

ENTRE A PRÁXIS E O PROTOCOLO: LIMITES ESTRUTURAIS E DESAFIOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BETWEEN PRAXIS AND PROTOCOL: STRUCTURAL LIMITS AND CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PLANNING IN BASIC EDUCATION

ENTRE LA PRAXIS Y EL PROTOCOLO: LÍMITES ESTRUCTURALES Y DESAFÍOS DE LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Francisco Wallisson Moreira de Souza¹
Belardino Souza Pedreira Neto²,
Ricardo Barbosa Neto³
Gina Gabrielle Peres Dutra⁴
Denise Aparecida de Souza Picinin⁵
Ricardo Golfetto Dias⁶

RESUMO: Esse artigo buscou analisar a percepção de docentes em exercício na Educação Básica acerca do planejamento pedagógico enquanto instância de formação continuada, identificando os principais limites estruturais que afetam a sua qualidade. A metodologia seguiu um enfoque misto e delineamento descritivo-exploratório por meio de um estudo de caso. Um questionário semiestruturado e entrevistas foram aplicados a uma amostra intencional de 21 professores de uma Unidade Municipal de Educação Básica em Fortaleza, Ceará. Os dados quantitativos foram processados por estatística descritiva e os qualitativos sob a Análise de Conteúdo de Bardin. Os principais resultados demonstram que, embora 76,2% dos docentes atribuam altíssima importância ao planejamento coletivo para a formação em serviço, a efetivação dessa prática reflexiva colide com a realidade operacional da rotina escolar. Conclui-se que o excesso de demandas burocráticas (90,5%) e a escassez de tempo na jornada de trabalho (33,3%) configuram as barreiras primárias que inviabilizam a consolidação de uma cultura investigativa e colaborativa na instituição, reduzindo o tempo protegido a cumprimentos de formalidades gerenciais.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico. Burocracia. Educação Básica.

¹ Mestre pela Universidad Europea del Atlantico.

² Mestre pela Universidad Europea del Atlantico.

³ Mestrando pela Universidad Europea del Atlantico.

⁴ Mestra pela Universidad Europea del Atlantico.

⁵ Mestra pela Universidad Europea del Atlantico.

⁶ Mestre pela Universidad Europea del Atlantico.

ABSTRACT: This article aims to analyze the perception of practicing early childhood education teachers regarding pedagogical planning as a space for continuing education, identifying the main structural limits that affect its quality. The methodology followed a mixed approach and descriptive-exploratory design through a case study. A semi-structured questionnaire and interviews were applied to an intentional sample of 21 teachers from a Municipal Basic Education Unit in Fortaleza, Ceará. Quantitative data were processed by descriptive statistics and qualitative data under Bardin's Content Analysis. The main results demonstrate that, although 76,2% of teachers attach very high importance to collective planning for in-service training, the execution of this reflective practice collides with the operational reality of the school routine. It is concluded that the excess of bureaucratic demands (90.5%) and the scarcity of time in the working day (33.3%) constitute the primary barriers that prevent the consolidation of an investigative and collaborative culture in the institution, reducing protected time to complying with managerial formalities.

Keywords: Pedagogical Planning. Bureaucracy. Basic Education.

RESUMEN: Este artículo pretende analizar la percepción de los docentes en ejercicio en la Educación Básica sobre la planificación pedagógica como espacio de formación continua, identificando los principales límites estructurales que afectan su calidad. La metodología siguió un enfoque mixto y un diseño descriptivo-exploratorio a través de un estudio de caso. Se aplicó un cuestionario semiestructurado y entrevistas a una muestra intencional de 21 docentes de una Unidad Municipal de Educación Básica en Fortaleza, Río de Janeiro. Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva y los cualitativos bajo el Análisis de Contenido de Bardin. Los principales resultados demuestran que, si bien el 76,2% de los docentes atribuye altísima importancia a la planificación colectiva para la formación en servicio, la efectividad de esta práctica reflexiva choca con la realidad operacional de la rutina escolar. Se concluye que el exceso de demandas burocráticas (90,5%) y la escasez de tiempo en la jornada laboral (33,3%) constituyen las barreras primarias que impiden la consolidación de una cultura investigativa y colaborativa en la institución, reduciendo el tiempo protegido al cumplimiento de formalidades gerenciales.

Palabras clave: Planificación Pedagógica. Burocracia. Educación Básica.

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo acerca da qualidade na Educação Básica coloca a formação docente em serviço e a qualificação da práxis pedagógica no centro das discussões sobre o desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, o planejamento pedagógico emerge não apenas como uma exigência de caráter técnico, mas como uma alternativa essencial para estimular a reflexão crítica e a autoria profissional do educador. Contudo, pesquisas na área educacional demonstram um histórico descompasso entre a dimensão formativa idealizada e o tratamento mecânico conferido ao ato de planejar no cotidiano das redes públicas de ensino.

Historicamente, autores como Fusari JC (2020) e Libâneo JC e Oliveira LC (2018) salientam que o planejamento escolar é frequentemente reduzido a uma ação puramente técnica e desvinculada da reflexão crítica sobre a prática em si. Essa lacuna estrutural aprisiona o docente ao preenchimento de formulários e rotinas burocráticas preestabelecidas, impedindo a reconstrução ativa de saberes. Ademais, embora o direito ao tempo de planejamento seja legalmente garantido na jornada de trabalho docente, observa-se que esses momentos são gradativamente apropriados por demandas operacionais de controle gerencial.

A instituição do tempo protegido voltado às atividades extraclasse foi parametrizada em âmbito nacional pela Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional e normatizou a composição da jornada docente. Na Rede Pública Municipal de Educação de Fortaleza, onde este estudo se desenvolve, esse preceito legal materializa-se na previsão semanal de duas horas de planejamento coletivo no âmbito da unidade e duas horas de planejamento individual.

A Lei nº 11.738/2008 estipula em seu artigo 2º, parágrafo 4º, as regras para a composição da jornada de trabalho do magistério público da educação básica: § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (LEI nº 11.738, 2008)

Embora a existência desse tempo protegido em calendário configure um avanço, a problemática central desta investigação reside na qualidade da sua efetivação: quais fatores estruturais e organizacionais limitam a prática cotidiana reflexiva e investigativa dos professores no espaço do planejamento coletivo? Sob a ótica teórica de Schön DA (1992) e Nóvoa A (2015), o professor deve ser reconhecido como um intelectual reflexivo e pesquisador de sua própria prática. O esvaziamento do planejamento em prol de tarefas administrativas

aliena o docente de sua vocação autoral, transformando um espaço de potencial formação contínua em mero balcão protocolar.

Diante deste cenário de tensões, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, com foco nos desafios estruturais e organizacionais identificados no planejamento coletivo em uma Unidade Municipal de Educação Básica de Fortaleza, identificando as barreiras que limitam o desenvolvimento da autoria profissional.

MÉTODOS

Esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem mista (qualitativo-quantitativa) e caráter descritivo-exploratório. O locus da pesquisa foi uma Unidade Municipal de Educação Básica da rede pública de Fortaleza, Ceará, selecionada de maneira intencional devido ao seu histórico institucional de valorização e consolidação do horário de planejamento coletivo semanal em sua cultura escolar.

A população do estudo foi composta pela totalidade dos docentes em exercício na instituição durante o ano letivo correspondente, totalizando 25 profissionais. A amostra final, delimitada por adesão voluntária e critérios de intencionalidade, abrangeu 21 professores da Educação Básica, representando 84% do corpo docente ativo da unidade. Foram adotados como critérios de inclusão: atuação regente direta com turmas de Creche, Pré-Escola ou Educação Especial na unidade e a participação regular nos momentos de planejamento coletivo promovidos pela instituição.

O instrumento principal para a coleta de dados consistiu em um Questionário Semiestruturado contendo 20 questões de natureza aberta e fechada, elaborado a partir de três eixos categoriais pré-definidos: Perfil Docente; Prática e Percepção do Planejamento; e Limites e Desafios Estruturais. Complementarmente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com uma subamostra de docentes para aprofundamento das narrativas subjetivas. O questionário foi operacionalizado digitalmente por meio da plataforma Google Forms e aplicado presencialmente na unidade em momentos previamente articulados com a gestão escolar.

O tratamento dos dados fechados deu-se através da estatística descritiva para a identificação de tendências percentuais e mapeamento do perfil amostral. Para o corpus de

dados qualitativos (questões abertas e entrevistas), aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin L (2016), estruturada em três fases subsequentes: pré-análise através de leitura flutuante; exploração e codificação do material em unidades de registro; e tratamento dos resultados por meio de categorização indutiva e inferência interpretativa à luz do referencial teórico.

No âmbito das questões éticas, a pesquisa foi formalizada mediante a assinatura da Carta de Anuência Institucional pela direção da instituição de ensino público de Fortaleza e todos os 21 participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta, assegurando o caráter estritamente voluntário da participação, a salvaguarda do anonimato e o tratamento confidencial e codificado das informações obtidas.

RESULTADOS

A caracterização demográfica, acadêmica e profissional da amostra aponta para um corpo docente maduro e de alta qualificação na instituição parceira (Tabela 1). Os dados revelam que 81% dos participantes possuem idade superior a 40 anos, com 38,1% situados na faixa de 51 anos ou mais. No âmbito da formação superior, a área de Pedagogia é predominante, respondendo por 71,4% das graduações da unidade, enquanto a posse de títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu voltados à formação docente ou práticas pedagógicas reflexivas alcança 81% da amostra (Tabela 1). Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, 52,4% dos professores acumulam mais de uma década de exercício na área (Tabela 1).

5

Tabela 1 - Caracterização do perfil demográfico, acadêmico e profissional dos professores n=21. Fortaleza-CE, 2026.

Variável	Categoria	N	%
Idade	31-40 anos	4	19,0%
	41-50 anos	9	42,9%
	51 anos ou mais	8	38,1%
Formação Superior	Pedagogia	15	71,4%

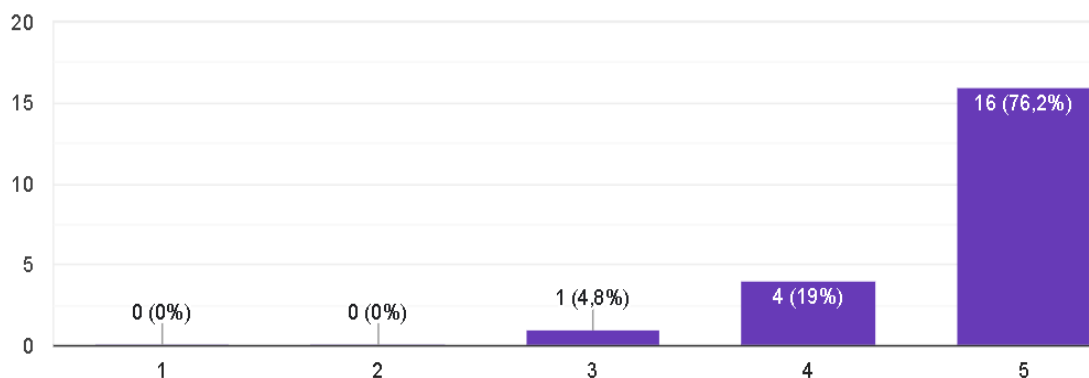
Variável	Categoria	N	%
	Licenciaturas (Letras/Outras)	3	14,3%
	Psicologia	2	9,5%
	Mestrado em Tecnologias Emergentes	1	4,8%
Tempo na Educação Básica	6-10 anos	10	47,6%
	11-15 anos	5	23,8%
	Mais de 15 anos	6	28,6%
Pós-Graduação na Área	Sim	17	81,0%
	Não	4	19,0%
Total	Amostra Final	21	100%

Fonte: SOUZA, FWM, et al., 2026.

6

No que tange à importância conferida ao planejamento coletivo semanal como instância de formação continuada em serviço, o grupo manifestou um consenso favorável elevado: 76,2% dos docentes atribuíram a pontuação máxima (grau 5 - Altíssima Importância) e 19% conferiram grau 4 na escala de avaliação (Gráfico 1).

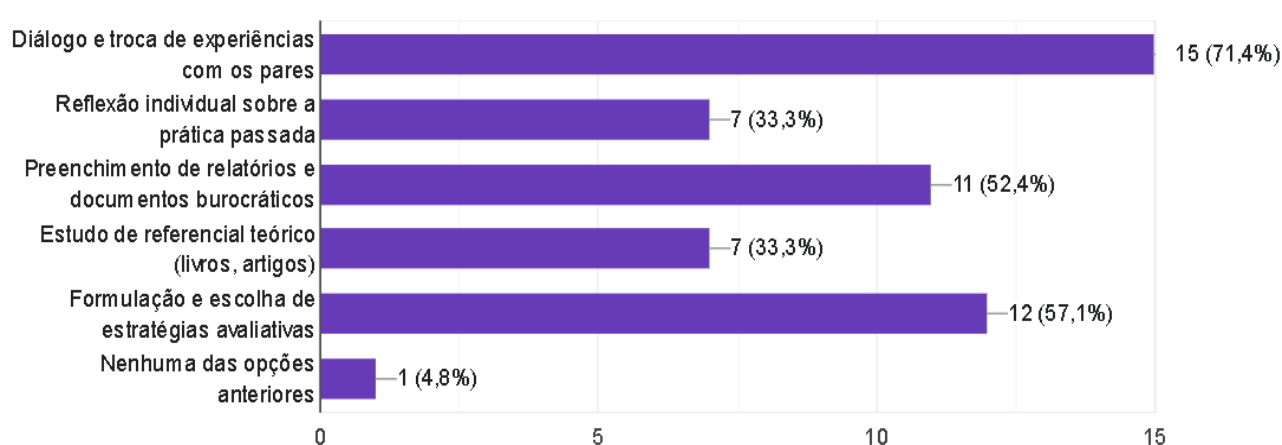
Gráfico 1 - Importância atribuída ao planejamento coletivo para a formação contínua.



Fonte: SOUZA, FWM, et al., 2026.

Ao mapear-se a frequência das atividades desempenhadas nesse período legalmente reservado, os dados indicam um cenário de multiplicidade de demandas cotidianas (Gráfico 2). O "Diálogo e troca de experiências com os pares" foi a opção mais assinalada (71,4%), sucedida pela "Formulação e escolha de estratégias avaliativas" (57,1%) e pelo "Preenchimento de relatórios e documentos burocráticos" (52,4%). Atividades como a "Reflexão individual sobre a prática passada" e o "Estudo de referencial teórico (livros, artigos)" obtiveram as menores frequências do levantamento, ambas com 33,3% de menções (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Atividades realizadas com maior frequência no tempo de planejamento.



Fonte: SOUZA, FWM, et al., 2026.

Os recursos e documentos apontados pelos docentes como os mais eficazes para subsidiar a reflexão foram equilibrados entre os "Registros e diários de campo da sua prática" (81%), os "Referenciais teóricos da Educação Básica" (81%), o "Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola" (61,9%) e os "Documentos curriculares oficiais" (57,1%). Os "Relatórios de avaliação dos alunos" foram indicados por apenas 38,1% da amostra.

No que concerne ao uso efetivo do planejamento para a reflexão crítica e reconstrução de saberes, 52,4% dos professores afirmaram fazê-lo "Sempre", 33,3% "Frequentemente" e 14,3% "À vezes". Todavia, quando indagados sobre o uso do espaço para o desenvolvimento sistemático de pesquisa-ação (formulação de hipóteses sobre dificuldades e testagem de soluções), o índice do nível máximo cai para 23,8% ("Sempre"), ao passo que 52,4% declararam utilizá-lo "Frequentemente" e 23,8% dividem-se entre as opções "Moderadamente" ou "Raramente".

A investigação isolou os elementos que atuam de forma restritiva sobre a rotina de planejamento. O "Excesso de demandas burocráticas no horário" foi elencado por 90,5% (19 professores) como o maior fator limitante, seguido pela "Escassez de tempo na jornada de trabalho" com 33,3% (7 professores). Como decorrência direta, a avaliação sobre o impacto da sobrecarga de trabalho na qualidade do planejamento coletivo revelou que 47,6% dos participantes consideram que a qualidade é "muito prejudicada" (Excelente impacto na escala) e 38,1% reportam um "Bom impacto" de prejuízo significativo, consolidando 85,7% de percepção desfavorável.

A aplicação da Análise de Conteúdo sobre o corpus qualitativo permitiu a emergência de unidades de registro e categorias temáticas que qualificam as barreiras cotidianas enfrentadas na unidade, conforme estruturado na Tabela 2.

Tabela 2 - Unidades de registro e categorização dos fatores limitantes do planejamento pedagógico na percepção dos docentes, n=21 Fortaleza-CE, 2026.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Indicadores / Núcleos de Sentido)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
1. Sobrecarga Burocrática e Administrativa	Excesso de preenchimento manual de sistemas, cadastros e cadernetas.	18	85,7%
	Duplicidade de registros e formulários meramente fiscalizatórios.		
	Tempo de planejamento absorvido por demandas administrativas da gestão.		
2. Compressão da Carga Horária e do Tempo Útil	Insuficiência das horas de extraclasse/STP para estudo e reflexão.	15	71,4%
	Interrupções constantes no horário de planejamento para cobrir turmas ou reuniões extra.		
	Sensação de "atropelamento" do tempo frente às rotinas escolares.		
3. Descompasso Formativo e Desafios de Gestão	Falta de formação continuada focada na transição de dados para a prática.	11	52,4%

	Centralização das decisões na gestão sem escuta ativa do corpo docente.		
	Dificuldade em articular a teoria pedagógica às exigências dos protocolos de rede.		
4. Escassez e Fragilidade de Recursos Tecnológicos	Conectividade instável e computadores obsoletos no ambiente escolar.	9	42,8%
	Ausência de ferramentas e <i>dashboards</i> automatizados que otimizem a análise.		
	Necessidade de uso de dispositivos pessoais para cumprir prazos institucionais.		

Fonte: SOUZA, FWM, et al., 2026.

Por fim, o levantamento acusou uma lacuna formativa na história dos docentes: 61,9% (13 professores) declararam que "Não" receberam qualquer formação específica para trabalhar com o planejamento como instrumento de pesquisa-ação e reflexão da prática de forma sistemática. Diante disso, 95,2% (20 professores) apontaram como suporte institucional mais eficaz para a qualificação do espaço a "Garantia de tempo pedagógico protegido (livre de burocracias)", complementado pela "Oferta de formação em pesquisa da prática" (76,2%) e pelo "Apoio de um coordenador pedagógico com foco formativo" (71,4%).

9

DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos evidencia um paradoxo estrutural que marca a rotina docente na Educação Básica pública contemporânea. Por um lado, verifica-se a existência de uma amostra composta por profissionais altamente qualificados e experientes, onde 81% possuem pós-graduação e a ampla maioria confere valor ético máximo ao planejamento coletivo como dispositivo de autoformação e coesão institucional (Tabela 1 e Gráfico 1). Por outro lado, a conversão desse potencial em uma legítima cultura investigativa e autoral é obstaculizada pelas condições objetivas de organização do trabalho no campus (Tabela 2).

Essa dissociação entre a relevância teórica idealizada e as atividades prioritárias executadas (Gráfico 2) encontra suporte nas discussões promovidas por Contreras J (2002) acerca da proletarianização do professor. A perda de espaço do "Estudo de referenciais teóricos"

(33,3%) para o "Preenchimento de relatórios e burocracias" (52,4%) ilustra como os mecanismos gerenciais de controle de eficiência apropriam-se indevidamente do tempo extraclasses dos professores, reduzindo-os a agentes executores de planilhas informatizadas e memorandos estatais. O planejamento, desse modo, afasta-se de sua natureza reflexiva e assume um viés estritamente instrumental e cartorial.

As categorias de "Escassez de Tempo" e "Burocratização" emergentes dos discursos qualitativos (Tabela 2) confirmam o processo de intensificação do trabalho docente discutido por Apple MW (2006). Os relatos que descrevem a rotina como um ato permanente de "*apagar incêndios*" (P18) ou caracterizam o preenchimento excessivo de formulários como um impeditivo para a escrita criativa de diários de bordo evidenciam o que Seda E (2018) denomina de "pedagogia do possível". Sob a fadiga crônica gerada pelo acúmulo de funções operacionais (cuidado, mediação, relatórios repetitivos), o professor é induzido a simplificar e padronizar suas propostas pedagógicas como estratégia de sobrevivência, sacrificando a escuta sensível das cem linguagens da infância preconizada por Malaguzzi L (1999).

A queda drástica nos índices de efetivação da pesquisa-ação no planejamento (apenas 23,8% afirmam fazê-lo "Sempre") correlaciona-se diretamente com o hiato formativo diagnosticado, no qual 61,9% admitem nunca terem recebido treinamento metodológico específico para investigar a própria prática de forma sistemática. Como postula Ghedin E (2002), a ausência de uma formação em serviço estruturada converte a reflexão em um ato puramente intuitivo e fragmentado, destituindo o docente das ferramentas científicas necessárias para transformar a dúvida cotidiana em um problema formal de pesquisa pedagógica. Elliott J (1991) assevera que a pesquisa-ação na escola exige uma rede institucional de validação; sem esse amparo metodológico e sem a presença de um coordenador atuando exclusivamente com foco formador (reivindicado por 71,4% da amostra), o professor permanece isolado em suas angústias operacionais.

As críticas tecidas pelos docentes à atuação da gestão escolar em determinados momentos (Tabela 2), apontando uma coordenação excessivamente administrativa, refletem as tensões gerenciais mapeadas por LÜCK H (2009). Quando o foco gerencial recai prioritariamente sobre a cobrança de prazos e preenchimento de telas informatizadas, a horizontalidade e a segurança psicológica necessárias para a assunção do erro como hipótese de

aprendizagem coletiva são rompidas. Como sustentam Paro VH (2011) e Lima VM e Costa HR (2023), o resgate da função política do planejamento depende da superação dessa lógica verticalizadora, estruturando reuniões dialógicas que tomem os registros e fotografias dos processos das crianças como o verdadeiro eixo gerador de estudos teóricos e curriculares.

Por fim, a massiva demanda por um "Tempo Pedagógico Protegido" livre de demandas burocráticas (95,2%) serve como indicador de que o cumprimento formal da Lei nº 11.738/2008 pelas redes municipais de ensino é insuficiente se não houver um pacto institucional de salvaguarda desse espaço-tempo. Os dados desta investigação validam a urgência da proposição de modelos formativos integrados (como as Oficinas Pedagógicas) situados no interior da jornada de trabalho, capazes de instrumentalizar o professorado e, simultaneamente, descentralizar a máquina administrativa, devolvendo ao planejamento coletivo a sua vocação originária de laboratório da práxis, emancipação intelectual e afirmação da identidade docente.

CONCLUSÃO

Os dados analisados nesta investigação permitem concluir que o planejamento pedagógico coletivo na Unidade Municipal de Educação Básica estudada vivencia uma profunda contradição: embora seja amplamente valorizado pelo corpo docente altamente qualificado como um espaço vital para a formação contínua e a consolidação de sua identidade profissional, sua efetivação prática encontra-se asfixiada por severas barreiras de ordem estrutural e organizacional.

A apropriação do tempo protegido por pautas administrativas, a sobrecarga de demandas burocráticas impostas e a carência de formação metodológica específica em pesquisa-ação configuram os principais entraves à consolidação de uma cultura investigativa e de autoria docente na instituição. Resta evidente que a simples garantia legal do tempo extraclasse em calendário escolar é insuficiente se não houver mecanismos institucionais de proteção e qualificação pedagógica desse período, resguardando-o da fiscalização gerencial e convertendo-o em uma legítima instância de estudos horizontais localizados.

Como limitação, o estudo circunscreve-se à realidade singular de uma única instituição de ensino, impossibilitando a generalização estatística dos resultados para toda a rede pública municipal. Recomenda-se, para investigações futuras, o acompanhamento longitudinal e a

expansão da pesquisa para outras unidades de ensino Básica da região, bem como a incorporação da perspectiva das equipes de coordenação externa, visando subsidiar políticas públicas focadas na desburocratização do trabalho docente e na efetiva institucionalização do tempo pedagógico protegido na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARROS AC, GUIMARÃES MP. A sobrecarga docente e o sequestro do tempo de planejamento: uma análise da pressão administrativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2024; 105(278): 80–95.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016; 280p.

BRITO EAI, SOUZA IP. O planejamento colaborativo como antídoto ao individualismo docente. *Revista Diálogos Educacionais*, 2021; 21(66): 120–135.

CÂMARA HM, PEIXOTO LR. A fragilidade da formação inicial no planejamento reflexivo e a vulnerabilidade à burocracia escolar. *Educação e Sociedade*, 2024; 45: e268892.

CONTRERAS J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002; 250p.

ELLIOT J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991; 175p.

FUSARI JC. *Planejamento pedagógico: fundamentos e práticas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020; 160p.

GATTI BA. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 2017; 17(54): 721–737.

GHEDIN E. *Professor reflexivo: Da alienação à autonomia*. São Paulo: Cortez, 2002; 190p.

HUBERMAN M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995; p. 31–61.

HYPOLITO ÁM. Trabalho docente, precarização e reforma educacional. *Educação e Pesquisa*, 2011; 37: 121–134.

IMBERNÓN F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010; 120p.

LEI nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008.

LIBÂNEO JC, OLIVEIRA LC. Didática e formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2018; 320p.

LÜCK H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009; 140p.

NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA A (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992; p. 15-34.

NÓVOA A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Edições Asa, 2015; 115p.

PARO VH. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011; 160p.

RAMOS EB, SANTOS CL. Sobrecarga administrativa na Educação Básica: o roubo do tempo de reflexão. Revista Pesquisa em Educação Básica, 2024; 16(3): 150-165.

RINALDI C. Diálogos com Reggio Emilia: Escuta, investigação e aprendizagem. São Paulo: Paz e Terra, 2012; 240p.

RODRIGUES FN, SILVA RA. Planejamento coletivo e coesão docente: um estudo sobre as prioridades curriculares. Revista Práxis Educacional, 2023; 19(51): 100-115.

SEDA E. Trabalho docente e precarização na educação básica. Campinas: Papirus, 2018; 210p.

SOUSA LM, CASTRO PR. Instrumentalização do planejamento: o desvio da função formativa para o controle gerencial. Revista Contemporânea de Educação, 2021; 16(33): 80-98.

TAVARES CL, ROCHA JL. Gestão do planejamento: ferramentas práticas para a sistematização da experiência docente. Revista de Tecnologia Educacional, 2023; 23(1): 50-65.

VIEIRA TS, COSTA AC. Pesquisa-ação no planejamento: a construção de saberes horizontais na Educação Básica. Revista de Educação da Rede Pública, 2024; 12(2): 90-105.