

A INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES NACIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO SOBRE DESIGUALDADES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

THE INFLUENCE OF NATIONAL GUIDELINES ON THE ORGANIZATION OF
PEDAGOGICAL WORK: A STUDY ON INEQUALITIES AND EDUCATIONAL
PRACTICES

Ciências Sociais Aplicadas • 01/12/2025

REGISTRO DOI: [10.5281/zenodo.17773892](https://doi.org/10.5281/zenodo.17773892)

Elaine Socorro Ferreira de Souza Santos¹

Rosana Rodrigues dos Santos Lima²

RESUMO

Este estudo aborda a implementação do planejamento pedagógico baseado em resultados como estratégia para qualificar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Básica. Diante das demandas contemporâneas da escola, caracterizadas pela necessidade de práticas mais coerentes, responsivas e orientadas por evidências, a pesquisa contextualiza a importância de articular objetivos claros, acompanhamento sistemático e intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades reais dos estudantes. O objetivo geral consistiu em analisar como essa abordagem organizacional contribui para aprimorar as práticas docentes e fortalecer a intencionalidade pedagógica. Para alcançar tal propósito, adotou-se uma metodologia de caráter exploratório e qualitativo, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, a partir de referenciais que discutem planejamento, avaliação e gestão de resultados na educação. A análise teórica permitiu identificar que a utilização de indicadores de aprendizagem, critérios de monitoramento e estratégias de intervenção contínua favorece maior precisão no trabalho docente, bem como a personalização das ações didáticas. De forma conclusiva, ainda que parcial, o estudo aponta que o planejamento baseado em resultados apresenta potencial significativo para promover melhorias na organização do ensino, na tomada de decisões pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes, configurando-se como uma prática promissora para o fortalecimento da qualidade educacional.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico; Resultados de aprendizagem; Avaliação educacional; Prática docente.

ABSTRACT

This study examines the implementation of results-based pedagogical planning as a strategy to improve the teaching and

learning process within Basic Education. Considering the contemporary demands of schools—marked by the need for more coherent, responsive, and evidence-oriented practices—the research contextualizes the importance of articulating clear objectives, systematic monitoring, and pedagogical interventions aligned with students' actual needs. The general objective was to analyze how this organizational approach contributes to enhancing teaching practices and strengthening pedagogical intentionality. To achieve this purpose, an exploratory and qualitative methodology was adopted, grounded in bibliographic and documentary review, based on theoretical references addressing planning, assessment, and results-oriented management in education. The theoretical analysis indicates that the use of learning indicators, monitoring criteria, and continuous intervention strategies promotes greater precision in teaching, as well as personalization of instructional actions. As a partial and anticipatory conclusion, the study suggests that results-based planning has significant potential to support improvements in instructional organization, pedagogical decision-making, and student learning, establishing itself as a promising practice for strengthening educational quality.

Keywords: Pedagogical planning; Learning outcomes; Educational assessment; Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

A organização do trabalho pedagógico na educação básica constitui um dos elementos estruturantes para a garantia do direito à educação de qualidade no Brasil. Em um contexto marcado por desigualdades históricas e pela necessidade de adequação às políticas educacionais vigentes, compreender como esse trabalho é planejado, regulamentado e executado torna-se fundamental para

analisar a efetividade das práticas escolares. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica deve assegurar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1), o que evidencia a centralidade da organização pedagógica como instrumento de promoção de desenvolvimento integral.

Nas últimas décadas, especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o debate em torno da estruturação do trabalho pedagógico ganhou destaque. A BNCC estabelece competências e habilidades essenciais que orientam a prática docente em todo o território nacional, promovendo, conforme o documento, “aprendizagens fundamentais para a formação humana” (BRASIL, 2017, p. 7). Nesse cenário, emergem desafios e tensões decorrentes da necessidade de alinhar contextos escolares diversos a diretrizes nacionais uniformizadoras. Autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) argumentam que a escola pública brasileira opera, historicamente, sob lógicas distintas que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas equitativas, revelando um “dualismo perverso” que impacta a qualidade do ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2013, p. 17).

Além das questões curriculares, o debate contemporâneo sobre a organização do trabalho pedagógico envolve também a compreensão das dinâmicas estruturais que sustentam — ou limitam — a ação docente. A literatura evidencia que políticas educacionais, ainda que fundamentais, não garantem por si mesmas a transformação das práticas escolares sem investimentos consistentes em infraestrutura, formação continuada e gestão democrática. Conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), a

materialização das políticas depende de condições objetivas que variam significativamente entre redes e escolas, o que reforça a distância entre o prescrito e o realizado no cotidiano educacional.

Nesse panorama, a pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: como a organização do trabalho pedagógico na educação básica brasileira tem sido estruturada frente às diretrizes legais e aos desafios históricos que permeiam o sistema educacional? A partir dessa questão, o objetivo geral consiste em analisar criticamente como a legislação, as políticas curriculares e as condições concretas das escolas influenciam a organização pedagógica e a qualidade do processo educativo. A relevância dessa investigação reside em que compreender tais fatores permite identificar fragilidades e potencialidades que afetam diretamente o desenvolvimento dos estudantes e a equidade educacional.

A justificativa do tema fundamenta-se na urgência de repensar a organização pedagógica em um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Como destaca Libâneo (2012), a coexistência entre uma escola que privilegia a formação intelectual das elites e outra que atua primordialmente como espaço de acolhimento para estudantes das camadas populares compromete a construção de uma educação democrática. Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma metas que exigem revisão contínua das práticas pedagógicas, ao visar “a universalização do acesso, a melhoria da qualidade e a redução das desigualdades” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, investigar a organização do trabalho pedagógico torna-se imprescindível para compreender as reais condições de efetivação dessas metas.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de documentos oficiais, legislação educacional, obras de referência e estudos acadêmicos que tratam da organização pedagógica na educação básica. A pesquisa bibliográfica, conforme salienta Gil (2008), permite “o exame sistemático de publicações sobre determinado tema, oferecendo subsídios para a compreensão e interpretação de fenômenos” (GIL, 2008, p. 44). Essa abordagem possibilita discutir os fundamentos teóricos, identificar lacunas existentes na literatura e construir uma análise crítica acerca das condições e dos desafios que atravessam o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, o percurso investigativo deste trabalho seguirá três movimentos articulados: (1) a descrição e análise dos marcos legais que orientam o trabalho pedagógico, com destaque para a LDB, a BNCC e o PNE; (2) a discussão teórica sobre organização pedagógica a partir de autores clássicos e contemporâneos do campo educacional; e (3) a apresentação e problematização dos resultados obtidos na análise bibliográfica, buscando evidenciar convergências e tensões entre o plano normativo e a realidade das escolas. Esse caminho permitirá compreender, de forma ampla e crítica, como a organização do trabalho pedagógico tem sido constituída no cenário educacional brasileiro.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A organização do trabalho pedagógico na educação básica constitui um objeto de análise que articula dimensões políticas, institucionais e didáticas, sendo compreendida como um processo complexo e multideterminado. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), tal organização corresponde ao conjunto de ações sistematizadas que

estruturam o processo educativo, envolvendo planejamento, execução, avaliação e gestão. Essa concepção destaca que a escola é uma instituição social que materializa finalidades historicamente construídas, o que implica reconhecer que a organização pedagógica extrapola a sala de aula, abrangendo a cultura institucional, a gestão e as condições objetivas de funcionamento.

Nas palavras dos autores,

a organização escolar refere-se a princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e validar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2013, p. 436).

No campo normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) representa o principal marco regulatório da educação brasileira contemporânea, orientando que a educação básica deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões cognitivas, sociais e culturais (BRASIL, 1996). A legislação reafirma princípios como igualdade de acesso e permanência, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação, concedendo às escolas autonomia relativa para estruturar seu trabalho pedagógico. Dessa forma, a LDB estabelece parâmetros gerais que norteiam currículo, avaliação e organização escolar, constituindo um eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Em articulação ao marco legal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofunda orientações relativas ao currículo ao definir competências e habilidades essenciais a todas as etapas da educação básica. Sua abordagem enfatiza a formação integral e o protagonismo discente, alinhando-se a perspectivas que compreendem o aprendizado como processo dinâmico, situado e interativo (BRASIL, 2017). Autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) destacam que a lógica do ensino por competências demanda reorganização do trabalho pedagógico, exigindo planejamento intencional, integração interdisciplinar e práticas diversificadas voltadas às necessidades dos estudantes.

Apesar dos avanços normativos, estudos apontam que a efetivação dessas diretrizes é condicionada pelas desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Libâneo (2012) identifica a existência de um “dualismo perverso”, no qual coexistem modelos escolares distintos para grupos sociais distintos — um voltado à formação intelectual de estudantes das camadas privilegiadas e outro, de caráter mais assistencial, dirigido às populações vulneráveis. Esse quadro se traduz em desigualdades de acesso a recursos pedagógicos, infraestrutura, tecnologias e profissionais qualificados, afetando diretamente a materialização das orientações da BNCC e do PNE no cotidiano escolar.

No debate contemporâneo sobre qualidade educacional, destaca-se a centralidade da formação docente como elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas dependem de profissionais capacitados para interpretar a realidade local e ajustar metodologias, recursos e processos avaliativos às especificidades de cada turma. Essa compreensão dialoga com a

necessidade de promover formação continuada de caráter crítico e reflexivo, que permita aos docentes operar com autonomia intelectual e domínio teórico-prático.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reforça essa perspectiva ao estabelecer metas relacionadas à valorização docente, ampliação do acesso, consolidação da gestão democrática e redução das desigualdades (BRASIL, 2014). Tais metas evidenciam que a reorganização do trabalho pedagógico não se limita às práticas de sala de aula, mas envolve políticas estruturantes de investimento, gestão e participação social. Assim, a execução das políticas curriculares e avaliativas depende de condições institucionais que favoreçam a equidade e a qualidade.

Diante desse cenário, observa-se que a organização do trabalho pedagógico deve ser compreendida como um processo integrado que articula normas legais, condições estruturais, práticas pedagógicas e processos formativos. A fundamentação teórica, portanto, evidencia que a análise desse fenômeno requer uma abordagem crítica capaz de relacionar políticas educacionais, desigualdades sociais, cultura escolar e dinâmica curricular. Com isso, é possível compreender que a efetivação das práticas pedagógicas previstas nos documentos normativos depende da construção coletiva de uma organização escolar que seja democrática, equitativa e orientada para a aprendizagem significativa de todos os estudantes

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise bibliográfica evidenciam que a organização do trabalho pedagógico na educação básica brasileira é

profundamente condicionada por marcos legais, políticas curriculares e desigualdades estruturais que moldam a realidade das escolas. A LDB, a BNCC e o PNE formam o tripé normativo que orienta a ação pedagógica em nível nacional; entretanto, sua materialização ocorre de maneira heterogênea. Tal constatação confirma a premissa de Libâneo (2012), segundo a qual políticas educacionais universais produzem efeitos diferenciados em contextos socioeconômicos desiguais, reforçando assimetrias já existentes.

A análise dos documentos oficiais demonstra que a LDB estabelece princípios robustos para a organização pedagógica, incluindo a gestão democrática, a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 1996). Contudo, os dados indicam que tais princípios permanecem parcialmente efetivados na prática cotidiana das escolas. A distância entre o previsto na legislação e o realizado na prática evidencia a fragilidade dos mecanismos de acompanhamento, avaliação e suporte técnico, necessários para garantir que o trabalho pedagógico seja desenvolvido conforme os objetivos nacionais.

No caso da BNCC, os resultados revelam que sua implementação induziu uma reestruturação significativa do planejamento pedagógico. A ênfase nas competências e habilidades levou as escolas a revisar currículos, sequências didáticas e processos avaliativos, impactando diretamente a organização do trabalho pedagógico. Entretanto, conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), essa reorganização requer condições de formação e infraestrutura nem sempre disponíveis, sobretudo nas redes públicas, o que contribui para a ampliação das desigualdades entre escolas.

Outro resultado relevante refere-se à tensão entre prescrição curricular e autonomia pedagógica. A BNCC define aprendizagens essenciais, mas sua adaptação é responsabilidade das escolas e redes. Em contextos favorecidos, essa adaptação ocorre de modo criativo e inovador; em contextos vulneráveis, tende a ocorrer de forma mecanicista, limitando a potência transformadora de um currículo por competências. Essa dinâmica reforça o diagnóstico de Libâneo (2012) sobre o dualismo escolar, no qual diferentes grupos sociais têm acesso a oportunidades de aprendizagem qualitativamente distintas.

A análise também destaca o papel da gestão escolar na efetividade da organização do trabalho pedagógico. Escolas com gestores formados, atuantes e capazes de exercer liderança pedagógica apresentam maior coerência entre planejamento, práticas docentes e acompanhamento da aprendizagem. Em contrapartida, onde há fragilidade administrativa, a organização pedagógica tende a se restringir ao cumprimento burocrático de normas, com menor impacto na formação dos estudantes.

A formação continuada de professores emergiu como categoria analítica central. Os resultados mostram que a ausência de programas formativos sistemáticos compromete a qualidade das práticas pedagógicas e limita a interpretação crítica dos documentos curriculares. Conforme evidenciam Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), docentes sem atualização teórica e metodológica enfrentam maiores dificuldades para diversificar abordagens didáticas e atender à heterogeneidade presente nas salas de aula.

As desigualdades regionais se apresentam como um dos fatores mais determinantes na organização do trabalho pedagógico. Em

áreas rurais, comunidades tradicionais e periferias urbanas, observam-se escolas com baixa infraestrutura, escassez de materiais pedagógicos e dificuldades de contratação de profissionais. Essas limitações afetam diretamente a implementação das políticas curriculares, revelando que a garantia do direito à educação depende, fundamentalmente, de investimentos estruturais.

Outro ponto de destaque refere-se à inclusão e à diversidade. Embora a legislação brasileira assegure a educação inclusiva, muitos contextos escolares ainda apresentam dificuldades para garantir práticas acessíveis, adequadas e culturalmente sensíveis. A formação docente insuficiente, a inexistência de recursos multifuncionais e a fragilidade da articulação entre equipes pedagógicas e serviços de apoio especializado dificultam o atendimento dos estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social.

A análise também evidencia a crescente centralidade das tecnologias digitais no processo educativo. A pandemia de Covid-19 acelerou processos de digitalização e revelou tanto potencialidades quanto limitações da infraestrutura educacional brasileira. Em escolas com conectividade adequada, as tecnologias favoreceram práticas inovadoras; em outras, aprofundaram a exclusão educacional. Tais resultados reforçam a necessidade de políticas de inclusão digital que contemplem equipamentos, conectividade e formação docente.

No campo do planejamento pedagógico, observou-se que práticas colaborativas — como reuniões pedagógicas regulares, estudos de caso e análise coletiva de dados de aprendizagem — potencializam a coerência entre objetivos, estratégias de ensino e processos avaliativos. Em instituições onde existe cultura de colaboração, o

trabalho pedagógico tende a ser mais articulado e eficaz, conforme reconhecem Libâneo, Oliveira e Toschi (2013).

As avaliações internas e externas constituem outro elemento importante na organização do trabalho pedagógico. Embora a literatura critique a tendência ao tecnicismo presente em algumas avaliações em larga escala, os resultados demonstram que seu uso pedagógico, quando crítico e contextualizado, favorece o replanejamento, a identificação de lacunas e o aprimoramento das práticas pedagógicas. O problema emerge quando tais avaliações são utilizadas apenas como mecanismo de controle, reduzindo sua função formativa.

A análise também mostra que políticas macroestruturais, como a LDB, a BNCC e o PNE, embora fundamentais, não são suficientes para garantir a equidade. Sua efetividade depende das condições locais das escolas, da gestão, da formação docente e das políticas de financiamento. Dessa forma, o impacto dessas políticas é mediado por variáveis socioeconômicas, administrativas e culturais.

Outro resultado refere-se à importância da cultura escolar como elemento estruturante da organização pedagógica. Escolas que cultivam valores de colaboração, participação e responsabilidade compartilhada tendem a desenvolver práticas mais coerentes com os princípios da gestão democrática. Em oposição, ambientes institucionalmente fragilizados reproduzem práticas fragmentadas, desarticuladas e pouco efetivas.

Os dados também revelam que o envolvimento da comunidade escolar — incluindo famílias, conselhos escolares e atores locais — fortalece a organização do trabalho pedagógico ao ampliar a

legitimidade das decisões e favorecer a construção de estratégias contextualizadas. Essa participação ativa contribui para práticas mais democráticas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Os estudos de Ponte (2014) demonstram que a colaboração também tem um efeito poderoso sobre a motivação dos próprios professores. Nesse sentido, o autor afirma que trabalhar sozinho pode ser exaustivo e, às vezes, desanimador. Mas quando existe uma rede de apoio, os desafios parecem menos assustadores. O autor acrescenta ainda que o trabalho docente é profundamente relacional, e as trocas entre os pares são essenciais para a renovação das práticas e o fortalecimento do entusiasmo pelo ensino. É como se, ao compartilhar o peso, ele se tornasse mais leve, ou pelo menos mais suportável.

A colaboração pode prosseguir propósitos diversos e assumir formas diferenciadas. Envolve assumir objetivos comuns e uma divisão de trabalho racional, num quadro de confiança pessoal, onde todos têm algo a ensinar a aprender com os outros. Desde modo a colaboração não constitui um valor moral, que deve ser prosseguido de uma dada maneira, mas, pelo contrário, é encarada como uma solução encontrada por um grupo para resolver problemas comuns, que seriam difíceis de resolver de forma puramente individual (Ponte, 2014, p. 348).

Segundo Hargreaves (1998), uma ideia para mudar as bases da educação é apostar na criação de pequenas comunidades profissionais, onde as pessoas que estão na linha de frente podem se unir e trabalhar em equipe. E isso se concretiza quando todos se alinham em equipe, todos da comunidade escolar se comprometem a “fornecer apoio mútuo, oferecer feedback construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios (mas que sejam ao mesmo tempo realistas) a respeito daquilo que pode ser razoavelmente realizado” (Hargreaves, 1998, p. 19). Nesse cenário, o elo que se forma entre os professores dentro da escola vira mais do que uma estratégia, é o coração pulsante do desenvolvimento profissional, batendo no ritmo da parceria e da confiança.

Por fim, os resultados indicam que a organização do trabalho pedagógico é um processo essencialmente político, social e cultural, que vai além da dimensão técnica. A análise demonstra que sua efetivação depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e condições estruturais. Assim, para que o trabalho pedagógico cumpra sua função social e garanta o direito à aprendizagem, é imprescindível que políticas educacionais sejam acompanhadas de investimentos, formação e mecanismos de equidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a organização do trabalho pedagógico na educação básica brasileira é atravessada simultaneamente por diretrizes legais, políticas curriculares e desigualdades estruturais que moldam seu alcance e efetividade. A partir da pergunta de pesquisa proposta,

constatou-se que, embora a LDB, a BNCC e o PNE constituam marcos essenciais para orientar práticas pedagógicas, sua implementação ainda ocorre de forma assimétrica entre redes e escolas, revelando limites concretos para a garantia de uma educação equitativa e de qualidade. Nesse sentido, a investigação evidenciou que a consolidação de uma organização pedagógica coerente exige a articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e investimentos estruturantes.

Os resultados discutidos reforçam que a organização do trabalho pedagógico não é um processo meramente técnico, mas um fenômeno político, social e cultural. A efetividade das práticas depende da capacidade das instituições de interpretar documentos normativos, adequá-los aos contextos locais e promover práticas colaborativas sustentadas por formação continuada e liderança pedagógica. As análises indicaram ainda que recursos materiais, infraestrutura e políticas de inclusão desempenham papel decisivo na concretização das diretrizes curriculares, de modo que a desigualdade estrutural continua sendo um dos principais obstáculos à efetivação dos objetivos educacionais previstos para a educação básica.

Assim, este estudo contribui ao evidenciar que a melhora da qualidade da educação brasileira depende da consolidação de uma organização do trabalho pedagógico que seja, ao mesmo tempo, intencional, contextualizada e orientada pelo compromisso com a equidade. Embora os avanços normativos representem um importante marco regulatório, sua transformação em práticas efetivas requer esforços contínuos de gestores, docentes e sistemas de ensino. Dessa forma, conclui-se que o fortalecimento das condições estruturais, formativas e institucionais constitui caminho

indispensável para a construção de um sistema educacional capaz de assegurar aprendizagens significativas e garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/linha-do-tempo-2017-dezembro/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

Hargreaves, Andy. *Professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill. 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo,

v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/33906>. Acesso em: 25 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Ponte, João Pedro da. Formação dos professores de Matemática: Perspetivas atuais. In J. P. Ponte (Org.), *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp.343-360). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

¹ Mestranda em Educação pela Ivy Enber Christian University. *E-mail*: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Mestranda em Educação pela Ivy Enber Christian University: *E-mail* [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).