



PROCESSOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Lourdes Christina dos Santos de Macêdo¹

Erika Rodrigues de Freitas²

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas³

Resumo: Esse trabalho discute os processos formativos que perpassam as atividades concernentes à formação inicial e continuada das professoras e seus modos de ser e estar na profissão, o que inclui questões culturais, sociais, éticas e estéticas, diante da dimensão da educação como forma de humanização. Tem como objetivo compreender os processos formativos das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A metodologia, de natureza qualitativa, pautada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, foi desenvolvida com revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas com 44 professoras que trabalham na SAA. Nos resultados destaca-se que os processos formativos, especialmente a formação inicial - seja em Pedagogia ou em outras licenciaturas -, favorecem o acesso à profissão. Ter cursado o magistério de nível médio, bem como o acesso à cursos de especialização e a cursos de formação continuada em áreas como Atendimento Educacional Especializado e Transtornos Funcionais Específicos são destaques importantes para as entrevistadas, pois contribuíram para a construção de conhecimentos e para o trabalho com esse público. Os resultados corroboram com a indissociabilidade entre formação e trabalho, pois o ser e o vir a ser professor resulta da vivência em espaços escolares e da participação em experiências colaborativas em coordenações pedagógicas coletivas e na organização do trabalho pedagógico. As conclusões apontam maior relação das professoras à atividades e cursos vinculados à perspectiva da epistemologia da prática, haja vista que preferem estratégias de trabalho pautadas no ‘como fazer’ e no ‘como diversificar’ suas práticas no cotidiano escolar. Sinais de fragmentação e precarização do trabalho e da formação docente foram visualizados nos discursos, revelando a necessidade da elaboração de políticas públicas de formação docente, com vistas a minimizar o avanço deliberado de cursos que não contribuem para a profissão e trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de professoras, Sala de Apoio à Aprendizagem, Profissão Docente, Trabalho Docente.

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB - lourdes.cs.macedo@gmail.com

²Doutoranda em Educação - pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB - kikafr@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB. Doutora em Educação - UFRN - otilia.dantas@gmail.com

Introdução

A formação docente tem sido objeto de debates e embates nas últimas décadas, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, políticas e culturais que atravessam a educação básica no Brasil. No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o trabalho das professoras⁴ da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)⁵ ocupa papel importante no atendimento a estudantes com Transtornos Funcionais Específicos⁶ e dificuldades acentuadas de aprendizagem, constituindo-se em espaço privilegiado para a efetivação do direito à educação de qualidade e exigindo formação inicial e continuada das professoras que atendam às demandas impostas pelo público atendido.

O artigo em tela tem como **objetivo geral** compreender os processos formativos das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), analisando suas trajetórias de formação inicial e continuada, bem como as experiências que contribuem para a construção de sua profissionalidade. A relevância da pesquisa justifica-se pelo caráter específico do trabalho pedagógico realizado nesses espaços, em que a prática está intimamente relacionada ao compromisso ético e social da escola pública e à luta por uma educação que se constitua como forma de humanização.

Para além da dimensão técnico-metodológica, comprehende-se a docência como prática social historicamente situada, que envolve valores éticos, políticos e estéticos, refletindo tanto os avanços quanto as contradições da política educacional vigente. Nesse sentido, investigar esses processos formativos pode contribuir para o debate sobre a formação docente no Brasil, em um cenário marcado pela expansão de cursos de curta duração, pela precarização do trabalho e pelas pressões por resultados imediatos e posições em rankings.

Cumpre salientar que este artigo apresenta recortes de uma pesquisa macro, a nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, que discutiu aspectos gerais e específicos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido

⁴ Nesse trabalho são usados o/s vocáculo/s "professora/s" para designar as trabalhadoras da SAA, uma vez que todas as interlocutoras da pesquisa, inclusive as psicólogas, declararam alguma formação em Licenciatura. Reconhecendo as marcas de gênero que constituem o trabalho docente, optou-se pela devida demarcação.

⁵ A SAA foi criada em 2012, por meio da Portaria nº 39, de 09 de março de 2012, que resolveu: "Instituir e normatizar, nos termos da presente Portaria, a organização do atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação específica" (Art.01, sp).

⁶ São considerados Transtornos Funcionais Específicos: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), Dislexia, Dislalia, Discalculia, Disgrafia, Disortografia, Transtorno Específico das Habilidades Escolares, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno de Conduta (TC) (Distrito Federal, 2012).



pelas professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem (Macêdo, 2024). A SAA juntamente com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) compõem o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), com características bem demarcadas e específicas da SEEDF (Freitas, 2019; Macêdo, Freitas e Dantas, 2024; Macêdo, 2024). Dadas as especificidades desse serviço, destaca-se a relevância deste estudo, que entrevistou 44 professoras da SAA e buscou analisar seus discursos por meio do fio condutor do Materialismo Histórico-Dialético.

Percorso Metodológico

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011), que comprehende os fenômenos sociais em sua totalidade, historicidade e contradições. Buscou-se analisar os processos formativos das professoras da SAA a partir da relação dialética entre formação e trabalho, como categorias indissociáveis.

Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Para a pesquisa bibliográfica, investigou-se sobre trabalho e formação docente, epistemologia na formação de professoras e, condições para o trabalho docente e o trabalho pedagógico, que não podem ser dissociados dessa temática, pela via das múltiplas determinações que atravessam esse objeto histórico e bastante contraditório. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 44 professoras que trabalham em diferentes escolas-pólo onde estão localizadas as SAA, no Distrito Federal, em parte do ano de 2024. As escolas estão situadas em 12 das 14 Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF. Elucida-se que, no ano de 2024, havia cerca de 50 SAA em funcionamento e que, nesse sentido, a escuta abarcou quase a totalidade de profissionais da área.

Para a organização das análises a serem explicitadas neste estudo, considerou-se as perguntas que abrangeram questões acerca da formação inicial e continuada das professoras, tanto no que se refere a cursos presenciais como à distância. Para a análise de dados, abrangeram-se os aspectos histórico-dialéticos exigidos pelo método escolhido e valeu-se de dispositivos analíticos oferecidos pela Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme cunhados por Fairclough (2001).

Referencial Teórico



A formação de professores constitui-se como um campo multifacetado, atravessado por disputas epistemológicas, políticas e culturais. O trabalho docente constitui uma categoria complexa que articula práticas pedagógicas, formação profissional e condições materiais e sociais de atuação. Compreender o trabalho docente a partir da epistemologia da práxis permite situar o professor como sujeito histórico-social, cuja atuação não se restringe à execução de tarefas, mas envolve reflexão, intencionalidade e transformação do contexto educativo (Curado Silva, 2018). Essa perspectiva evidencia que a prática docente é inseparável de sua historicidade, pois as formas de atuação, os modos de ensinar e os processos de avaliação emergem das condições sociais, econômicas e culturais em que as professoras estão inseridas.

Discutir o ser e o vir a ser professora possibilita compreender como esses processos se constituíram social e historicamente. Assim, qualquer formação, seja inicial ou continuada, perpassa pelo trabalho como princípio educativo. Os modos e modelos de formação de professores, as propostas curriculares e demais aspectos da constituição docente foram historicamente construídos pelo trabalho dos professores (Curado Silva, 2011), ainda que permaneçam muitas lacunas na formação e no desenvolvimento profissional contínuo (André, 2010).

O trabalho pedagógico distingue-se do trabalho docente por sua intencionalidade e complexidade, articulando dimensões políticas, sociais, culturais e cognitivas. Ele envolve escolhas conscientes sobre a organização do ensino, a mediação do conhecimento e a relação com os estudantes. Compreender essa distinção é fundamental para evitar reducionismos conceituais, uma vez que “[o] pedagógico e o docente são termos interrelacionados, mas conceitualmente distintos” (Libâneo; Pimenta, 2002, p. 30). O trabalho pedagógico integra, portanto, reflexão, ação e transformação, e não se limita ao espaço da sala de aula, abrangendo também aspectos coletivos e institucionais da prática educativa.

A profissionalização e a profissionalidade docente são elementos desse processo de constituição. A profissionalização refere-se à formação sólida em nível superior, educação continuada e aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários ao exercício da docência (Braem, 2000; Cruz, 2017). Já a profissionalidade expressa-se na prática docente responsável, ética e comprometida com a transformação social, evidenciando a contínua construção do saber docente e a apropriação das práticas pedagógicas de forma reflexiva e crítica (Ferreira, 2017). Dessa maneira, a formação e a prática articulam-se para consolidar um trabalho pedagógico que vá além da rotina escolar, promovendo experiências de aprendizagem significativas, centradas na intencionalidade da produção de conhecimentos.



O trabalho docente apresenta marcas sociais que incluem gênero, classe e raça, refletindo a complexidade das relações de poder e desigualdade no campo educacional (Carvalho, 2023; Previtali; Fagiani, 2020; Sousa, 2023). A feminização do magistério e a atribuição de papéis específicos no contexto escolar revelam a necessidade de políticas de formação e valorização profissional que considerem essas especificidades. Além disso, fatores como carga mental, intensificação do trabalho, falta de autonomia pedagógica e precarização das condições de trabalho influenciam diretamente o trabalho docente e a constituição do trabalho pedagógico (Kuenzer; Caldas, 2009; Garcia; Hypólito; Vieira, 2005).

No contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) da SEEDF, o trabalho pedagógico manifesta-se de forma particular, articulando a relação entre professoras e estudantes com necessidades educativas específicas. Mesmo diante de recursos limitados e ausência de documentos pedagógicos orientadores, a SAA desenvolve práticas intencionais e sistematizadas evidenciando que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho docente ou à prática cotidiana, mas constitui-se como uma práxis educacional significativa (Macêdo, 2024).

Compreender o trabalho docente sob a perspectiva do trabalho pedagógico e da epistemologia da práxis permite analisar a prática educativa como espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional contínuo. Essa abordagem reforça a historicidade, a intencionalidade e a dimensão política do trabalho, destacando que educar é um trabalho socialmente constituído, complexo e indissociável das condições materiais, institucionais e éticas que orientam a prática educativa (Saviani, 2008).

Nesta esteira, Saviani (2008), comprehende que a formação docente deve ser compreendida à luz da pedagogia histórico-crítica, na qual o papel do professor é mediar a apropriação do conhecimento historicamente produzido, de modo a contribuir para a humanização dos sujeitos. Essa concepção rompe com visões reducionistas que restringem o papel da escola e do professor à mera adaptação às demandas do mercado de trabalho, situando a educação como prática social com vistas à emancipação humana e destacando a figura do professor como socialmente referenciada, por meio de seu processo formativo.

Ademais, a formação docente no Brasil sofre os efeitos da expansão de cursos aligeirados e da mercantilização do ensino superior. Como aponta Dourado (2015), a lógica de mercado que permeia as políticas educacionais contemporâneas tem produzido uma formação fragmentada, em que a preocupação com o custo e a velocidade sobrepuja à qualidade e à articulação entre teoria e prática. Esse movimento implica diretamente a



profissão docente, alimentando processos de precarização e intensificação do trabalho. A seguir, apresenta-se a sessão da discussão dos resultados.

Discussão dos resultados

A investigação contou com a participação de 44 professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), das quais cinco trabalham na função de ‘itinerante’. A inclusão dessas profissionais permitiu compreender como o trabalho pedagógico se articula entre escolas e regiões administrativas, bem como os limites impostos pela fragmentação das condições de atuação. A escolha do uso de nomes de flores para as professoras regentes e de espécies de ipês para as itinerantes assegurou o anonimato e simbolizou a diversidade. As idades variaram entre 35 e 57 anos, com tempos de serviço entre 10 e 26 anos na SEEDF.

Observou-se que as experiências acumuladas na rede influenciam diretamente os modos de compreender o trabalho na SAA e as perspectivas sobre a formação docente. Quanto à autodeclaração racial, 25 professoras identificaram-se como pardas, 14 como brancas, duas como amarelas e uma como negra. Tais dados reforçam a presença da feminização e racialização do magistério (Previtali; Fagiani, 2020; Garcia; Hypólito; Vieira, 2005; Sousa, 2023), fenômeno historicamente vinculado à ideia de vocação, cuidado e maternagem, o que contribui para a manutenção de concepções patriarcais sobre o trabalho docente e sua desvalorização social (Vicentini, 2009).

No que se refere à formação, observou-se que 23 professoras cursaram o magistério de nível médio, o que ainda é reconhecido como base importante para o exercício profissional. As falas revelam que o magistério proporcionou aprendizagens de caráter prático e didático consideradas fundamentais para o trabalho pedagógico, ainda que pouco voltadas à diversidade e à educação inclusiva. Já os cursos de Pedagogia, majoritários entre as participantes, foram descritos como excessivamente teóricos, especialmente nas formações realizadas há mais de quinze anos. Essa percepção de distanciamento entre teoria e prática aparece nos discursos, como no da professora ‘Ixora’ que enfatizou que a universidade “foi bem mais teórica, ela não foi tão prática, mas as discussões amadureceram bastante a ideia que eu já tinha desse apoio à diversidade” (*In: Macêdo, 2024, p. 139*).

Essas contradições revelam a coexistência de duas matrizes epistemológicas: de um lado, a epistemologia da práxis, defendida por este estudo e vinculada ao referencial do Materialismo Histórico-Dialético, que compreende a formação como processo histórico e coletivo (Saviani, 1996; Ferreira, 2017; Curado Silva, 2018); e, de outro, a epistemologia da



prática, hegemônica nas políticas de formação e nas ofertas institucionais da SEEDF predominante nas falas das professoras, que valoriza o “saber fazer” e o imediatismo das ações pedagógicas.

A epistemologia da práxis, conforme Saviani (1996), fundamenta-se na unidade entre teoria e prática mediada pela reflexão crítica, reconhecendo o trabalho docente como atividade humana intencional que transforma o mundo e o próprio sujeito. Sob essa perspectiva, a formação não se restringe ao domínio técnico, mas implica o desenvolvimento da consciência e da autonomia intelectual e política dos professores. Em contraposição, a epistemologia da prática tende a reduzir o trabalho pedagógico a procedimentos metodológicos, desconsiderando as determinações históricas, sociais e ideológicas que configuram a realidade escolar.

As trajetórias formativas das participantes incluem, majoritariamente, cursos de especialização lato sensu em áreas como Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Tais escolhas evidenciam uma busca por formações voltadas à compreensão das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos funcionais, ainda que frequentemente atravessadas por discursos medicalizantes (Kedouk, 2016). A ênfase em cursos dessa natureza aponta, portanto, para uma tensão entre o caráter pedagógico da SAA e a influência de concepções patologizantes da aprendizagem.

Todas as entrevistadas participaram de formações continuadas, especialmente as ofertadas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF. Entretanto, muitas relatam a insuficiência da oferta pública de cursos, a falta de escuta institucional e o crescimento das formações privadas, predominantemente a distância, fenômeno associado à mercantilização e precarização do trabalho docente (Antunes, 2020; Freitas, 2015). A ampliação de cursos voltados a competências socioemocionais e metodologias “empreendedoras” reforça a inserção da lógica neoliberal na formação de professores da rede pública.

A análise intertextual, à luz da ADC (Fairclough, 2001), evidencia representações de resistência e pertencimento, mas também de adoecimento e incerteza, especialmente diante das ameaças de fechamento das salas de apoio. A experiência na SAA é narrada como espaço de isolamento e de constante reinvenção, mas também como *lócus* de construção coletiva e busca por reconhecimento. De modo geral, os dados demonstram que as professoras da SAA constroem seus processos formativos em meio a contradições entre teoria e prática, formação e trabalho, autonomia e prescrição. Essa realidade revela que a formação docente não se limita à frequência em cursos, mas se efetiva no movimento dialético entre a prática social, a



reflexão e a organização coletiva do trabalho pedagógico, que acontece, especialmente, em momentos de coordenação pedagógica coletiva, especialmente nas Coordenações Regionais de Ensino que contam com a mediação das professoras itinerantes na organização do trabalho pedagógico e na articulação entre as escolas-pólo.

Nos discursos analisados, observa-se a presença de expressões metafóricas que revelam sentidos contraditórios atribuídos à formação docente. Em uma das falas, uma professora utilizou de expressões como “nadar em mar aberto sem boia”, remetendo ao uso de metáforas para falar sobre o trabalho da SAA (Macêdo, 2024), o que traduz a percepção de desamparo institucional e a necessidade de aprendizagem pela experiência. Outra professora descreve a prática pedagógica destacando aspectos concernentes à precarização das condições de trabalho e a ausência de políticas integradas de formação.

A análise discursiva, orientada pelos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), permite compreender essas metáforas como materializações ideológicas que expressam as contradições entre o discurso oficial de valorização da formação e a realidade concreta de sua execução. O discurso da prática, ao ser reiterado, contribui para naturalizar a ideia de que o aprimoramento profissional depende, exclusivamente, do esforço individual, deslocando a responsabilidade da formação para o sujeito e ocultando as determinações estruturais do sistema educacional, enraizadas em ideias neoliberais de meritocracia.

Os discursos das professoras expressam tanto a internalização de valores hegemônicos quanto movimentos de resistência e criação de alternativas formativas no interior das escolas. Entre os elementos de resistência, destacam-se as menções às coordenações pedagógicas coletivas e às parcerias entre professoras como espaços de estudo e apoio mútuo. Uma entrevistada sintetiza: “É nas conversas com as colegas que a gente aprende de verdade”. Esse tipo de enunciado indica que, mesmo em meio à fragmentação das políticas de formação, a dimensão coletiva do trabalho permanece como possibilidade de práxis.

Saviani (2007) lembra que é na coletividade e na reflexão sobre o trabalho educativo que o professor supera o senso comum e se aproxima da consciência crítica, articulando teoria e prática. No entanto, o avanço de formações aligeiradas, centradas em competências individuais e em metodologias “inovadoras”, reforça tendências de precarização e despolitização da formação docente (Freitas, 2015; Antunes, 2020). Essas iniciativas deslocam o foco da totalidade social para o desempenho técnico, reduzindo o professor a executor de tarefas prescritas. Tais condições repercutem diretamente no cotidiano da SAA,



onde as professoras lidam com demandas complexas de aprendizagem, mas carecem de formação que sustente uma compreensão crítica da realidade escolar.

A síntese dos resultados permite afirmar que os processos formativos das professoras da SAA configuram-se como campo de disputas entre diferentes rationalidades pedagógicas. As práticas discursivas revelam a dicotomia entre a busca por autonomia profissional e a imposição de modelos tecnicistas e pragmáticos. Compreender essas contradições, sob a ótica do MHD, significa reconhecer a necessidade de políticas públicas que assegurem formação omnilateral, capaz de articular teoria, prática, reflexão e ação, com intencionalidade e discernimento político e filosófico acerca da função social e emancipatória da educação.

Considerações finais

A investigação realizada permitiu analisar os processos formativos das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) da SEEDF, evidenciando a complexidade das práticas docentes e as contradições entre teoria e prática, formação e trabalho, autonomia e prescrição. Os resultados indicam que o trabalho pedagógico desenvolvido na SAA não se reduz à docência ou ao exercício técnico, configurando-se como uma atividade intencional e significativa na qual as professoras articulam conhecimentos teóricos à serviço da prática pedagógica.

As análises destacam a coexistência de duas matrizes epistemológicas: a epistemologia da prática, presente nos discursos e nas formações hegemônicas, que valoriza o saber-fazer e a imediatidade das ações; e a epistemologia da práxis, adotada como referencial teórico deste estudo, que entende a formação docente como processo histórico, coletivo e dialético, em que teoria e prática se articulam para constituir o professor enquanto sujeito crítico. Essa tensão evidencia que a formação docente vai além da frequência em cursos e se efetiva na experiência prática, na reflexão crítica e na participação coletiva.

Outro achado importante refere-se à constituição do ser e do vir a ser professora, marcada por trajetórias históricas e sociais que combinam profissionalização, profissionalidade e desafios impostos pelas condições de trabalho. Observou-se que a formação inicial e continuada das professoras da SAA, embora relevante, ainda apresenta lacunas na articulação entre teoria, prática e educação inclusiva, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam formações mais coerentes às demandas do grupo pesquisado.

O estudo também aponta para a importância da dimensão coletiva do trabalho pedagógico, evidenciada nas interações entre professoras, nas coordenações pedagógicas e



nos momentos de estudo conjunto, que funcionam como espaços de resistência e construção de sentido frente à precarização e à fragmentação do trabalho docente. Tais espaços permitem que a prática pedagógica se configure não apenas como execução de tarefas, mas como movimento reflexivo e emancipatório.

Por fim, os resultados desta pesquisa contribuem para a compreensão da formação no e para o trabalho pedagógico na/dá SAA como uma prática complexa, imbricada em processos multifacetados. Os dados reforçam a necessidade de políticas de formação docente que considerem a integração entre teoria e prática pedagógica, com vistas à práxis como caminho para uma educação emancipatória, forjada na e pela resistência dos sujeitos históricos que são humanizados pela via dessa mesma educação, com vistas à dissipação de uma sociedade desigual, calcada na luta de classes.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719> Acesso em: 14 out. 2025.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: **Uberização, Trabalho Digital e indústria 4.0**. ANTUNES, Ricardo L. C. (org.). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020
- BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de *Professionnalité* pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na **Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52**, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000. Disponível em: <https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/research-committees/rc52-sociology-of-professional-groups/> Acesso em: 20 abr. 2023
- CARVALHO, Saulo Rodrigues de. Para uma compreensão da identidade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. I.J, v. 7, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: [10.14393/OBv7n1.a2023-68405](https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-68405). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/68405> Acesso em 14 out.2025.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13 - 31, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9461> Acesso em: 14 out. 2025.



CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação** v. 16, n. 1, p. 320 - 350, Florianópolis - SC, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 39, de 09 de março de 2012. Institui e normatiza a organização do atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação específica. Brasília, SINJ-DF [2012]. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html Acesso em 14 out.2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de outubro de 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Erika Rodrigues de. **O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola.** 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38301>. Acesso em: 14 out. 2025.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56, 2005

KEDOUK, Marcia. Tarja Preta: **Os segredos que os médicos não contam sobre os remédios que você toma.** 1 ed. Abril, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19 - 48.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.



MACÊDO, Lourdes Christina dos Santos de FREITAS, Erika Rodrigues de, DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. O assessoramento do pedagogo da equipe especializada de apoio à aprendizagem na organização didática dos professores. **Revista contribuciones a las ciencias sociales**, 17(7), e8576. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-297>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8576>. Acesso em: 15 de out. de 2025.

MACÊDO, Lourdes Christina dos Santos de. **O trabalho pedagógico das professoras da sala de apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2024. 233 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/52705/1/LourdesChristinaDosSantosDeMacedo_DISSERT.pdf Acesso em 14 out. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: **Uberização, Trabalho Digital e indústria 4.0**. ANTUNES, Ricardo L. C. (org.). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787013/588663787013.pdf>. Acesso em: 14 out., 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. (org.). **Formação do educador**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates, p. 145 – 155).

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Fernando Santos. **O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe**. 2023. 271 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45974> Acesso em 14 out. 2025.

VICENTINI, Paula Perin. **A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos**. In: Stephanou, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. (vol. II, Século XX).





X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

