação <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>2. Formação <input type="checkbox"/> Graduação em: <input type="checkbox"/> Pós-graduação em: <input type="checkbox"/> Especialização em: <input type="checkbox"/> Mestrado em: <input type="checkbox"/> Doutorado em: <input type="checkbox"/> outros</p> <p>3. Como chegou na função de CP <input type="checkbox"/> concurso/nomeação <input type="checkbox"/> escolha interna da escola <input type="checkbox"/> indicação externa a escola <input type="checkbox"/> contrato temporário</p> <p>4. Você já atuou na função de CP em alguma outra escola? Se sim, comente como foi a sua experiência:</p> <p>5. Atua ou atuou em outra/as função/ões no campo da gestão na escola? Se sim, comente como foi a sua experiência:</p> <p>6. Como você descreve a cultura organizacional da escola, considerando o trabalho que você desenvolve e/ou deveria desenvolver?</p> <p>7. Na sua compreensão as orientações do sistema estadual de ensino contribuem para interação entre professores e CP?</p> <p>8. Qual o seu entendimento sobre relações democráticas na escola?</p> <p>9. Como você descreve sua atuação na escola? do seu ponto de vista a sua atuação na coordenação pedagógica da escola contribui para construção das relações democráticas?</p> <p>10. Como articular as relações democráticas com a aprendizagem dos alunos, considerando o trabalho que realiza junto ao corpo docente da escola?</p> <p>11. Em que espaço você percebe que acontecem as relações democráticas entre coordenador e coordenados na escola?</p>
ROTEIRO SEMIESTRUTURADO GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES	<p>1. Identificação <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>2. Formação <input type="checkbox"/> Graduação em: <input type="checkbox"/> Pós-graduação em: <input type="checkbox"/> Especialização em: <input type="checkbox"/> Mestrado em: <input type="checkbox"/> Doutorado em: <input type="checkbox"/> outros</p> <p>3. Forma de trabalho <input type="checkbox"/> concurso/nomeação <input type="checkbox"/> contrato temporário</p> <p>4. Há quanto tempo atua no magistério?</p> <p>5. Além da atuação em sala de aula você trabalhou em alguma outra função na escola?</p>

	<p>6. Em sua trajetória profissional atuou e/ou atua em mais de uma escola? Se sim, como foram estas e/ou são estas experiências em tua carreira profissional?</p> <p>7. Comente sobre como você comprehende as relações democráticas na escola:</p> <p>8. Relate sobre como você vê a atuação do CP na escola:</p> <p>9. Na escola você tem autonomia para desenvolver sua docência? Se sim, detalhe como como você exerce essa autonomia?</p> <p>10. Comente sobre as formas, como na escola, as relações democráticas contribuem para as relações interpessoais na escola e a aprendizagem dos estudantes:</p> <p>11. Que nível está o trabalho do CP na escola: <input type="checkbox"/> democrático <input type="checkbox"/> pouco democrático <input type="checkbox"/> nada democrático</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A condição ontológica do ser humano, tanto em sua dimensão pessoal quanto profissional, está intrinsecamente vinculada no eu/outro. O quefazer sujeito circunda-se na relação dialética com os outros sujeitos, imbuídos de subjetividades – com seus projetos, anseios, sonhos, interesses e intencionalidades particulares. Essa relação social entre dois ou mais sujeitos impõe o diálogo, o bom senso e a contínua negociação entre diferentes pontos de vistas sobre a formação do estudante, a escola, a educação e a sociedade, movimentos fundantes do desenvolvimento humano democrático e da prática profissional reflexiva.

De acordo com Paro (2020, p. 88), existem duas formas de convivência com o outro, a forma autoritária e a liberdade. A primeira diz respeito ao conviver com o outro autoritariamente, significa reduzi-lo a objeto, impondo-lhe interesses de forma unilateral. A segunda é a liberdade, em vez de ignorar os interesses do outro, significa buscar o diálogo, utilizar o bom senso, pois liberdade constrói-se com o outro.

O autor insiste o autor nessa reflexão:

[...] E essa liberdade se constrói com o outro se dá no diálogo. É o que chamamos de democracia, com um sentido mais rigoroso e amplo do que simplesmente democracia como eleição, democracia burguesa, vontade da maioria, etc. Estes componentes são todos importantes, mas estão subsumidos a esse conceito mais amplo de democracia como *convivência pacífica e livre entre seres e grupos que se fazem sujeitos*. A palavra fundamental é sujeito. Nós nos fazemos humanos na medida em que nos tornamos sujeitos (Paro, 2020, p. 88).

A partir da análise sistemática do *corpus* empírico, constituído por registros e transcrições das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, e do grupo focal com os professores, mediante constante diálogo reflexivo com o orientador da pesquisa, emergiram

três categorias que evidenciaram o pilar estruturante para responder a problemática de pesquisa e atender os objetivos do estudo em tela.

As três categorias são: A configuração do lugar social e institucional dos profissionais – olhando para a sua trajetória profissional, autonomia e reconhecimento do seu trabalho no espaço escolar; A natureza do trabalho desenvolvido - abarcando as práticas pedagógicas e políticas e os desafios inerentes à atuação profissional na escola pública; As visões sobre gestão democrática - como os profissionais concebem e vivenciam os processos democráticos na instituição de ensino.

Figura – 01 Caracterização das categorias: visões



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Como consta ao longo da pesquisa (dissertação), reiteramos aqui como forma de reafirmar o que pensamos sobre a escola, embasados na ideia de Teixeira (2007), um entusiasta e defensor da escola pública e democrática, que acreditava no papel transformador da escola, que, no seu livro *Educação para democracia*, registra que “só pela escola se pode fazer democracia”. Para ele, a escola pública é, por excelência, o instrumento fundamental da conquista e da defesa dos direitos essenciais à consolidação de uma sociedade democrática (Teixeira, 2007, p. 221). A educação representa um alicerce primordial de uma sociedade democrática e para o enfrentamento às desigualdades sociais e culturais. Nas próprias palavras do educador: “Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 2007, p. 222).

Essa ideia teixeiriana de escola pública e democrática contrasta, radicalmente, com o hegemônico modelo neoliberal de educação, que caminha a passos largos a partir dos anos 1990 no Brasil. O neoliberalismo, ao desmontar a educação como um direito, realiza o oposto do pensamento do patrono da escola pública brasileira, gratuita e laica. A escola nos moldes dos princípios do neoliberalismo transforma o ambiente escolar num anexo da sociedade desigual social e culturalmente, ou seja, não é a solução. Além disso, oferta escolas precarizadas, professores desvalorizados (contratos temporários e salários aviltantes). Por fim, não menos importante, temos a democracia escolar como um envelope vazio (decisões tomadas de forma técnicas e burocráticas, sem o parecer dos principais interessados o coletivo escolar).

A escola, enquanto espaço de disputas de ideias e concepções de mundo, é o *lócus* primordial das políticas educacionais, em que se concretizam os processos formativos e a profissionalização dos docentes, configura-se, simultaneamente, como o ponto de partida e o ponto de chegada de tais políticas de Estado. Nesse contexto de constantes enfrentamentos e desafios multifacetados — de natureza pedagógica, institucional, estrutural e política —, a materialização das diretrizes educacionais está condicionada à mediação conflituosa exercida pelos profissionais e pela organização escolar, em que o ponto nuclear é o estudante. Este é a

finalidade última do processo educativo, sendo que experimentará os seus efeitos democráticos ou participará da reprodução das desigualdades educacionais e sociais.

Esses condicionantes justificam a contundente necessidade de considerar as demandas e a compreensão daqueles sujeitos, desde o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Em suma, é na materialidade das ações educativas que se revelam tanto as contradições quanto as demandas reais para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

1 CARTA PEDAGÓGICA

À 15^a CRE – Coordenadoria Regional de Educação

À escola estadual participante da pesquisa

Ao grupo de estudo: saberes e fazeres da prática pedagógica na educação básica

Entrego esta *carta pedagógica* às autoridades educacionais, aos coordenadores pedagógicos e aos professores da escola campo de pesquisa, bem como ao coordenador do grupo de estudos: saberes e fazeres da prática pedagógica na educação básica, que acreditam nas necessárias mudanças da educação como uma prática social humana e da sociedade em geral. Nesse intuito, trago ao conhecimento público os resultados da pesquisa realizada pelo mestrando Antonio Ivan da Silva, com a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori, inserido na linha de pesquisa 1: Pesquisas em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, no Mestrado Profissional em Educação na UFFS/*Campus Erechim/RS*.

A *carta pedagógica* foi uma forma encontrada por Freire (2000) para as suas inquietações, mas também um chamado à reflexão pelos desafios da prática docente, por meio delas buscou apresentar problemas destacados ou ocultos da experiência do dia a dia. A carta, na perspectiva de Freire (2000), constitui-se em instrumento capaz de contribuir na elaboração de respostas para as transformações cada vez mais dinâmicas da sociedade. Camini e Barea (2023) escrevem carta porque suas palavras provocam a insurgência e que são batizadas de *pedagógicas*, pela força da Pedagogia do oprimido e da esperança.

Numa perspectiva mais histórica: A Carta do Povo, que deu nome ao movimento Cartismo reuniu, no contexto da Revolução Industrial no século XIX, reivindicações dos operários ingleses que visavam ampliar os direitos políticos dos trabalhadores e tornar o Estado mais democrático, incluindo direito ao voto universal secreto, o pagamento de salários aos parlamentares, para que os pobres e operários se sustentassem financeiramente, caso fossem eleitos, bem como outros direitos sociais, como a escola gratuita para todos (Giannotti, 2009). Sobre esse aspecto histórico da classe trabalhadora, o autor expressa:

[...] nos EUA, no dia 1º de maio de 1866. (...) A luta mais famosa pelas conquistas das 8 horas (...) no centro industrial de Chicago, o panfleto distribuído na madrugada do primeiro dia de greve, dizia: “A partir de hoje, nenhum operário deve trabalhar mais de 8 horas por dia: 8 horas de trabalho, 8 horas de repouso e 8 horas de educação” (Giannotti, 2009, p. 37).

Sendo assim, ao eleger a carta pedagógica como produto educacional justifica-se, sobretudo, pela importância de criar novos elos entre quem vai ler, fortalecer os já existentes

entre os sujeitos da pesquisa e todos e todas que estiveram envolvidos com a escola e o pesquisador no decorrer da realização do estudo. Esse instrumento pedagógico é uma forma de comunicar-se com os participantes da pesquisa, com a mantenedora da rede estadual e o grupo de estudo. Essa opção metodológica surgiu derivado do diálogo entre orientando e orientador, como uma maneira de promover o diálogo que transcendia a mera transmissão de resultados, buscando uma aproximação mais humana e compromissada com o campo da educação.

Por meio dela, objetivou-se reconhecer e destacar o valor das experiências, das memórias, das contribuições dos professores no processo da pesquisa e do esforço dos profissionais no dia a dia da escola. A carta revelou-se, assim, uma potente ferramenta de dupla natureza: um exercício de reflexão, escrita e formação para o pesquisador e um documento formal de devolutiva, que permitiu olhar para o percurso investigativo, sistematizar e manifestar os achados ao longo do texto.

É na relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que tem importância à educação e seus limites. “A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projeto para o mundo” (Freire, 2000, p. 40). O educador está convicto do direito:

[...] de um lado, dos meninos e meninas do povo têm de saber matemática, a mesma física, a mesma biologia, que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cida de aprendem mas, de outro, lado, jamais aceita que ensino de não importa qual o conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

A presente *carta pedagógica* pretende refletir de maneira crítica sobre a diminuição da autonomia dos professores nas escolas públicas, da falta de tempo e espaço para o diálogo, do estreitamento dos processos democráticos. A carta também vai falar de mim, de minha trajetória e do que venho refletindo em minha dissertação de mestrado.

Participar dos debates coletivos em torno do projeto educativo da escola é direito de toda a comunidade escolar, que não pode ser meramente guiado ou empurrado de “cima para baixo” pelos seus “superiores” dos órgãos oficiais do sistema. É importante estar atento para que a educação não faça nenhuma concessão às artimanhas do mote neoliberal, que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico, ao treinamento e não à formação (Freire, 2000).

Estar no Mestrado Profissional em Educação deu um salto na análise dos problemas da realidade escolar sob uma postura intelectual pública, consciente, problematizadora, crítica, reflexiva e operante. É nesse momento que percebo a passagem de um professor para

professor-pesquisador engajado, os componentes curriculares, a convivência com os professores e os colegas de turma. Na caminhada do curso junto com a prática profissional que a distância entre o que falamos e o que dizemos estreita-se, não pretendemos apenas falar de democracia na escola, mas viver de maneira democrática, buscando fazê-la cada vez melhor, através do diálogo, da colaboração e do trabalho coletivo (Freire, 2000).

Esta atitude, segundo Freire:

Nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa à vontade, facultada fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos (2000, p. 45).

É importante salientar, nas linhas dessas reflexões, que esse posicionamento demanda, necessariamente, uma teoria de sustentação, ou seja, em quem me apoio na definição de sujeito histórico, incompleto e inacabado. Por conseguinte, é nessa boniteza do ser mais que me encontro envolto e provocado a permanecer no movimento de luta e de formação continuada como professor-pesquisador.

Nessa perspectiva freireana:

[...] A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (Freire, 1996, p. 30).

Nesse olhar sobre mim, considero relevante caracterizar alguns pontos da minha vida pessoal a fim de contextualizar a minha responsabilidade profissional e o compromisso social nesta pesquisa e nesta carta.

Aqui vos escreve, Antonio Ivan da Silva, nasci no interior do Ceará e residi até os 18 anos trabalhando na roça, a minha origem é de uma família de agricultores, mãe analfabeto assinava apenas o nome, pai concluiu o ensino médio aos 70 anos e continua estudante. Nunca sonhei e nem passava pelos meus pensamentos estar na academia, sempre tive dúvida da minha capacidade intelectual, mas encontrei quem acreditasse em mim, minha professora da 5ª série do ensino fundamental e uma diretora (*in memoriam*), mas também meus pais, que me incentivaram seguir em frente e lutar pelos meus sonhos e meu projeto de vida. Como nosso mestre afirmou no livro: *Pedagogia da autonomia*: "Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos" (Freire, 1996, p. 40).

Dessa forma, cheguei tardiamente na universidade, lugar que ainda hoje me sinto estranho, inseguro e sem pertencimento. Primeiro cursei o Bacharelado em Serviço Social na

UFRJ, depois pelo interesse no Mestrado Profissional em Educação na UFFS, *Campus* Erechim, decidi fazer o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Licenciatura), concomitantemente a Especialização em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Comecei a trabalhar como professor de Física/Matemática da Educação Básica na rede estadual do Rio Grande do Sul, por meio de Contrato Temporário, cargo que ocupo atualmente².

A inserção profissional na rede estadual de ensino trouxe o alerta sobre a importância de continuar estudando. Realizei a minha inscrição no Curso de Especialização em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional, pela UFFS/*Campus* Erechim, pois as experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas na escola provocaram-me a pensar uma temática, levantar a problemática, bem como delimitar o objeto de pesquisa. Ouvi os meus pares comentarem na sala dos professores sobre as suas dificuldades para lidar com os estudantes na sala de aula, a falta de espaço para que os seus dissabores, aflições, críticas e demandas sejam ouvidas. Diante disso, surgiu a ideia de refletir sobre os desafios do trabalho do Coordenador Pedagógico posta em diálogo com os professores, analisando as relações democráticas entre esses sujeitos que coabitam o espaço escolar.

Ao encontro do que foi pensado, Freire afirma:

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (1996, p. 113).

Em vista disso, dialogando com os pares, os CPs, a equipe diretiva, com colegas e docentes de grupo de estudo, emergiu a pesquisa intitulada: RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), UFFS/*Campus* Erechim, RS. A pesquisa desenvolveu-se pela referência do objetivo geral que consistiu em: Investigar a atuação do coordenador pedagógico, considerando as relações democráticas no espaço escolar postas em diálogo com os professores de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede estadual do RS. O estudo caracteriza-se pela pesquisa exploratória-analítica, com base nos procedimentos de abordagem bibliográfica e de campo; tendo, como *lócus*, uma escola da rede estadual de ensino do RS; constituem o universo da

² Regência de classe no componente curricular de Física na 1^a, 2^a e 3^a série do Ensino Médio. O componente de Matemática Financeira na 2^a série do Ensino Médio, o componente de Educação Financeira na 1^a série do Ensino Médio. O componente de trilhas: Industrialização e custos ambientais na 2^a série do Ensino Médio. O componente de Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais do (6º e 8º ano).

pesquisa de campo, as coordenadoras pedagógicas e os professores da instituição, dentro do marco temporal de 2023-2025.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado com três (03) coordenadoras pedagógicas e grupo focal com um roteiro semiestruturado com dez (10) professores da educação básica de uma escola da rede estadual região norte do RS, o que contribuiu para a análise dos dados de maneira crítica-reflexiva acerca dos desafios dos trabalhos do CP e das relações democráticas com os professores.

Cabe-nos ponderar que os pesquisados, entre suas compreensões, entendem que as relações democráticas são um movimento dialético permanente e de inacabamento. Para tanto, consideramos que é necessário diálogo, escuta e participação na construção reflexiva no quer-fazer da convivência democrática na escola, capaz de promover a aprendizagem da profissão e dos estudantes, alicerçado em bases epistemológicas críticas, com vistas às transformações da prática pedagógica docente, da escola e da sociedade.

Na esteira da reflexão de Freire (1996, p. 57 grifos do autor):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta.

Ademais, os pesquisados demonstram, de maneira acachapante, que a autonomia intelectual, as relações democráticas têm diminuído cada vez mais na escola, atualmente. No contexto atual, deparamo-nos com sucateamento das escolas públicas, formação técnica aligeirada dos docentes para barateamento do investimento e serviço ao mercado, o que dificulta a identidade e a pertença a profissão docente. Da mesma forma, emerge deste estudo a preocupação com a plataformização do ensino e momentos que propiciam a troca de experiências, desabafos e reflexões coletivas entre os próprios pares. Como bem demonstrou Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, mas ela somente se completa na relação horizontal e democrática entre os sujeitos, superando a lógica autoritária, opressora e dominadora.

Nas madrugadas gélidas, em que o pensamento freireano servia de interlocutor privilegiado, a problematização da relação entre democracia e relações democráticas envolvia necessariamente discussões sobre relações de poder, desigualdade social e educacional, justiça e seus fundamentos éticos.

Refletia sobre a escola democrática, nos questionamentos como: "Que vivência democrática os CPs e os professores carregam?"; "O que significam, na sua prática, os valores democráticos?"; "Como os CPs e os professores podem se engajar ativamente nas relações democráticas numa escola burocrática?" e "De que maneira sua formação pensada na escola pode tornar o ambiente escolar democrático?".

Na tentativa de problematizar essas questões é essencial propiciar momentos de reflexão e colaboração coletiva, de forma solidária e de apoio mútuo entre o CP e os professores. As demandas das relações democráticas na escola permanecem latentes no contexto educacional e precisam ser evidenciadas para avançar nas relações interpessoais no espaço escolar. É preciso entender o trabalho do CP posto em diálogo com os professores, sendo assim, é necessário respeitar e confiar no trabalho de cada profissional, escutar as suas angústias e demandas, bem como o cumprimento dos combinados acordados. Realçamos, pois, que este foi um dos objetivos desta pesquisa, isto é, trazer a perspectiva da importância do CP para o âmbito investigativo das relações democráticas estabelecidas com e entre os professores.

Neste momento em articulação com a pesquisa que permitiu configurar a dissertação de Mestrado Profissional em Educação, a *carta pedagógica* é adensada ao histórico da instituição ao mesmo tempo que apresento³ algumas sugestões para a melhoria das relações democráticas entre o CP e os professores, considerando os apontamentos sinalizados pelos próprios sujeitos da pesquisa no diálogo estabelecido na ocasião das entrevistas e do grupo focal. Assim sendo, trago a partir do estudo, por acreditar no efeito positivo que as relações democráticas agregam aos atores escolares, as seguintes sugestões ao trabalho dos CPs na escola:

1. Construir um plano de ação individual e coletivo em diálogo com os seus coordenados, de forma que o plano estabeleça momento de reflexão, pesquisa e que cada um assuma sua tarefa nos espaços formativos.
2. Realizar rodas de conversas para escutar as demandas dos professores, tendo em vista as multifases da prática pedagógica que os desafia, diuturnamente.
3. Organizar momentos de estudos de textos, oportunizando reflexões ao quer-fazer do CP e do professor, buscando melhorar a prática pedagógica e fortalecer o trabalho do coletivo escolar.

³ A carta pedagógica emprega a primeira pessoa, uma vez que articula os achados da pesquisa — obtidos ao longo do estudo — com as propostas de intervenção na realidade investigada.

4. A educação como exercício do poder, ideia refletida ao longo da pesquisa, contribui para compreender a importância da autonomia intelectual e pedagógica do CP e dos professores no espaço escolar. A autonomia desses profissionais é um pilar indispensável para consolidação de uma escola democrática, na medida em que possibilita a construção de práticas pedagógicas críticas, coletivas e participação ativa.

5. Empoderamento pedagógico e epistêmico do professor e do CP para resistirem à racionalidade neoliberal, ao processo de mercantilização da educação e defender a educação como direito social e a prática emancipatória.

6. Mobilização do coletivo escolar em prol de melhores condições de trabalho e salário.

7. Espaço para formação continuada na escola - espaços de diálogo, reflexão e avaliação do processo pedagógico e político, leitura de textos, pautas alinhadas às necessidades emergentes dos docentes, com vistas à consolidação de práticas pedagógicas democráticas e contextualizadas.

8. Tensionar o debate que possibilite rediscutir a dinâmica e o papel do Conselho de Classe na escola.

9. Ao CP cabe, em sua incumbência, o acompanhamento, a assessoria e o apoio mútuo ao trabalho dos docentes, estabelecendo a escuta ativa, o diálogo reflexivo, o registro dos encaminhamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A sua atuação não se limita à supervisão burocrática, pontual e focalizada, mas busca articular o seu plano de ação às demandas dos docentes, aos objetivos da instituição de ensino e às necessidades dos estudantes.

10. O CP ocupa uma função/papel estratégica no âmbito escolar, na medida em que a sua atuação promove espaços de diálogo entre os docentes, a reflexão coletiva e crítica das práticas educativas. A intencionalidade dos processos organizacionais e formativos colaborativos configuram-se no aprimoramento profissional e na articulação das práticas pedagógicas com as finalidades educacionais da instituição.

11. A função do CP transcende a mera transferência de informações, cobranças burocráticas e exigências quantitativas, assumindo uma relação sujeito-sujeito, com engajamento junto do docente. Esses profissionais constroem, coletivamente, saberes/fazeres pedagógicos, que enfrentam/superam a lógica tecnicista e reafirmam o compromisso com os conhecimentos científicos e a formação ética-política e crítica.

Ao finalizar esta *carta pedagógica*, expresso os meus sinceros agradecimentos para todos/as os/as participantes envolvidos/as nesta investigação científica, cujos resultados

apresentam relevância substantiva e, se devidamente observados e considerados os apontamentos, podem contribuir significativamente para o aprimoramento das relações democráticas no ambiente escolar entre os CPs e os professores. Com a responsabilidade e o compromisso de pesquisador e professor, manifesto a minha disponibilidade para aprofundar o diálogo acerca dos resultados desta pesquisa; realizar apresentações institucionais acerca dos achados da pesquisa, quando avaliados como pertinentes; disponibilizo-me a socializar os resultados da pesquisa em diferentes contextos educacionais.

Ao revisitá-la minha escrita e anotações de leituras, percebo como minha compreensão do permanente movimento de busca do “SER MAIS” freireano passou de uma abstração do pensamento para uma provocação à ação inserida as possibilidades de minhas escolhas pedagógicas. Esse entendimento, contudo, não emerge apenas de minha vontade individual – dialoga com os escritos freireano que se reconhece como gente finita, inacabada, inconclusa e histórica.

[...] tendo-se tornado historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e homens, será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do *ser mais*. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da *democracia* mas de seu constante aperfeiçoamento (Freire, 1994, p. 184).

Acredito que a democracia, com as suas relações democráticas é inacabada e está sempre em construção. Em minha perspectiva, a defesa intransigente da democracia encontra o seu fundamento mais sólido na cultura organizacional da escola – espaço onde se aprende o pedagógico e o político. Na convivência, procuro estabelecer o respeito, o diálogo e a coragem de enfrentar os avanços das forças sociais antidemocráticas.

Vivenciamos um contexto nacional e internacional marcado pela ascensão de ideologias de extrema-direita, fundamentalismos religiosos e conservadorismos elitistas - que subjugam plenamente os processos democráticos a seu favor – a escola consolida-se vivência e defesa da democracia através da materialização cotidiana do debate público sobre o comum na sociedade. Neste sentido, é ainda mais atual outra formulação de Florestan Fernandes (2010): “contra a intolerância dos ricos, a intransigência dos pobres”; somente a classe trabalhadora organizada e em luta conseguirá fazer frente aos desafios colocados para pôr fim a essa dominação.

Acredito que a democracia, com as suas relações democráticas é inacabada e está sempre em construção. Mas, não sei *como* resistir às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre nós, professores, estou consciente que o trabalho docente e a vida cotidiana escolar, atualmente, organizam-se para negar as finalidades educativas – pedagógica

e política. É nesse paradoxo que os professores demonstram abertura para pautar o tema do trabalho e da autonomia intelectual docente, a cultura organizacional da escola, a identidade profissional e a profissionalização da profissão.

Eu vejo que a democracia na escola e na sociedade tem se apresentado como um desafio constante que requer o engajamento crítico e político para superar a racionalidade burocrática e as barreiras culturais e simbólicas que impedem que as vozes silenciadas sejam ouvidas e levadas em conta nas tomadas de decisão sobre a vida. Na minha convivência escolar, tenho procurado combater a discriminação social, a xenofobia, o preconceito e, além disso, estabelecer o respeito, o diálogo, a escuta e a coragem de enfrentar os avanços das forças sociais antidemocráticas.

Sinto que a escola consolida-se e vivencia a defesa da democracia de forma constante, por meio da materialização cotidiana do debate público sobre os interesses comuns na sociedade. Neste sentido, é que resgato a formulação de Freire (1994, p.195):

A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer o de dormir, de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar o discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional e mundial.

Confesso que, durante minha caminhada como pesquisador, foram muitas lições apreendidas, dentre elas, a interação com o (s) outro(s), aprendi que, nessa relação entre o eu e outro, promove-se a aprendizagem, é nesse processo humano que ambos se modificam. Tanto um quanto o outro tornam-se sujeitos de sua própria aprendizagem. Assim sendo, é imprescindível o Planejamento e a organização em sala de aula diante de situações que mobilizem o estudante a articular suas ideias, analise seus próprios processos (acertos e erros), manifeste suas dúvidas, resolva problemas reais ou de forma mais concisa em uma palavra, faça pensar.

Portanto, tenho me convencido de que é somente na formação contínua que os professores conseguem articular o pensamento de forma crítica sobre as suas ações educativas. A minha compreensão neste sentido é de que se uma escola não se preocupa com a democracia e com as relações democráticas, a democracia deve ser estabelecida conforme mencionei anteriormente, como decorrência da escuta e do diálogo, o risco proeminente que se encontra ali é de alienação.

Diante de uma relação alienada, o que temos visto é a ascensão de uma hegemonia do poder, manifestada em obediência servil, na reprodução da exclusão e desigualdades por dentro da escola, que são condicionantes que podem comprometer a finalidade última da educação oferecida aos estudantes.

Para Libâneo (2012, p. 85), é fundamental potencializar a aprendizagem dos professores a fazer leitura crítica da realidade:

[...] É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico (...) mais do que saber coisas, mais do que receber informações, colocar-se a frente da realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

É no âmbito da sala de aula que eu, enquanto professor, estabeleço um diálogo com meus estudantes, promovendo reflexões por meio de questionamentos e discussões críticas sobre a realidade escolar e social. Inserido no cotidiano educacional, a minha prática docente é pautada por valores como o afeto, a confiança e a escuta ativa, elementos que, comumente, antecedem e fundamentam a atuação docente.

Tenho percebido um cenário político, tanto em âmbito nacional quanto internacional, de ascensão preocupante de movimentos de extrema-direita. Esses grupos articulam-se em interfaces: fundamentalismos religiosos, conservadorismo elitista e um projeto sistemático de enfraquecimento da democracia. Como pesquisador e cidadão engajado, observo, com profunda inquietação, como essa dinâmica social vem instrumentalizando as instituições democráticas, subvertendo o seu funcionamento para interesses mercadológicos e fins antidemocráticos.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, da participação, da reinvenção do mundo num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (Freire, 1994, p. 185).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

CAMINI, I; BAREA, R. (orgs.). **Cartas pedagógicas:** como prática de ensino e pesquisa. Passo Fundo: Saluz, 2023.

DARDOT, P.; Laval, C. **A nova razão do mundo: Ensaios sobre a sociedade neoliberal.** Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4. reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

GIANNOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e a formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-79.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação [livro eletrônico]. v. 4. São Paulo: Cortez, 2020.

PEREIRA, T. I.; SARTORI, J (orgs.). **A construção do conhecimento do Mestrado Profissional em Educação.** Porto Alegre: Cirkula, 2019.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para democracia:** introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.