

A PERCEPÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Janaina Sosa Ribeiro ¹
Daiane Braga Netto ²
Paula Trindade da Silva Selbach ³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a percepção das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil sobre o desenvolvimento profissional docente em tempos de pandemia, em dois municípios do estado do Rio Grande do Sul. Para a realização desta pesquisa realizamos 8 (oito) entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas dos dois municípios. Contribuíram com a pesquisa 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas de cada município. O referencial teórico discute as responsabilidades das coordenadoras pedagógicas com o processo de desenvolvimento profissional dos docentes. A análise dos dados destacou a diferença de concepções desses processos nos dois municípios. Enquanto não ocorre a realização de formações no contexto da escola no município A, somente oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, no município B as formações são desenvolvidas nas instituições escolares organizadas pelos profissionais que nela atuam.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, educação infantil, desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

A relevância desta pesquisa surgiu a partir das nossas inquietações como docentes que atuam na Educação Infantil, a partir do que presenciamos no nosso cotidiano sobre os processos de desenvolvimento profissional docente desencadeados pelas coordenadoras pedagógicas no período pandêmico.

A pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), provocou mudanças educacionais no trabalho dos profissionais docentes e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os processos formativos que já eram considerados

¹Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, janainaribeiro.aluno@unipampa.edu.br;

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, daianebraga.aluno@unipampa.edu.br;

³ Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, paulaselbach@unipampa.edu.br.

inerentes a profissão docente, ganharam ainda mais destaque diante do momento que estamos vivenciando.

Nos últimos anos a educação infantil vem sendo cada vez mais reconhecida no contexto educacional brasileiro como uma importante etapa da Educação Básica. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz como uma das estratégias da Meta 1, “1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, Lei N. 13.005/2014). Observamos assim, a compreensão da legislação atual de que para se atingir a Meta 1 do PNE universalizando a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliando para 50% a oferta de educação infantil em creches das crianças de até 3 (três) anos, a formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino deve ser considerada.

A universalização e ampliação da oferta da educação infantil requerem professores qualificados tanto na formação inicial quanto na formação continuada. O local de trabalho, neste caso, a escola, são cada vez mais compreendidos na literatura atual como um espaço de formação. Nesse sentido, explicam Marcelo e Vaillant (2009, p.77) que “o desenvolvimento profissional implica interação com o contexto”. Nas escolas brasileiras é o coordenador pedagógico um dos responsáveis por organizar e articular tais processos de desenvolvimento profissional docente.

Neste período pandêmico surgiram mais questionamentos e inquietações, se tornando prioridade os profissionais estarem em constante formação. O ensino remoto e os desafios em implantar esta modalidade de ensino nesta etapa da educação básica, requerem reflexões e discussões entre esses profissionais. Considerando tal cenário que reforçamos a relevância em pesquisar sobre os processos formativos que foram oportunizados pelas coordenadoras pedagógicas em tempos de pandemia. Objetivamos analisar a percepção das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil de dois municípios do estado do Rio Grande do Sul sobre o desenvolvimento profissional docente promovidos na escola em tempos de pandemia. Especificamente objetivamos: observar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas sobre desenvolvimento profissional docente; verificar a articulação das secretarias municipais de educação com as escolas para a promoção desses processos de desenvolvimento profissional docente; verificar se a escola é considerada um espaço de desenvolvimento profissional docente.

O artigo está estruturado apresentando, primeiramente, os percursos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. A seguir os principais conceitos utilizados, em especial sobre a gestão desenvolvida pela coordenadora pedagógica em relação ao desenvolvimento profissional do docente. Os principais resultados foram discutidos na sequência, organizados a partir das categorias analíticas encontradas. Por fim, as considerações finais apresentam o que aprendemos com a pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa qualitativa que, para Turato (2003, p.262), considera “o processo, definido como ato de proceder do objeto, quais são seus estados e mudanças e, sobretudo, qual é a maneira pela qual o objeto opera”. Para que isto seja possível, é necessária uma imersão no local da pesquisa, conhecendo seu contexto.

Os sujeitos desta pesquisa foram 8 (oito) coordenadoras pedagógicas que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de dois municípios do Rio Grande do Sul. Considerando que todas são do gênero feminino, optamos por fazer a referência a elas como coordenadoras pedagógicas.

Como pesquisa de campo, a abordagem metodológica utilizada foi a entrevista. Gil (2008, p. 109) conceitua a entrevista como uma das “técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”, principalmente por profissionais que tratam de problemas humanos. A entrevista auxilia na coleta de dados, “mas também com objetivos voltados para diagnósticos e orientação” (GIL, 2011, p. 109). Como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Realizamos as entrevistas online, via *Google Meet* com 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas do Município A, sendo que uma delas é a coordenadora pedagógica da educação infantil que trabalha na Secretaria Municipal de Educação. No município B as 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas da referida etapa de ensino atuam nas EMEIS. Antes das entrevistas foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) que foi posteriormente assinado pelas coordenadoras. Todas concordaram com a gravação da entrevista.

Para preservar a identidade, tanto dos municípios como dos sujeitos da pesquisa, denominamos os participantes por códigos em sequência numérica e os municípios por letras, como está descrito no quadro abaixo:

Quadro 1- Código dos sujeitos

Município	Coordenadoras Pedagógicas	Codificação
A	1 Secretaria Municipal	MACPSM1
	2	MACP2
	3	MACP3
	4	MACP4
B	1	MBCP1
	2	MBCP2
	3	MBCP3
	4	MBCP4

Quadro elaborado pelas autoras em setembro de 2021

Como categorias encontramos: *dificuldades na compreensão do conceito de desenvolvimento profissional; frágil articulação com as Secretarias Municipais de Educação e a escola como lugar da formação.*

REFERENCIAL TEÓRICO

A coordenadora pedagógica faz parte da gestão da escola com determinadas incumbências em relação a promover, em parceria com os professores, os processos de formação continuada. A gestão escolar vem sendo desafiada no atual cenário em que a escola tem sido pauta de diversas discussões que colocam a estrutura organizacional como ponto relevante para exercer autonomia, gestão democrática, participação nas tomadas de decisões, e promoção da participação nos projetos pedagógicos. Como o coordenador pedagógico é integrante da equipe gestora da escola, é também acaba sendo responsável por desencadear tais processos com toda a comunidade escolar.

Pontuamos alguns dos conceitos de gestão escolar que contemplam a forma como vamos abordá-los no artigo, sendo esses trazidos por autores como Libâneo (2007) que conceitua gestão escolar como um sistema que agrega pessoas, em que todos os envolvidos com a escola participam de forma democrática nas tomadas de decisões. Para Oliveira (2018), gestão escolar leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Lück, Freitas e Girling (2012) conceituam como um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. É partindo desses conceitos que a formação continuada se torna fundamental para que se realize uma gestão em que todos participam e sejam ouvidos.

Destacamos um ponto importante sobre conceito de gestor trazido por Lück, Freitas e Girling (2012), como um líder que delega e compartilha responsabilidades, envolvendo todos no processo de tomada de decisões numa concepção real e efetiva de participação. A forma de gestão e organização da escola adquire uma compreensão mais ampla de tudo que abrange, não se limitando apenas a questões burocráticas e administrativas.

Para que o seu trabalho seja efetivamente posto em prática, a coordenadora precisa se reconhecer como tal e conhecer as suas atribuições. Para isso, primeiramente deve saber o que é o pedagógico e qual pedagógico deve coordenar. Na percepção de Franco (2008) coordenar o pedagógico é oportunizar e criar espaços de reflexão a partir e sobre as práticas. Este processo requer a compreensão de todos de que a formação continuada ocupa lugar de destaque na carreira docente, sendo tão importante quando a formação inicial. É por esta razão que optamos por utilizar o conceito de desenvolvimento profissional docente que, segundo García (1999, p.137) traz consigo uma “conotação de evolução e continuidade que nos parecer superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

Esta concepção está mais adequada ao mundo atual que está em constante mudança, em especial numa profissão que lida com pessoas e sua formação, num momento em que surgem novas tecnologias modificando a maneira de ensinar e aprender. Um exemplo atual é o caso da pandemia causada pelo coronavírus. Os profissionais tiveram que modificar seu trabalho pedagógico e prática docente, adaptando-se a todas as mudanças, que o contexto pandêmico ocasionou entre elas aulas

remotas, ensino híbrido, utilização de tecnologias, novos instrumentos de ensino. No entanto, foram enormes os desafios para implementar, ainda que de forma temporária e emergencial, uma maneira de promover processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente desencadeia reflexões sobre nossas práticas pedagógicas. O desenvolvimento profissional justifica-se por ser uma abordagem formativa, contextual, organizacional e orientado para a mudança, com a resolução de problemas educacionais, tendo como perspectiva a superação do individualismo no aperfeiçoamento docente (GARCÍA, 1999).

Na escola é que o profissional desenvolve reflete sobre a sua prática pedagógica. Essa é a razão em que a escola se constitui em espaços de desenvolvimento profissional dos professores. Hobold (2018, p. 428), que diz que “as diferentes funções e situações que circunscrevem a escola, [...] definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores”.

Sendo na escola que acontece o processo de desenvolvimento profissional dos professores e com um papel significativo para a profissão docente, Marcelo García (2009, p.10) aponta que este processo “deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Para Lück, Freitas e Girling (2012) o grande desafio da gestão educacional é a prática de ações coletivas, exercendo assim a democracia e socialização que garantem tanto o desenvolvimento institucional e do grupo, como o desenvolvimento profissional individual. E isso se faz a partir do processo formativo, que possibilite o crescimento e desenvolvimento de seus profissionais. O desenvolvimento profissional docente se torna um ponto desafiador para as gestões atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos, neste estudo que o coordenador pedagógico desempenha importante função na organização e dinamização dos processos de desenvolvimento profissional docente promovidos na escola. Do mesmo modo entendemos que, ao promover esses processos formativos orientados para a mudança e a resolução de problemas educacionais, os coordenadores também acabam contribuindo para o seu próprio desenvolvimento profissional. A primeira categoria que emergiu das falas

refere-se às *dificuldades na compreensão do conceito de desenvolvimento profissional* e, nesse sentido colocaram os coordenadores pedagógicos:

Eu entendo que é uma formação que venha aperfeiçoar aquele trabalho que já está se desenvolvendo. Uma formação está sempre complementando a outra anterior, é uma continuidade de um trabalho. Todos os temas vêm a serem de acordo com a educação, todos vem a contribuir para a nossa área de trabalho (MACP2).

Eu entendo que a partir dessas formações ficamos mais atualizados com temas novos, porque aproveitamos para o nosso trabalho diário (MACP3).

Entendendo a formação continuada como um processo de atualização e aperfeiçoamento, que agregue conhecimento aos profissionais e que possa gerar um movimento de transformação e/ou adaptação positiva. Considero que as formações ofertadas pela escola e rede municipal, durante a Pandemia, propendem para as novas tendências educacionais (ensino híbrido). (MBCP3).

Pontuamos aqui a relevância do conceito de desenvolvimento profissional ser objeto de reflexão das coordenadoras pedagógicas quando vão realizar uma formação. García (2009) conceitua desenvolvimento profissional docente como um *continuum* em que todas as etapas se articulam entre si e não como um prosseguimento da formação inicial. Sendo assim, palavras como “aperfeiçoamento”, “atualização”, “agregar” e “complementar”, mencionadas pelos coordenadores, requerem problematização para não levarem a uma compreensão de que a formação que ocorre na escola é menos importante do que a formação inicial. O desenvolvimento profissional compreende as diversas experiências que os professores vivenciam no trabalho docente, com seus alunos, colegas, gestão, nos cursos de formação, nos momentos de estudos, situações também essas que os profissionais vivenciam a partir de suas crenças, valores e representações.

Por outro lado, os coordenadores assumem e valorizam nas suas falas a continuidade dos seus processos formativos, sendo que o coordenador MBCP3 enfatiza como positiva as formações no período pandêmico. O desenvolvimento profissional só fará sentido àqueles profissionais, se os mesmos compreenderem a relação desse com as suas práticas pedagógicas e com os desafios a serem enfrentados como, por exemplo, os desafios impostos pela pandemia. Para Franco (2008, p. 122) “o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na resignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores”.

Nos dois municípios que participaram desta pesquisa foi possível observar que **não** as Secretarias Municipais de Educação de ambos municípios não proporcionaram formações específicas para a Educação Infantil, considerando o período pandêmico. As formações foram ofertadas pela rede de ensino dos municípios a partir de temáticas amplas que perpassavam os diferentes níveis de ensino, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental, participando dessas formações os docentes e a gestão. Não foram realizadas consultas prévias sobre as demandas para as formações, o que evidenciou uma *frágil articulação com as Secretarias Municipais de Educação*. O que se observou foi a divulgação de cursos externos divulgados pela SME.

A coordenadora MACP2 relatou que oportunizaram a elas vários tipos de cursos, de diversos assuntos, e poderia se inscrever em vários desses. Segundo ela é uma possibilidade maior de fazer vários cursos, um acesso fácil e um material bem interessante, se inscreve por área de interesse. A Secretaria da Educação recebe os convites, parcerias, como um exemplo, os cursos de formação de uma universidade federal do estado.

O convite, que não deixa de serem formações, é cursos voltados para as tecnologias, alimentação escolar, ensino híbrido, habilidades socioculturais. É uma maneira de estarmos ofertando essas formações para as gurias (MACP4).

No período pandêmico surgiu um leque de possibilidades direcionado às formações, em que os profissionais podem escolher os temas que mais se relacionam com o seu trabalho e principalmente formações em que eles vão agregar aprendizagens ao seu desenvolvimento profissional.

Tendo como ponto de partida a percepção das coordenadoras pedagógicas do município B, as formações continuadas durante o período pandêmico ocorreram nas instituições de ensino com temáticas voltadas para tal contexto, assim como as demandas levantadas pelos docentes.

Cabe ressaltar que, de certo modo, as formações continuadas no Município B ocorrem a partir de orientações para as coordenadoras pedagógicas com a finalidade de orientar as condutas pedagógicas da rede municipal de ensino. No âmbito escolar cada coordenadora organizou momentos de estudos realizados e propiciados aos educadores de acordo com as necessidades dos professores. Tais espaços de formação foram conduzidos pela coordenadora pedagógica, pelos docentes ou profissionais convidados

de outras instituições ou áreas. Salientamos que todos os processos formativos ocorreram através das ferramentas de videoconferência *Google Meet* e *Zoom*.

As formações continuadas ofertadas pela escola, manteve o foco de estar aberta à atender aos anseios dos professores trazendo temáticas voltadas ao contexto pandêmico dentro das perspectivas levantadas pelo quadro docente (MBCP1).

No que se refere à Secretária Municipal de Educação deste município, observamos dois aspectos. Primeiramente o incentivo a realização de cursos vinculados a universidades e sequencialmente a realização de alguns encontros ou reuniões organizados pela secretaria sendo estes com o propósito de alinhar as orientações para o processo pedagógico a ser seguido durante o período. Como explica a coordenadora:

No que refere às formações proporcionadas pela rede municipal de ensino, observo que houveram tentativas de incentivo aos profissionais através de divulgação de cursos vinculados às Universidades. No entanto [foram poucas] as atividades de discussões e construções [promovidas pela secretaria] para [os coordenadores pedagógicos e professores]. Acredito que devido ao período pandêmico, a oferta destes momentos passou a ser utilizada para o alinhamento do processo pedagógico a ser seguido (MBCP2).

A partilha feita pela participante MBCP4 salienta a autonomia propiciada à escola pela mantenedora, durante a pandemia, como um aspecto positivo possibilitando a gestão no espaço escolar e tendo como direcionamento as necessidades específicas do grupo de docentes, por outro lado ressalta que o maior desafio voltou-se para uma linha de ação da secretaria e o suporte necessário às escolas com fundamentação teórica.

Observamos através das falas a discrepância nas concepções de coordenadora pedagógica em ambos os municípios. No município A os coordenadores também assumem o papel de gestores na instituição de ensino, os processos formativos não são conduzidos por eles e sim pela Secretaria de Educação, tendo como temáticas assuntos mais abrangentes que englobam as demais etapas de ensino. Enquanto no município B as coordenadoras orientam o trabalho pedagógico dos docentes tendo autonomia para organizar e gerir as formações continuadas em seu espaço de trabalho.

A terceira categoria encontrada refere-se a *escola como lugar da formação*. De acordo com as coordenadoras pedagógicas do município A, não foram realizadas formações dentro do contexto da escola. As formações são externas, oferecidas pela Secretaria de Educação. As reuniões pedagógicas são mensais e virtuais neste período

pandêmico e mais voltadas para traçar metas, como vão desenvolver as suas atividades durante o mês. Como relata a coordenadora pedagógica da SME do município A:

Essa questão das formações pedagógicas nas escolas as [coordenadoras] não realizam, porque isso é ofertado pelo município, o que elas fazem nas escolas são as reuniões pedagógicas, que é para organizar o que vão trabalhar, para dar um norteamento no trabalho delas (MACPSM1).

Numa outra perspectiva, no município B a Secretaria Municipal compreende a formação articulada às escolas como relata uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas:

Em relação à mantenedora no que diz respeito às formações continuadas, durante a pandemia, o ponto positivo é que dá toda a liberdade para a escola gestar as formações dentro do seu espaço e o desafio maior da mesma é ter uma linha de ação e dar o suporte necessário às escolas com fundamentação teórica (MBCP4).

Salientamos que os dois municípios utilizaram como estratégia de formação cursos ofertados por diversas universidades, como alternativa para viabilizar aos profissionais da educação, qualificação durante a pandemia. Reconhecemos a relevância de tais oportunidades, no entanto destacamos a ausência dos sistemas de ensino dos municípios A e B como dirigentes de propostas formativas mais específicas para o seu quadro de docentes.

Destacamos o que propunha Nóvoa (2013) de que ideia de escola pode ser compreendida como lugar de formação. Compreender esta instituição de ensino como um local onde todos aprendem significa entender que é neste espaço que eles desenvolvem suas competências para aprender e ensinar.

No mesmo sentido, o autor supracitado destaca que a formação de professores precisa ocorrer a partir de dentro, ou seja, de dentro da profissão com formação e colaboração mútua dos sujeitos. As coordenadoras aprendem compartilhando suas profissões ao mesmo tempo formam a si e o outro. A escola como espaço educativo é responsável pelo desenvolvimento profissional dos seus sujeitos.

Os processos formativos podem ser considerados um entre os diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento profissional de todos os profissionais da instituição de ensino, todavia devem ser abraçados como formação contínua, individual ou coletiva e que contribua com a constituição do professor e o aperfeiçoamento do seu trabalho diante dos desafios do contexto educacional.

Por fim, apresentaremos as considerações finais com alguns apontamentos sobre as principais conclusões que foram construídas ao longo da pesquisa que dão espaço para novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar a percepção das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil sobre o desenvolvimento profissional docente em tempos de pandemia em dois municípios do estado do Rio Grande do Sul. Dos processos formativos nos dois municípios notamos primeiramente que os profissionais da educação tiveram que se reinventar no seu trabalho, como em suas formações.

Apontamos que existem diferenças de concepções e nos fluxos em que como se configuram os processos de desenvolvimento profissional nos municípios. Enquanto não ocorre a realização de formações no contexto da escola no município A, somente oferecidas pela Secretaria de Educação, no município B as formações são desenvolvidas nas instituições escolares organizadas pelos próprios profissionais.

As coordenadoras pedagógicas do município B assumem o seu papel de articuladoras dos processos de desenvolvimento profissional docente que ocorrem na escola. Diferentemente, no município A nem as coordenadoras pedagógicas nem a Secretaria Municipal de Educação deste município compreendem a escola como *lócus* privilegiado dos processos de desenvolvimento profissional docente.

Como aspecto positivo ressaltamos os cursos oferecidos pelas universidades, que por se utilizarem de plataformas como meet e zoom oportunizou maior acesso aos docentes. Por serem cursos *online* as temáticas também puderam ser diversificadas. A relação dessas aprendizagens com o contexto das escolas não foram evidenciadas nas falas das coordenadoras pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE e dá providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2014. Seção IE, p. 1-7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em agosto de 2021.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

HOBOLD, M. de S. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

LIBÂNEO, J. C. **Concepções e práticas de organização e gestão na escola: Considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual do Brasil.** Revista espanhola de educación comparada, Madri, Espanha , 2007.

LÜCK, H.et al. **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar.** 10 ed. Petrópolis/ RJ: Editora vozes, 2012.

MARCELO, C. (2009). **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. VAILLANT. D. **Dessarollo Profesional Docente cómo se aprende a enseñar?** Madrid : Narcea, 2009.

Bernardete, A.G et al. **Por uma política de formação de professores.** In.:Nóvoa, A. Nada substitui um bom professor:propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 1.ed.-São Paulo:Editora Unesp, 2013.p.199 a 210

OLIVEIRA, I. C; VASQUES, I.M. **Revisão de Literatura: o conceito de Gestão Escolar. Cadernos de Pesquisa.** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5341>>. Acesso em março de 2021.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa qualitativa.** Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2003.