

DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL À INICIAÇÃO COMO PESQUISADORA

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros¹

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) cujo objeto de estudo foi a relação entre a formação continuada e prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar. O recorte apresentado nessa investigação objetiva, especificamente, discorrer sobre a trajetória profissional da professora pesquisadora evidenciando a sua relação com o objeto de estudo investigado, confirmando a relevância dos processos de formação continuada para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores e o aperfeiçoamento de suas ações no contexto escolar. O estudo foi realizado por meio de pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, por ser esta a que melhor se adequou ao objeto e objetivos da investigação. O resultado aponta que existe estreita relação entre a formação continuada e a prática educativa desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos, nesse aspecto, os processos formativos promovem a articulação entre a teoria e a prática contribuindo para o formar, mediar, transformar e desempenhar este papel nos espaços escolares onde atua, bem como com a cuidado da sua própria formação.

Palavras-chave: Formação Continuada, Coordenador Pedagógico, Prática Educativa.

1 INTRODUÇÃO

Ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]. (FREIRE, 2016, p. 105.).

Freire ressalta que a autonomia é construída nas experiências estimuladoras vividas nos processos decisórios quando o profissional assume a responsabilidade da prática educativa, em experiências respeitadas da liberdade. Para isso, os processos de planejamento, de ensino e de avaliação fazem da prática educativa um exercício constante de amadurecimento, resultando em autonomia profissional, produzindo conhecimentos e saberes, que oportunizam a redescoberta, a construção e a ressignificação do ser pessoal, social e profissional do indivíduo, que não se separam em nossas histórias de vida.

¹Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Piauí. Consultora em Educação.

Reconhecendo a importância da formação de professores como elemento importante para a autonomia docente e como eixo essencial para uma educação de qualidade, o presente estudo, em sua completude, assumiu como objeto de estudo a relação formação continuada e prática educativa do coordenador pedagógico (CP) no contexto escolar, analisando como os processos formativos fomentam melhores resultados na sua atuação. Nesse recorte investigativo, discorreremos sobre a trajetória profissional da professora pesquisadora evidenciando a sua relação com o objeto de estudo investigado, confirmando a relevância dos processos de formação continuada para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores e o aperfeiçoamento de suas ações no contexto escolar.

Partindo do objetivo proposto, a pesquisa coloca em realce as seguintes questões norteadoras: Como as experiências profissionais e de vida interferem na escolha de um objeto de estudo? Quais as contribuições da formação continuada para a prática educativa do CP no contexto escolar? Para dessas questões partimos de dois pressupostos: o primeiro é que a formação profissional e acadêmica de uma professora é uma atividade complexa e desafiadora cujas escolhas teóricas e epistemológicas, norteadoras de sua prática educativa e de pesquisa, podem ser delineadas desde os primeiros anos de vida.

O segundo pressuposto é que a formação continuada pode contribuir de maneira significativa para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores, favorecendo o aprimoramento e o aperfeiçoamento de suas ações no contexto escolar. Contudo, esta formação deve ser fundamentada em princípios como reflexividade, relação teoria e prática, criticidade e específica para a área de atuação, pois, quando é genérica e conceitual, não atende às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.

Pretendemos contribuir com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre os contributos da formação continuada para os coordenadores pedagógicos, possibilitando a estes profissionais, aos leitores e pesquisadores conhecimentos sobre a temática, bem como contribuir também para a ressignificação da prática educativa desses profissionais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo como referência a abordagem qualitativa, tomamos como base a pesquisa narrativa, que se apresentou como uma possibilidade de aproximação da realidade por meio das narrativas dos coordenadores pedagógicos, obtendo dados a respeito do problema para o qual buscávamos resposta ou explicações.

Assim, a proposta metodológica desta investigação se inseriu no âmbito da pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa. Segundo os pesquisadores Clandinin e Connely (2015, p.20), a pesquisa narrativa é “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema em que o investigador encontra informações para entender determinado fenômeno a partir das narrativas dos próprios sujeitos.

Para Creswell (2014), a narrativa é uma experiência pessoal ou coletiva entendida como um texto falado ou escrito que dá conta de eventos ou ações, relatando suas experiências e ordenando cronologicamente o significado destas. Assim, a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos, para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.

Segundo Sanchez, García e Villajos (2016), em seu texto *La investigación biográfico narrativa em educación*, o método biográfico proporciona maior controle sobre as informações, não só de narrar fatos de vida do sujeito biografado, mas também por complementar-se com as declarações das pessoas que constituem o entorno social imediato dos sujeitos, proporcionando novas informações que servem para uma melhor compreensão do problema investigado. Em reforço a esta explicação as autoras em tela informam que a investigação biográfico-narrativa inclui quatro elementos:

- 1- Um narrador que nos conta suas experiências de vida;
- 2- Um intérprete, o investigador, que colabora e lê os relatos para elaborar um informe;
- 3- Textos, que o narrador coleta e o relatório de investigação
- 4- Leitores.

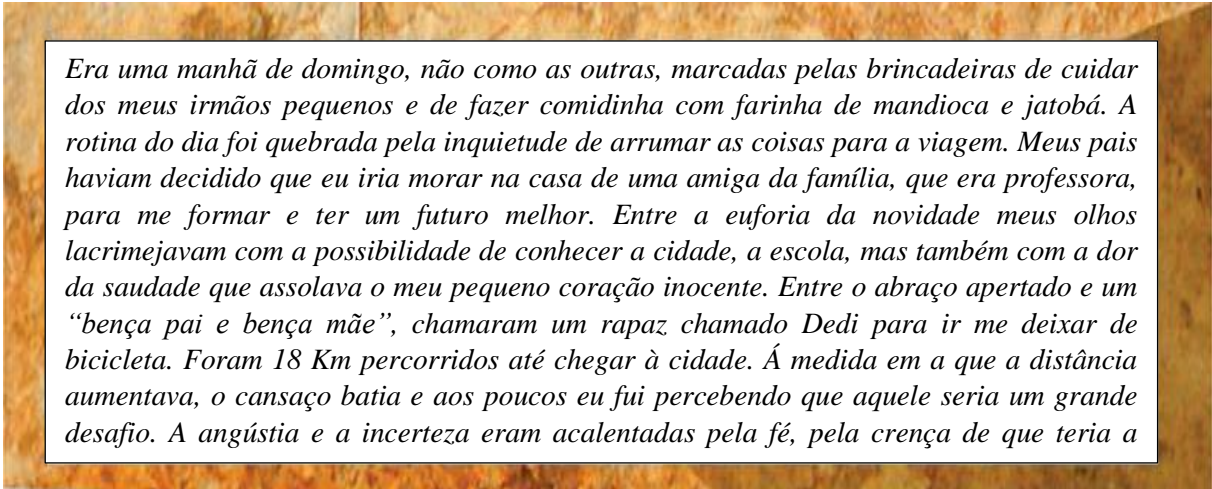
Assim considerando, trabalhar com esse método requer como passo inicial a decisão do investigador pela elucidação de um tema que pretende estudar biograficamente, o que implica adotar instrumentos de produção e registro de informações. Na sequência com o contributo de um marco teórico realiza a análise das informações e reflexões que extrai do material produzido. O último passo é a escrita do texto para posterior publicação.

As histórias são coletadas por meio de vários instrumentos ou técnicas de coleta de dados, tais como: diários, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo.

3 PARA COMPREENDER NOSSAS PRÁTICAS É NECESSÁRIO COMEÇAR POR CONHECER UM POUCO DE NOSSAS VIDAS

O interesse e a curiosidade acerca da formação continuada do CP vêm sendo delineada por esta pesquisadora desde criança, primeiro em razão do contato com o fazer pedagógico dos seus professores e, posteriormente, com o contato com a coordenação pedagógica na formação inicial na condição de estagiária no estágio não obrigatório e obrigatório e, logo após a conclusão do curso, como profissional da educação. Deste modo, falar sobre minha aproximação com o objeto de estudo requer um olhar narrativo sobre alguns fatos que marcaram minha infância e minha trajetória escolar e profissional.

Devido à ausência de escolas na comunidade rural em que eu residia, tive que sair muito cedo para morar na cidade em busca dos estudos. Achei que não suportaria tamanha saudade ao morar longe da minha família e da terra onde nasci.



Era uma manhã de domingo, não como as outras, marcadas pelas brincadeiras de cuidar dos meus irmãos pequenos e de fazer comidinha com farinha de mandioca e jatobá. A rotina do dia foi quebrada pela inquietude de arrumar as coisas para a viagem. Meus pais haviam decidido que eu iria morar na casa de uma amiga da família, que era professora, para me formar e ter um futuro melhor. Entre a euforia da novidade meus olhos lacrimejavam com a possibilidade de conhecer a cidade, a escola, mas também com a dor da saudade que assolava o meu pequeno coração inocente. Entre o abraço apertado e um “bença pai e bença mãe”, chamaram um rapaz chamado Dedi para ir me deixar de bicicleta. Foram 18 Km percorridos até chegar à cidade. À medida em a que a distância aumentava, o cansaço batia e aos poucos eu fui percebendo que aquele seria um grande desafio. A angústia e a incerteza eram acalentadas pela fé, pela crença de que teria a

Fonte: dados da pesquisadora (2018).

Por doze anos, vivi a dualidade de me dividir entre a conquista de um futuro melhor e o aconchego familiar. Minha infância e adolescência foram marcadas pela responsabilidade de estudar durante a semana e ao final dela me descolar para casa de meus pais. Apesar de ter vivido períodos difíceis devido à distância da minha família, às dificuldades financeiras, entre outras, também vivi momentos felizes marcados pelo prazer que tinha de ir para a escola, de estar focada nos meus ideais e conquistas, ensinamentos que influenciam, até hoje, a minha vida como educadora.

A convivência com uma professora, as experiências como aluna, as brincadeiras de ser professora, geralmente com os meus irmãos mais novos, foram fatores que influenciaram o

meu “ser professora”. A convivência com uma professora contribuiu para que eu conhecesse os desafios e perspectivas da profissão desde muito cedo. Observava como ela planejava suas aulas, ajudava-a a levar seus materiais para a escola, ouvia atentamente seus relatos sobre as dificuldades, assim como as alegrias e suas conquistas profissionais. Algumas vezes, presenciava seu cansaço noturno ao corrigir as avaliações dos alunos e pensava baixinho: não vou querer ser professora. Outras vezes, desejava os abraços que ela recebia ao adentrar a escola e pensava: talvez eu possa ser professora.

Na verdade, o formar-se professor, inclui um conjunto de aprendizagens formais e informais, adquiridas em várias fontes, incluindo ações formativas e experiências docentes e discentes. É, na verdade, um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que se realiza ao longo de diferentes etapas formativas e de experiências pessoais e profissionais. A propósito, Formosinho e Ferreira (2009) afirmam que a aprendizagem da profissão docente não se faz apenas via formação formal, mas também por meio de nossas experiências como alunos, na observação cotidiana do desempenho de professores, o que faz com que a profissão docente se diferencie das demais.

Essas reflexões fazem lembrar um episódio vivido na escola, que descrevemos a seguir:

Não dá para esquecer a primeira professora, recordo-me até hoje que as classes de alfabetização eram formadas pelo “A” forte e “A” fraco, então minha madrinha, me matriculou na etapa mais fraca da alfabetização, pois ingressei na escola aos cinco anos e meio, e não tinha como ser matriculada no jardim (educação infantil), um desejo reprimido que tenha desde a infância. No primeiro dia, fui chamada pela professora para fazer um diagnóstico, surpreendendo a ela e aos outros alunos respondi por inteiro a avaliação escrita e também as indagações feitas verbalmente reconhecendo todas as letras do alfabeto. Não sabia a professora e a minha madrinha que meu pai havia comprado uma cartilha do ABC, um lápis e um caderno e todos os dias minha mãe me ensinava e tomava a lição. Surpreendida como o meu desempenho, ela me tomou pelo braço e com o diagnóstico em mãos foi até a sala da minha madrinha, que ministrava aulas na quarta série, hoje quinto ano, e, mostrando meu desempenho pediu que me redirecionasse a outra etapa da alfabetização, neste caso o “A” forte. Naquele dia, a sensibilidade da professora me fez perceber que a escola é um espaço que vai além do conhecimento, mas também de formação cidadã, passei a ver que professores não só ensinam, mas também formam

Fonte: dados da pesquisadora

E foi assim, imersa entre contextos da escola pública, entre professores acolhedores e preocupados, mas também entre alguns cujo perfil não trazem boas lembranças, que foi

concluído o ensino fundamental (ginásio). Além dos conhecimentos escolares também ficou internalizado, desde muito cedo, que ser educadora é um grande empenhamento, um compromisso profissional e social que demanda conhecimentos técnicos (da disciplina, da metodologia), políticos, éticos e estéticos, como afirma Rios (2011, p. 65) “É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual o saber e o poder tenham equivalência [...]”. Podemos acrescentar, ainda, a prática de um educador, o seu comprometimento com o que realiza perante suas atividades educacionais e sociais.

A carreira de professora também foi resultado de nossa aprovação no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1996. Naquele ano, eu havia concluído o ensino médio, realizado por meio de sistema de blocos, um projeto piloto da SEDUC, implantado em pequenos municípios do Estado do Piauí que naquele período não dispunham de professores com formação em nível superior. Lembro-me que, como havia encerrado o período letivo, meus pais decidiram me mandar para Teresina para que eu pudesse participar de curso preparatório para o vestibular. Aqueles foram dias de muita angústia, naquela ocasião estava ainda mais distante da minha família, morando em um lugar completamente diferente da minha cidade de origem. Preparamo-nos muito porque naquela época o número de vagas era ainda mais reduzido do que é hoje. Até sonhávamos em ser aprovada em outra área, mas coração palpitava na escolha de ser professora. Foi assim, portanto, que enveredei pela docência e me formei em Licenciatura em Educação Física.

A partir do registro dessas lembranças, é possível perceber como, muitas vezes, as condições sociais interferem no resultado de nossas escolhas. Similarmente a muitas colegas de trabalho, enfrentei o desafio de aprender a ser professora com a formação inicial e também com as experiências da prática, pois, logo no segundo período do Curso de Educação Física, fui selecionada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para ser professora-bolsista.

Os primeiros contatos com a sala de aula, como professora, foram marcados pela necessidade de sobrevivência e pela descoberta, como afirma Huberman (2007), ao descrever os ciclos da docência. De um lado, a percepção entre as idealizações da docência e o confronto com as concretas condições de trabalho (choque com o real), as dificuldades com os alunos que criam problemas, com a utilização de materiais didáticos inadequados, ou com a ausência deles, entre outras dificuldades. Do outro lado, a oportunidade de experimentação e a responsabilidade que a condição de professora agrega. A propósito, reportamo-nos à primeira vez que adentramos em uma escola e nos apresentamos como professora de Educação Física. Vejamos a seguir:

Ao ser selecionada como bolsista, depois de uma entrevista com o departamento de extensão da UESPI e do relato da dificuldade de minha família na manutenção dos meus estudos na capital, fui encaminhada à GRE e, em seguida, à escola: U. E. Monsenhor José Luiz Barbosa Cortez. Foi neste cenário que me deparei pela primeira vez, com um coordenador pedagógico, pois, até então, eu só conhecia os secretários escolares, que auxiliavam os diretores nos afazeres pedagógicos. Confesso que foi uma realidade um pouco constrangedora, pois a coordenadora da escola ao olhar meu físico “delgado”, que não ultrapassava 43 kg, disse: “eu havia solicitado à GRE um professor 40 horas de Educação Física e não uma estagiária, pior, uma menina. Aqui atendemos o ensino médio profissionalizante. Ao se misturar com os alunos, não saberemos quem é a professora”. A outra coordenadora que estava ao seu lado, disse: “dá uma chance para ela”. Eu me senti aliviada, pois, temia, pela expressão da coordenadora, a possibilidade dela me devolver à GRE. Ela me aceitou como docente na escola e, a partir daquela data, a coordenadora se tornou para mim uma espécie de orientadora experiente, pois, como ela mesma relatava, via meu esforço em querer aprender, então se sentia na obrigação de me ajudar, até mesmo porque tinha a mesma formação e, quando assumiu a função de coordenadora pedagógica, abriu a vaga que, agora, eu ocuparia. Este fato, para mim como iniciante, só

Fonte: dados da pesquisadora

Nessa ocasião, percebemos a necessidade da presença de uma coordenadora pedagógica na escola, pois as orientações dessa profissional sobre o projeto político pedagógico da escola e as formas de organização do trabalho docente contribuíram significativamente para a realização da nossa primeira aula de Educação Física no Curso Profissionalizante de Enfermagem, na Escola Premem Sul, em Teresina. Suas orientações quanto aos processos de planejamento, foram essenciais para a nossa prática docente iniciante.

Conforme observamos e vivenciamos, o CP é o profissional que, na escola, tem o expressivo papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem um processo de ensino e aprendizagem. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, esse profissional garante a coerência da abordagem de cada educador com o projeto pedagógico da escola.

Foi dessa forma que nos tornamos uma professora, articulando e colocando em movimento os diferentes saberes oriundos do estudo das teorias e das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, seja como aluna, seja como professora, nos processos formativos e no convívio com meus pares. Nessa trajetória de construção do ser professora, ressaltamos que a observação, a convivência e a oportunidade de desempenhar

outras funções educacionais, como por exemplo, a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação em Castelo do Piauí, proporcionaram-nos reflexões e inquietações que são problematizadas e investigadas neste estudo. Reportamo-nos a mais uma memória narrativa, desta vez como coordenadora pedagógica, para demonstrar como a função desempenhada provocou em mim inquietações que busco responder por meio da pesquisa. Vejamos:

Éramos quatro professoras de educação física na minha cidade. Eu, a primeira professora concursada na área da educação física na rede municipal de Castelo do Piauí, e havia mais três colegas contratados. Diante da falta de organização do trabalho pedagógico, sentia falta de alguém que pudesse nos orientar, então, um dia marquei uma audiência com o prefeito da cidade para informar da necessidade de uma coordenação que pudesse orientar a elaboração de um plano de ensino para a disciplina. Neste momento, ele me fez o convite, mas foi logo avisando que não tinha gratificação. Como estava com a carga horária incompleta, aceitei mais este desafio. Uma alegria para mim e para os colegas, pois estávamos agora com muitos planos que envolviam: a construção de um plano de trabalho coletivo, calendário de eventos escolares e reuniões pedagógicas mensais. A partir daquele momento, percebi como os processos autoformativos são importantes para a qualidade do trabalho pedagógico, pois as nossas formações continuadas aconteciam sempre nos encontros mensais em que preparávamos uma pauta, sempre movida pela necessidade dos professores e alunos e com base em minhas observações e nos registros quando realizava as visitas técnicas. A área de educação física não dispõe de livros didáticos e existe pouco material pedagógico disponível, além de ser um componente curricular pouco valorizado dentro dos espaços escolares. Porém, conquistamos nosso espaço e sempre estávamos presentes para falar da importância da disciplina. Foram dez anos de um trabalho prazeroso, em que, por vezes, éramos professores e outros alunos, mas sempre aprendizes, constituindo um grupo coeso formado com um único objetivo

Fonte: dados da pesquisadora

Como coordenadora pedagógica e formadora de equipes gestoras e professores, procuramos atuar no sentido de pesquisar e integrar as ações das escolas aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o ambiente escolar e os espaços comunitários dos quais os alunos participavam. Neste aspecto, ressaltamos a importância da formação em serviço, como estratégia de formação continuada dos profissionais que atuam na educação, em seus diferentes níveis e modalidades.

O conhecimento acerca da profissão professor e da função coordenadora pedagógica foi sendo construída com as experiências pessoais e profissionais, com a formação inicial e continuada e se aprimorando na prática diária, no exercício da profissional. Assim, as relações

com o outro e com o conhecimento profissional, oportunizadas nos espaços formativos, além das experiências vividas, são relevantes e interferem na constituição da profissionalidade docente. Desse modo, o conhecimento profissional do educador é composto por um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se expressam portanto, em um saber agir, conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo (FREIRE, 2016).

O fato é que as aprendizagens auferidas e produzidas por nós ao longo de nossa trajetória de vida educacional, como professora e como coordenadora pedagógica, foram diversas e de natureza diferenciada, marcadas tanto pelas relações com o meio educacional, como também pelas relações sociais em meio às quais construí meus conhecimentos, concepções, valores, identidades, pois, conforme ressalta Pimenta (2014), a identidade se constrói também no significado que cada professor, como ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base nos valores, no modo de se situar no mundo, na história de vida, nas representações, nos saberes, no sentido que tem a vida do ser professor.

A prática do CP envolve o saber-fazer, a formação como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associada à realidade, a dinâmica de ensino-aprendizagem, às relações e aos sujeitos escolares. Desse modo, a formação continuada deixa de ser uma ação meramente técnica e limitada, passando à condição de mais completa e abrangente.

A proposta de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasce do reconhecimento da importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. De fato, o CP, membro da equipe gestora da escola, desenvolve o importante papel de mediador e integrador dos processos educativos, desta forma, sua ação é caracterizada como *articuladora, formadora e transformadora* (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Espera-se, pois, que sua atuação e seu trabalho contribuam, de maneira significativa, para que se realize no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Hoje, sua ação articuladora compreende um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a importância da formação inicial e continuada, articulada com a realidade socioeducacional, fazendo com que o educador domine uma série de saberes, capacidades e habilidades que o tornam competente no exercício da prática educativa, podendo então ser considerado profissional da educação à frente das novas exigências e mudanças sociais. A profissionalização deste profissional realiza-se em ações práticas e exige fundamentação

teórica e para a construção desta profissão é essencial o conhecimento específico que contribuirá para a pesquisa e melhoria da qualidade de ensino, sendo assim, este estudo traz importantes contribuições sobre formação continuada do CP, para atender as exigências da sociedade e de uma carreira que preencha as expectativas do profissional, fazendo sentir-se realizado, o que torna o estudo relevante para o contexto atual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na atualidade, apesar desta não ser uma função recente na história educacional brasileira e da mesma vir se reconfigurando ao longo do tempo. Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, têm se ampliado bastante as perspectivas em torno dos profissionais coordenadores pedagógicos. Na verdade, este fato é resultado das transformações ocorridas na contemporaneidade, demandando outras formas de organização dos sistemas educativos para o atendimento aos sujeitos aprendizes com suas necessidades e possibilidades e aos novos perfis de professores e profissionais da educação, para a garantia da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a contemplação da formação continuada de professores como determinante para a garantia de uma educação cidadã de qualidade.

Essa formação continuada deve ter por base as necessidades inerentes à prática educativa da coordenação pedagógica. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos precisam expandir o olhar de forma crítica-reflexiva para compreender as necessidades da ação educativa no chão da escola contemporânea, buscando uma formação continuada que atenda às exigências dos processos educativos. Assim, as ações formativas contínuas devem favorecer o desenvolvimento de competências profissionais que subsidiem sua atuação.

A complexidade da ação desse profissional no cotidiano escolar destaca a importância de fortalecer sua formação continuada para melhoria da prática educativa no contexto escolar, todavia, identificamos que poucos estudos trabalham os temas que ressaltam a formação do coordenador pedagógico, a maioria dos trabalhos aborda o papel do coordenador pedagógico e a formação de professores, diante do fato surgiu o interesse como pesquisadora em apontar a necessidade de um estudo mais marcado que trate da formação continuada a fim de que os coordenadores aprimorem a prática educativa que favoreça educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 67 - 79.
- CLANDININ, F.; CONNELLY, D. J. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FORMOSINHO, J; FERREIRA, F. I. Concepções de Professor: diversificação, avaliação e carreira. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e a ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p.15-38.
- PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. Campinas: Papyrus, 1994.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- SÁNCHEZ, M. R. G.; GARCÍA, P. L.; VILLAJOS, A. M. La investigación biográfico-narrativa em educación. Disponível em:
<http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- SOUZA, V. L.T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 27-34.

