

O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Debora Samori, Érica de Faria Dutra e Priscila de Giovani

O texto baseia-se no artigo publicado nos Anais do IV Congresso Internacional Movimento Docente, mas sofreu algumas alterações para publicação no site da Roda Educativa, para fins de padronização da instituição e sem prejuízo do teor original.

Debora Samori¹, Érica de Faria Dutra², Priscila de Giovani³

O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Artigo extraído do “Anais do IV Congresso Internacional
Movimentos Docentes - Volume IV”⁴

¹ Roda Educativa

² Roda Educativa

³ Roda Educativa

⁴ <https://www.vveditora.com/eventos/978-65-6063-070-3>, Acesso em 19 de fevereiro de 2025.

RESUMO

Este relato de prática apresenta a estratégia de formação continuada em serviço denominada "Trabalho de campo", desenvolvida no contexto do Projeto Trilhos da Alfabetização, uma iniciativa da Fundação Vale, em um município do Estado do Rio de Janeiro, com a parceria técnica da instituição formadora Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). São abordados conceitos relacionados à formação de professoras/es, coordenadoras/es pedagógicos e equipe técnica da secretaria, em torno da didática da Língua Portuguesa e à atuação sistêmica que se espera de cada um desses profissionais, em seus diferentes papéis em função das aprendizagens dos estudantes. Os resultados obtidos se revelam nas reflexões constantes sobre as intencionalidades didáticas e formativas de cada ação; na incorporação de práticas pedagógicas que consideram os saberes dos estudantes e provocam desafios ajustados para que todos possam aprender; e também nas práticas formativas com intuito de ampliar tal estratégia para as demais escolas da rede.

Palavras-chave: trabalho de campo, estratégia formativa, formação continuada.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A compreensão de formação continuada abordado nos projetos e programas de formação realizados pela Roda Educativa tem como uma de suas premissas o respeito às práticas educativas já realizadas pelos profissionais que, legitimamente, ocupam o lugar de professoras/es, coordenadoras/es pedagógicos, gestores educacionais, supervisores etc. Assim, nos contextos de formação continuada implementados em diferentes projetos desta instituição, ocorre uma parceria com esses profissionais das redes públicas de diferentes localidades brasileiras em que:

Vislumbramos escolas como espaços acolhedores que estimulam a criatividade, a troca de saberes e a pluralidade. Para isso, nossa equipe de formadoras, com trajetórias e experiências diversas na educação, apoia gestores públicos e educadores, estabelecendo parcerias com redes municipais e estaduais, bem como escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Oferecemos formação continuada para profissionais da educação – diretores, coordenadores pedagógicos e professores –, além de equipes das Secretarias de Educação. (Roda Educativa/ quem somos, 2024)

As ações de formação continuada ocorrem por meio de propostas feitas por nossa equipe de formadoras/es que dialogam com os saberes e práticas que já acontecem nas diversas localidades. Os programas e projetos de formação realizados pela Roda Educativa, embora tenham por base a experiência construída por quase três décadas em diferentes territórios brasileiros, consideram a realidade local para se delinear, constituir e redefinir seu escopo de atuação junto às redes públicas de educação. Consideramos, portanto, que o conhecimento e entendimento da cultura local são fundamentais para que um programa de formação continuada de profissionais da educação se consolide e apoie as transformações necessárias visando aprendizagem de estudantes e aprimoramento profissional de seus educadores. Portanto, corroboramos com Geertz (2011) quando define:

[...] a cultura fornece vínculos entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano tornar-se individual e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivos e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos (Geertz, 2011 p. 37).

Afinal, entender os sistemas de significados criados em determinados contextos como algo específico e não passível de generalizações nos engaja na importância de conhecermos as diferentes culturas locais, o que significa compreendermos as diferentes realidades de salas de aula vivenciadas pelas professoras/es, coordenadoras/es, diretoras/es escolares e redes de ensino com as quais atuamos nas diferentes instâncias da formação continuada. O

que o autor nomeia como padrões culturais são, portanto, as produções humanas que dão base à cultura por meio das relações - que compõem a matéria prima da educação.

Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, com nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados (Geertz, 2011, p. 36).

Assim, engendrar na manufatura das culturas locais é o que pretendemos quando abordamos e nos colocamos em parceria com o fazer de cada profissional da educação. Com isso, não oferecemos “cursos”, “palestras” ou ações de formação descontextualizadas, mas buscamos, em nossa atuação como formadoras/es externos, criar estratégias para apoiar as tomadas de decisão entre os próprios profissionais, à luz de referenciais que permitam a reflexão cotidiana sobre as práticas da rede.

Temos como pressuposto, não perder, portanto, o vínculo com a sala de aula, com o olhar para os processos que ocorrem entre os estudantes, entre as professoras/es e os estudantes, entre o planejamento da professor/a e as práticas pedagógicas, entre o fazer do/a coordenador/a pedagógico e do/a diretor/a escolar, as condições didáticas e institucionais criadas e as reais possibilidades de aprendizagem dos estudantes... Todas essas são variáveis que compõem os desafios da formação continuada dos profissionais da educação e tomam o contexto da escola como espaço privilegiado da formação. Corroboramos com a concepção de formação continuada apresentada pela Resolução CNE/CP 1/2020:

[...]IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.” (Diário Oficial da União, Brasília, 2020).

Dessa forma, a criação de condições para que os profissionais de educação reflitam sobre suas práticas, vivenciando a formação em serviço na escola, é fundamental em se tratando da elaboração de programas de formação continuada. Mas como é possível que isso ocorra na ação conjunta com uma rede de ensino, contando com formadoras/es externos no contexto de um programa de formação? Apresentamos neste relato de experiência, uma das estratégias de formação realizada no contexto do projeto Trilhos da Alfabetização, uma iniciativa da Fundação Vale, com parceria técnica da Roda

Educativa e secretarias municipais de educação. Contaremos especificamente a experiência em um município do Rio de Janeiro na frente de formação da Didática da Língua Portuguesa que ocorreu em 2023 e 2024. Tal estratégia já foi descrita em outras publicações institucionais:

Estratégia formativa, em analogia aos chamados “Estudos do meio”, em que se vai a campo coletar informações sobre um contexto específico. Esta prática permite ir a campo (escola/sala de aula) com uma intencionalidade formativa, buscando estimular a capacidade de observação e reflexão dos educadores sobre as situações e as marcas de ensino e de aprendizagem que se evidenciam no cotidiano escolar e relacioná-las com os princípios e fundamentos declarados. (Panico, Diaz, 2020 - não publicado)

Por tratar-se de uma importante ferramenta de observação do espaço escolar, mas com grande complexidade em seu planejamento e execução, essa estratégia era amplamente discutida e analisada, reiterando a importância de se ter um foco definido para que os dados coletados pudessem ser analisados e, assim, favorecer os ajustes necessários na atuação dos profissionais que integravam as redes de ensino. (Azevedo, Lopes e Panico, 2016, p. 3).

O trabalho de campo se configura como uma ferramenta ou estratégia planejada coletivamente com as equipes envolvidas na formação continuada de uma rede de ensino, juntamente com as formadoras/es externas e prevê alguns tipos de atuação, a depender dos objetivos de desenvolvimento profissional e/ou de aprendizagens aos estudantes que se pretende uma aproximação em determinado contexto.

RELATO DE UMA FORMADORA – “O TRABALHO DE CAMPO E O PAPEL DE CADA UM NUMA REDE DE ENSINO”

No relato abaixo, o trabalho de campo foi desenvolvido para formação da professora, coordenadora pedagógica e formadoras/es locais, na frente de formação em Didática da Língua Portuguesa.

A formadora externa depara frequentemente com o desafio de conhecer e ajustar as propostas junto de professoras/es, coordenadoras/es e técnicos da secretaria às especificidades de cada rede, em alguns casos, até mesmo de cada escola, para que a formação continuada cumpra com aquele que é um de seus principais objetivos: estabelecer um diálogo com as práticas locais de todos os educadores e promover uma reflexão sobre elas, com objetivo de alargá-las e de ampliá-las à luz do que se propõe e se discute nas diversas ações de formação que ocorrem em uma rede de ensino.

Assim, o trabalho de campo explicita as concepções subjacentes às escolas, o fazer das equipes pedagógicas, a concepção de criança, a concepção de aprendizagem, de ensino, de intervenção, de relações humanas,

de olhar para a diversidade das aprendizagens, podendo ser uma estratégia valiosa de identificação de conteúdos e demandas formativas.

É também, por meio do trabalho de campo, que as ações da formadora/e, junto às professoras/es, ganham corpo, presença, parceria, e a grande possibilidade de “fazer junto”, quando se trata de práticas pautadas pelos princípios de formação de um profissional reflexivo.

Neste trabalho que realizei, não foi diferente: trilhamos um caminho, ao mesmo tempo respeitoso e profissional, em que dialogamos sobre a importância dessa intencionalidade da ida à escola com a equipe da secretaria, definindo critérios que pautaram essa escolha, dentre eles, a disponibilidade e a implicação do grupo de profissionais antes e depois do trabalho desenvolvido na escola e que a professora e articuladora participassem assiduamente do processo formativo.

Depois que cheguei à escola, juntamente com a equipe da secretaria e nos reunimos com a coordenadora pedagógica, a diretora e a vice-diretora, pudemos fazer uma conversa para um planejamento em conjunto com a professora da turma do 2º ano: explicitamos as intenções didáticas dessa proposta, uma situação de escrita pelos estudantes, além de termos organizado os encaminhamentos de como a proposta aconteceria com aqueles estudantes específicos. Tomamos por base as conceitualizações das crianças sobre a escrita, cuja professora já conhecia e tinha anotadas em seu caderno, e planejamos juntas quais seriam bons agrupamentos em duplas ou trios, tendo como critério, uma proximidade de conhecimentos das crianças. A professora, que conhecia bem e tinha em mãos o mapeamento de sua turma quanto às conceitualizações de escrita, fez boas antecipações pensando também nas parcerias que ocorreriam entre as crianças. Ou seja, na prática pudemos utilizar esses dados, relacionando-os às intervenções e antecipações feitas por nós no planejamento compartilhado.

A coordenadora pedagógica, durante toda a reunião inicial, mostrou-se bastante observadora. Já a professora da turma, falou, tirou suas dúvidas, comentou sobre como se sentia e trouxe seus conhecimentos sobre o que sabem seus estudantes a respeito da escrita quando definimos as duplas de trabalho. Antecipou que provavelmente eles participariam bem, falando sobre o que gostam de ler e ouvir e a forma como se relacionam com a Biblioteca de Classe presente na sala. Como a proposta envolvia uma situação didática de escrita pelos estudantes, em torno do contexto da Biblioteca de Classe⁵, era

5 Estamos denominando "biblioteca de classe", as práticas de leitura e escrita de determinados textos das culturas do escrito, em que os estudantes desenvolvem em diferentes momentos da rotina escolar.

importante que, para além de participarem da roda de conversa e falarem sobre os seus livros preferidos, as crianças também se engajassem no propósito comunicativo: fazer sugestões dos títulos de livros preferidos, escrevendo-os em um papel para que possam ser compartilhados com as demais professoras/es nas situações de formação, a fim de contribuir para a montagem das bibliotecas de classe. E assim o fizemos, realizamos a aula com os estudantes, de forma compartilhada com a professora.

As previsões e o planejamento da professora foram certos! Ela demonstrou conhecer muito seus estudantes, pois eles entraram rapidamente na proposta, se envolveram, conseguiram falar sobre suas preferências. Chamou-me a atenção, no entanto, que pouco conheciam os títulos dos livros lidos. Falavam: “é aquele que tem o gato, o rato e a pulga...”; “é aquele da menina que guardou o sorriso no armário”. Ou seja, um conhecimento linguístico, um comportamento de leitor tão essencial, que é saber o título dos livros lidos, ainda não tinha sido garantido.

Quando fui questionando junto às crianças, como poderíamos fazer para contar a várias professoras/es quais eram os livros indicados por eles, uma das crianças pensou que poderiam escrever esses títulos - e assim, fomos delineando o que seria o contexto de produção e o propósito comunicativo da escrita que fariam, além de ajudá-las, com essa conversa, a relembrem os títulos das histórias que conheciam e tinham ouvido por meio da leitura pela professora - garantindo que soubessem o que iriam escrever para poderem pensar no como fazê-lo.

Durante a situação de escrita, as crianças não tiveram medo de escrever, a professora não teve receio de intervir e fazê-los pensar! Em parceria, também observou algumas de minhas intervenções, dentre aquelas que, juntas, tínhamos antecipado como fazer. Fiz o acompanhamento mais próximo de uma dupla de crianças, enquanto as demais produziam com mais autonomia a escrita dos títulos preferidos. Ao final das escritas em pequenos grupos, nos reunimos em uma roda, as duplas puderam contar quais foram suas preferências e combinei que pegaria suas indicações de histórias preferidas para compartilhar com as demais professoras/es da rede para também montarem bibliotecas de classe, como as que eles já têm e utilizam

Compõe um acervo, que pode estar organizado em forma de caixa, estante, canto, desde que se constitua como um conjunto de livros e materiais que favorecem o intercâmbio dos estudantes em torno do literário. Disponível em <https://rodaeducativa.org.br/biblioteca-de-classe-e-proposta-eficaz-na-formacao-leitora/>

cotidianamente. A seguir, há um excerto de uma das duplas que acompanhei de perto, juntamente com a professora da turma:

*Miguel e Maria Clara combinaram que escreveriam o título de um livro que gostam muito que é “A menina que guardou o sorriso”. O trecho da conversa que tivemos a partir da escrita deles foi o seguinte:
Escreveram AMENINAQECUOCOCICO e eu pedi que lessem o que tinham escrito e Miguel começou:*

Miguel - Me com E é ME; Ne com I é NI...

Formadora - Será que você se lembra do que tinha escrito para te ajudar a ler o que escreveu? Qual era mesmo o título?

Miguel e Maria Clara - A menina que guardou o sorriso.

Formadora - Então lê para mim, aí na sua escrita e vai mostrando com o dedinho onde está cada parte.

Miguel lê - A menina que (em AMENINAQE)

E continua sua leitura : Guar (CU) dou (O) so (CO) ri (CI) so (CO).

Formadora - Onde está escrito sorriso?

Maria Clara - Aqui - e mostrou COCICO.

Formadora - Dá para ver que vocês estão pensando muito sobre a escrita.

Será que tem o nome de algum colega que ajude a pensar em alguma parte de sorriso? MC tem algum nome de colega que tenha uma parte parecida com sorriso?

A professora da turma, que acompanhava a minha intervenção junto às crianças, os ajuda nessa hora lembrando que tem um colega que tem o sobrenome Souza. Ela pega a cestinha em que estavam as fichas e ambos procuram o nome. Diante da ficha do colega, voltamos a conversar:

Formadora- Qual é a parte de SOUZA que pode ajudar a escrever SORRISO?

Maria Clara - Essa daqui, professora. (Maria Clara mostra o S e o O com o dedo.)

Formadora - E onde vocês vão escrever essa parte que a Maria Clara falou? Voltem no que escreveram e me disseram que estava escrito SORRISO e vejam como podem arrumar.

Com ajuda, a dupla relê o que escreveu, apaga a parte que tinham selecionado e, ao final, a escrita do título fica: AMENINAQECUOSOCICO.

Ao final da situação com as crianças, realizamos mais uma reunião com a professora, a equipe da secretaria (que também acompanhou e observou a situação de escrita), a coordenadora e a diretora, e à luz das escritas produzidas por cada dupla/trio, das falas que tiveram e das intervenções realizadas, pudemos voltar ao planejamento inicial. Então, conversamos sobre como foi a realização dessa proposta; retomamos as conceitualizações das crianças sobre a escrita; as principais intervenções que as ajudaram a participar; refletimos sobre as condições didáticas que foram garantidas para essa situação didática de escrita pelos estudantes ocorrer considerando, sobretudo, aqueles que ainda não escrevem convencionalmente.

Observando as produções das duplas e nos detendo mais às intervenções feitas junto à dupla Miguel e Maria Clara, por exemplo, foi possível discutir que saberem, de antemão, para quê estavam escrevendo se coloca como uma condição didática para escreverem de seu melhor jeito e segundo as suas conceitualizações. Nesse sentido, é possível considerar que

essa dupla já consegue perceber que uma letra só para cada emissão sonora não se faz suficiente, agregando outras letras pertinentes a cada parte falada e escrita. Ademais, quando interpretam o que escreveram e, pela intervenção realizada, são levados a confrontar a escrita que fizeram com a escrita convencional de referência presente no ambiente da sala (nomes dos colegas/sobrenome), precisam tomar uma decisão, que os faz refletir ainda mais e lançar mão do que conhecem para dar conta de um problema para o qual ainda não têm todas as respostas: considerar quais partes do sobrenome SOUZA podem ajudar a escrever SORRISO. A dupla de estudantes precisou decidir quais letras servem e em quais posições devem ocupar na palavra que desejam escrever. Como ainda não compreenderam todo o funcionamento do sistema de escrita alfabética, terem que tomar essa decisão é fundamental para fomentar suas reflexões e poderem avançar em seus conhecimentos.

Com essa análise, foi possível discutir com a professora e as demais profissionais da escola a importância de terem na sala diferentes fontes de informação sobre a escrita, como a lista de nomes, a lista de títulos de histórias conhecidas e a possibilidade de serem encorajados a escreverem segundo suas ideias e conceitualizações.

Para além de compartilharmos a atuação com a professora e contar com a observação e atuação dela, da coordenadora e da equipe da secretaria, foi possível colocar em prática o que Zabalza (2004) afirma:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. (Zabalza, 2004, p. 137).

Por meio dessa devolutiva e da reflexão sobre a ação ocorrida em sala com as crianças, pudemos discutir e vislumbrar, durante essa reunião, sobre diferentes conteúdos didáticos e de formação que circulavam entre cada uma das profissionais envolvidas nesse trabalho de campo, destacando focos diferentes para cada um. A saber:

Formação de Técnicas da Secretaria: *a importância de que as ações formativas tenham como foco as aprendizagens dos estudantes; a responsabilidade de cada um pelas aprendizagens dos estudantes e as possibilidades de ações formativas no contexto escolar; o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, das professoras/es e de apoio à coordenadora para colocar tudo isso em prática; a importância das trocas*

planejadas antecipadamente com a equipe gestora da escola sobre uso das planilhas de acompanhamento das aprendizagens.

Formação de coordenadoras/es pedagógicos: *a importância do planejamento conjunto com a professora; o acompanhamento da situação didática de escrita pelo estudante em parceria com a professora; o papel da coordenadora na garantia de fontes confiáveis de escrita disponibilizadas na sala para as crianças tomarem como referência (ambiente alfabetizador - lista de nomes do grupo, dias da semana, agenda de leitura etc.), a situação de observação de aula; a devolutiva pedagógica para a professora.*

Formação de professoras/es: *a importância de um contexto de produção e propósito comunicativo da escrita - a situação da Biblioteca de sala incorporada à rotina; a situação didática de escrita por meio do estudante; o planejamento dos agrupamentos; condições didáticas a serem asseguradas para a escrita pelos estudantes; as principais intervenções docentes; conceitualizações das crianças sobre a escrita; aspectos a serem ampliados da prática docente, como: importância do ambiente alfabetizador com fontes confiáveis de escrita a serem usadas pelas crianças (lista de títulos, lista de nomes, palavras e outras referências escritas).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível refletir que esses estudantes, essa professora, assim como a coordenadora, a diretora, a vice diretora e a equipe técnica da secretaria tenham tido a oportunidade de refletir sobre aspectos que já existem no cotidiano escolar mas que, por terem tido um planejamento intencional e a priorização de aspectos abordados na proposta didática, foram aprofundados. Assim, contextualizar as experiências práticas vivenciadas com as crianças e alguns conteúdos do trabalho com língua portuguesa foi possível. Porém, é preciso destacar que as reuniões que ocorreram antes da entrada em sala e após foram essenciais para garantir que essas questões fossem destacadas e ganhassem espaço de reflexão sobre todos esses profissionais - cada um com seus focos e olhares. É o espaço de reflexão sobre a experiência vivida que faz com que o trabalho de campo aborde conteúdos da didática da língua portuguesa, da gestão da sala de aula, do uso dos dados de aprendizagem etc, e que possam ser generalizados e levados para outros contextos e espaços da rede, apoiando a qualificação da formação continuada em serviço. Nesse sentido corroboramos com Cardoso et al (2007) quando afirma:

Pensar em boas questões, que permitam descontextualizar o que está totalmente contextualizado em uma situação prática não é nada fácil, pois quando se observa uma classe muitas coisas são vistas. É preciso conseguir captar os pontos centrais e saber onde se quer "colocar o olhar"

do professor, de maneira a desencadear uma reflexão importante. Ao se analisar uma aula, deve-se levantar questões que ajudem a promover uma discussão, de tal modo que os conteúdos didáticos previstos "circulem": fala-se deles porque se tornaram observáveis para os professores. Essa é uma primeira instância de reflexão (Cardoso et al, 2007, p. 105)

O que observamos como resultados se refere à identificação de condições que devem ser asseguradas na situação e escrita pelo estudante e, para isso, precisam estar em pauta como discussões constantes nos planejamentos dos professoras/es, no acompanhamento que a coordenadora faz das práticas de sala de aula e da equipe da secretaria, no fazer da diretora escolar com vistas às aprendizagens de todos os estudantes - que é o objetivo primeiro de todas as ações educativas.

Assim, diante de tudo que foi (e é) realizado, o que esperamos é que as equipes responsáveis pela formação continuada nos municípios em que atuamos passem a compreender o trabalho de campo também como uma estratégia formativa, que passem a incorporar alguns de seus procedimentos e ações, como o planejamento e antecipação intencional às visitas pedagógicas que fazem às escolas, qualificando-as, sem perder de vista as especificidades, tanto do que se pretende para aquela escola ou para um grupo de escolas, quanto como para atender às necessidades formativas do trabalho de toda a rede.

REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, S., LOPES, A. e PANICO, R. **O acompanhamento in loco das escolas pelos gestores educacionais: uma estratégia formativa para refletir sobre as avaliações externas.** Anais do IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação: IV CONAVE. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2016.

BRASIL, CNE/CP 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, pp. 103-106, 29 de outubro de 2020, retirado de: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=docentes%20efetivamente%20desenvolvidas.-,Art.,Art.](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=docentes%20efetivamente%20desenvolvidas.-,Art.,Art.,), acesso em 19/04/24.

CARDOSO, Beatriz. (org.) **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

DIAZ, Patricia, PEREZ, Teresa (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas.** São Paulo: Moderna, 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

RODA EDUCATIVA: **Quem somos/ Nosso compromisso.**
<https://rodaeducativa.org.br/sobre/>. Acesso em: 11/10/2024.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.