
O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos

Renata C. O. Barrichelo Cunha ¹
Guilherme do Val Toledo Prado ²

Resumo: De acordo com a literatura que valoriza a formação de professores no contexto de trabalho e a produção de conhecimentos a partir das experiências docentes, o coordenador pedagógico tem sido apontado como formador de professores nas escolas. O presente artigo se propõe a discutir as representações que o coordenador tem da ação do professor e de sua formação, com base nos dados da tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Compreender as representações sociais dos coordenadores, valorizando as interações comunicativas, permite reconhecer o tipo de formação que é possível estabelecer nos horários de trabalho docente coletivo na escola, encontrar e confrontar posições, analisar as contradições e evidenciar discussões que apelem à ressignificação das relações e práticas de formação.

Palavras-chaves: Coordenação Pedagógica; Formação centrada na escola; Representações sociais.

INTRODUÇÃO

A educação continuada de professores, a formação centrada na escola e a ação do coordenador pedagógico como mediador do trabalho docente coletivo são temáticas presentes na tese de doutoramento - Pelas Telas, Pelas Janelas: A Co-

ordenação Pedagógica e a Formação de Professores/as nas Escolas - defendida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), na Faculdade de Educação da UNICAMP.

A tese parte do princípio de que valorizar a formação no contexto de trabalho dos professores possibilita a legitimação de saberes que orientam práticas e que informam teorias, na mesma medida em que as teorias iluminam práticas e orientam mudanças.

Existe, atualmente, uma valorização das práticas de formação continuada³ de professores, uma vez que o mundo contemporâneo coloca múltiplos e novos desafios aos profissionais. A diversidade, imprevisibilidade e instabilidade da pós-modernidade (SILVA, 2000) repercutem na agenda social, cultural e econômica e a nível educativo, valorizando a inovação, autonomia, formação contínua e reflexão, exercício da colegialidade, a investigação-ação, projetos com identidade local,

³ Por formação continuada estamos assumindo a definição de Placco e Silva (2000, p.27), para quem a educação continuada é um "um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo".

currículos alternativos etc. Novas exigências ao saber e ao saber fazer profissionais solicitam que os professores "gerem" novos modelos de práticas que envolvam a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos.

Valorizar a formação centrada na escola é assumir, de antemão, a convicção de que o professor - e o coordenador - são sujeitos que fundamentam suas práticas numa opção de valores e em idéias que os ajudam a esclarecer as situações (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) e que a escola é o lugar onde os professores e coordenadores aprendem a sua profissão, articulando suas experiências, saberes e idéias (CANÁRIO, 1999).

Essa formação centrada na escola, com ênfase na reflexão sobre a prática do professor, acontece, preferencialmente, nos horários de trabalho docente coletivo. É justamente essa discussão que interessa ao presente artigo: diante da literatura educacional brasileira (PLACCO, 2000, 2002; GUIMARÃES; MATE; BRUNO, 1998; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000; ALMEIDA; PLACCO, 2001) que aponta o coordenador pedagógico como mediador⁴ e interlocutor privilegiado entre os professores nas reflexões sobre suas práticas, atribuindo-lhe a responsabilidade de formador dos professores, a questão que se coloca é:

se o coordenador é o responsável por agenciar a formação na escola, qual a representação que ele tem da ação do professor e de sua formação? Essa interrogação revela-se pertinente porque pensar a formação continuada na escola supõe desvelar e lidar com a representação que os coordenadores têm dos professores.

A PRODUÇÃO SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO NA ESCOLA

A formação continuada-formação em serviço - dos professores é compreendida por Garrido (2000) e Christov (1998) como tarefa principal do coordenador pedagógico.

Com a tarefa de subsidiar e organizar as reflexões dos professores, favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações, Garrido (2000) destaca que o trabalho do professor-coordenador é estimular o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática mediante uma constante atividade reflexiva, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores, que passam a assumir a autoria de suas práticas.

Christov (1998) justifica a necessidade dessa formação como decorrência de uma realidade que se modifica continuamente

⁴Assumimos a idéia de mediação como definida por Placco (2002, p.95): "a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo Coordenador Pedagógico-Educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam". Essa parceria seria traduzida em um processo formativo de ambos.

e que demanda atualizações mediante a reflexão.

Orsolon (2001) reconhece o coordenador como agente de mudanças das práticas dos professores com base nas articulações que realiza e na medida em que desvela e explicita contradições escola-sociedade e reprodução-transformação nas práticas dos mesmos. Em pesquisa anterior (ORSOLON, 2000), a autora pesquisou quais as ações do coordenador são capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores. Levantou algumas atitudes importantes ao exercício da coordenação: a) desafiar para a realização de algo diferente, repensando o costumeiro modo de fazer; b) questionar o professor de forma direcionada, isto é, através de perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir; c) estabelecer uma atitude de parceria para fazer e refletir na e sobre a ação; d) demonstrar atitude de respeito frente ao modo de trabalhar do professor, levando em conta seu conhecimento prático, bem como suas dificuldades e facilidades.

Valorizando também o exercício da reflexão no grupo de professores, Clementi (2001) argumenta que o apoio do coordenador oportuniza o amadurecimento das intuições, possibilitando a superação de algumas contradições entre o que os professores

pensam, planejam e as respostas que recebem de seus alunos.

A pesquisa de Garcia (1995), contudo, explicita que a atribuição do coordenador pedagógico como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas é recente, sofrendo ainda com um modelo de formação dos próprios coordenadores, que pressupõem que os professores já estejam devidamente educados e formados e que possam executar as suas atividades docentes para as quais já deveriam estar preparados. Mesmo admitindo que a realidade sofre transformações permanentes e que é preciso revê-la continuamente para atuar com mais propriedade e que estudar é algo que faz parte da profissão docente, muitos coordenadores ficam desapontados ao constatar que os professores têm uma formação inconclusa, parcial, provisória. A expectativa recíproca, dos professores para com os coordenadores é, inversamente, proporcional: os professores esperam que os coordenadores saibam mais, melhor e não cometam falhas, pois são os "especialistas" da escola e deveriam ter as respostas prontas para todos os problemas que o cotidiano apresenta.

Espera-se, portanto, que o coordenador seja um mediador entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com subsídios teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo, oportunizando uma formação centrada na escola e promoção de mudanças.

A PESQUISA COM AS COORDENADORAS

A pesquisa de doutoramento orientou-se por um conjunto de questões, dentre as quais se destaca: **qual a representação que os coordenadores têm da ação do professor e de sua formação?**

Para responder a essa pergunta a pesquisa dialogou com cinquenta coordenadores pedagógicos, no contexto de três grupos que se reuniram quinzenalmente durante um semestre para discutir a formação de professores e a ação do coordenador pedagógico⁵. Os encontros foram registrados por escrito e audiogravados, compondo dados relativos a registros escritos pessoais da pesquisadora, registros escritos das coordenadoras, avaliações escritas finais e "falas" audiogravadas.

O olhar que dirige as interações entre coordenadores e professores e que define o tipo de formação que é possível estabelecer nos horários de trabalho docente coletivo na escola será analisado com o apoio da teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2003) e outros autores influenciados por suas obras ou que mantêm afinidade com seus principais conceitos e pressupostos.

A análise do conteúdo, diante do conjunto de materiais é temática (BARDIN, 2000) - o que os professores dizem dos

professores e de sua formação - e o encaminhamento é feito pelo "recorte" de unidades do texto completo produzido para a ocasião do exame de qualificação do doutorado. Para a análise do material alguns passos sugeridos por Minayo (1994) foram adotados: organização do material a ser analisado (definição de unidades de registro, que foram frases ditas pelas coordenadoras), exploração do material, análise do conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto e as tentativas de interpretação.

Importante destacar o que está sendo entendido por representações sociais nesse texto. As representações sociais constituem a "atmosfera social e cultural" composta por palavras, idéias e imagens que nos cercam individual e coletivamente (MOSCOVICI, 2003). Elas são socialmente construídas e partilhadas, configurando como uma forma de conhecimento⁶ apoiada na experiência pessoal e que orientam a vida cotidiana das pessoas.

Segundo Tura (2004), também apoiado em Moscovici, as representações sociais são saberes utilizados pelas pessoas nas suas vidas cotidianas e que comportam visões compartilhadas pelos grupos. São essas visões que determinam condutas desejáveis ou indesejáveis e dirigem as relações dos indivíduos entre si e com o mundo.

As representações, para Moscovici, teriam duas funções: convencionalizar obje-

⁵ Outras questões da pesquisa foram discutidas em Cunha e Prado (2005).

⁶ O conhecimento não é compreendido como descrição/cópia, mas como produção de interações e comunicações relativas aos interesses humanos nele implicados (DUVEEN, 2003).

tos, pessoas, acontecimentos, enquadrando-os em modelos partilhados pelo grupo, permitindo interpretar, distinguir e conhecer o sentido das coisas; e prescrever, influenciando a mente de cada sujeito, de maneira a serem re-pensadas e re-citadas.

Integrar a novidade, interpretar a realidade e orientar condutas e relações sociais seriam mecanismos de funcionamento das representações (TURA, 2004) que trabalham em paralelo a um processo definido por Moscovici como ancoragem.

Ancorar significa classificar e nomear/rotular algo. Para Moscovici, a representação é um sistema de classificação e de alocação de categorias e nomes que revelam uma "teoria" da sociedade e da natureza humana. Essas classificações são feitas a partir de aproximações com protótipos que pretendem "reconhecer" um padrão. Os protótipos favorecem opiniões feitas e conduzem a decisões superapressadas, com base em generalizações ou particularidades. O que está em jogo nas classificações de coisas não-familiares é a necessidade de definir o que está conforme ou divergente da norma, o que pode promover estigmatizações.

Ancorar implica, portanto, "prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito" (MOSCOVICI, 2003, p.64). A conclusão tem prioridade sobre a premissa e antes de ver e ouvir uma pessoa, nós já a julgamos, classificamos e criamos uma imagem dela.

Leme (1993, p.49) confirma que nas representações sociais prevalecem as memórias e conclusões preestabelecidas e argumenta que classificamos e rotulamos para organizarmos a realidade. "O rótulo confere uma afiliação e uma posição em uma matriz de identidades" que se converte numa imagem comunicável. Nesse processo atribuímos um valor positivo e ou negativo, e uma certa posição numa ordem hierárquica.

As pessoas e grupos criam representações através da comunicação e da co-operação. As representações brotam da comunicação social, das inter-relações sociais e depois de criadas "circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem" (MOSCOVICI, 2003, p.41).

Produzem na comunicação uma visão comum (leitura do mundo cotidiano), dizendo sobre o estado da realidade. Partindo do princípio de que cada vez que expomos uma idéia dizemos algo de nós mesmos, de nossa identidade e de nossa visão sobre a realidade, conhecer as representações traduzidas na comunicação permite acessar diferentes facetas da realidade (JODELET, 2005).

Fica claro que são através dos intercâmbios comunicativos, num esforço de compreensão do mundo através de idéias específicas que as representações sociais

são estruturadas e transformadas, além de projetadas de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido para o mundo.

Para enfatizar o poder da comunicação, Moscovici cita Tristan Tzara (2003, p.42): "Nós pensamos através de nossas bocas". As relações sociais envolvem e dependem de convenções lingüísticas (conversaço), que vão criando uma base comum de significância entre seus praticantes que incluem imagens e de idéias consideradas certas e reciprocamente aceitas.

Isso é o que aconteceu na conversaço com as coordenadoras que participaram dessa pesquisa.

AS REPRESENTAÇÕES DAS COORDENADORAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO TRABALHO DOCENTE COLETIVO

O terreno das expectativas das coordenadoras em relação aos professores é o cotidiano. Na vida cotidiana, como nos ensina Heller (2000), estão em funcionamento todos os aspectos da individualidade dos sujeitos: seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, idéias, ideologias. A atuação de cada sujeito no cotidiano é, ainda, pautada pela espontaneidade e por motivações efêmeras, assimilando as exigências sociais de forma "não tematizada", uma vez que refletir sobre o conteúdo de verdade material ou

formal de cada uma de nossas formas de atividade impediria a realização das atividades cotidianas básicas.

O pensamento que orienta nosso cotidiano é pautado por ultrageneralizações, que são

[...] juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e de nos orientar (HELLER, 2000, p.34).

Nosso pensamento - e comportamento- ultrageneralizadores são construídos de duas maneiras: de um lado assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, esses mesmo estereótipos são "impingidos" pelo meio em que vivemos e que muitas vezes não são percebidos de forma crítica.

Além da espontaneidade e pensamento ultrageneralizador, a vida cotidiana é ainda heterogênea, hierárquica e organizada através de uma rotina (CARVALHO, 1994).

As representações sociais como saberes utilizados pelas pessoas em suas vidas cotidianas, orientadas por rotinas, atividades heterogêneas e ultrageneralizações, comportando visões compartilhadas por grupos, estruturam o meio social e caracterizam um determinado grupo social (GUERREIRO, 1999).

Os grupos de coordenadoras ouvidos na pesquisa mostraram-se coesos na forma de pensar a formação do professor e sua relação de formação na escola. É fato que,

como destaca Heller (2000), como pessoas comuns que somos, tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante. Nessa perspectiva isso acontece porque nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações e por imagens e hábitos aprendidos, recordações preservadas e categorias culturais estabelecidas (DUVEEN, 2003, p. 33).

As representações enquanto visões compartilhadas pelos grupos são inferidas nesse trabalho a partir das "falas" transcritas dos registros em áudio e também a partir de registros escritos produzidos na avaliação final do trabalho.

Como saber se temos realmente "representações sociais" a analisar nesse trabalho? Recorremos aos critérios de Xavier (2002) para responder a essa questão:

- As representações constituem uma modalidade de conhecimento particular que traduzem teorias sobre o mundo social e que viabilizam a comunicação e a organização dos comportamentos. Essa "teoria" sobre os professores, explicitada ou inferida nas falas das coordenadoras nos informam uma certa representação.
- As representações sociais como sistemas de organização da realidade organizam as relações dos indivíduos com o mundo e orientam suas condutas e comportamentos no meio

social. As coordenadoras, a partir das representações expressas nos diálogos entre os grupos, confirmam suas maneiras de se relacionar com os professores, a partir do olhar que lhes dirigem.

Considerando, portanto, as falas das coordenadoras como representações, retomamos a questão que orienta parte da investigação: o que dizem alguns coordenadores sobre a formação dos professores e de sua disponibilidade nos momentos de formação e trabalho docente coletivo? Vejamos:

“Ano a ano encontro dificuldades para trabalhar com os professores em função da formação”.

“De um modo geral, as professoras esperam coisas prontas, esperam que o coordenador traga receitas prontas. Às vezes embarco nessa demanda e dou pronto mesmo. Fico angustiada em ter que esperar ou na falta de reação do professor”.

“Tem muito professor com preguiça de ler e estudar e que não reflete sobre o trabalho.

Existe dificuldade [dos professores] de integrar o que estudam com a ação”.

“As professoras não têm interesse. As que tem interesse, às vezes, depois de aprender tudo, saem da escola e é preciso recomençar a equipe novamente”.

“O professor tem preguiça de ler...”

“Alguns professores têm uma postura tradicional na sala, apesar do discurso moderno”.

“Os professores têm dificuldade de integrar o que eles estudam com a ação... Ele precisa interiorizar a ação, transformar o discurso em prática”

“O professor precisa pensar e refletir”

“O professor não raciocina e é levado por modismos”

“O professor espera que a coordenadora resolva tudo, não tem iniciativa, dependem sempre de condução”.

“O professor é muito dependente para buscar informações e para ir buscar novas informações”.

“Os professores não se valorizam, colocam-se na posição de subordinados, estando sempre à espera de ordens, não tomando iniciativa, prejudicando assim o processo educativo e a dinâmica da escola”.

“Os professores têm dificuldade para reconhecer que precisam aprender e querem só coisas práticas... acham que a teoria é chata, monótona”

As coordenadoras referem-se aos professores explicitando uma representação de acomodação, dependência, falta de iniciativa, dificuldade para refletir sobre a própria ação. Elas classificam e rotulam os professores (ancoragem), mantendo um discurso depreciativo pautado pela idéia de "O professor é...", "O professor precisa

de...", identificando, portanto, um determinado estereótipo de professor. Esses rótulos determinam uma matriz de identidades e o estigmatiza.

Essa identidade reduzida à descrição ("aquilo que é") pode se transformar em uma proposição performativa (AUSTIN, 1998, apud SILVA, T. 2000) entendida como aquelas capazes de "produzir" o fato que supostamente deveria "descrevê-lo". Butler (1999, apud SILVA, 2000) destaca que a eficácia produtivas dos enunciados performativos depende de sua incessante repetição.

Moscovici (2003) chama nossa atenção para uma particularidade do pensamento social: a conclusão tem prioridade sobre a premissa da mesma maneira que o veredito tem prioridade sobre o julgamento. Quando estamos categorizando objetos ou pessoas recorreremos a protótipos armazenados na memória, estabelecemos valores positivos ou negativos. Julgamos as pessoas antes mesmo de vê-las e ouvi-las, como também as classificamos e criamos uma imagem delas.

As coordenadoras conhecem seus professores, mas são levados a classificar e julgá-los, denotando uma ultrageneralização característica de nossos tempos que desqualifica e responsabiliza o professor por sua formação e atuação, ignorando condições de trabalho e formação inicial e continuada.

AS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS COORDENADORAS

Segundo Heller (2000), a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana.

Para Moscovici (2003), as representações como "ambiente real e concreto" dirigem o que fazemos e falamos. E isso também é inevitável.

Isso significa que estamos fadados à repetição?

Heller explica que o grau de ultrageneralização - provisório! - nem sempre é o mesmo e que a rigidez das formas de pensamento e comportamento cotidianos é apenas relativa, isto é, podem se modificar lentamente na atividade permanente. Se toda ultrageneralização é uma regra provisória porque se antecipa e julga aos fatos e pessoas, muitas vezes ela não se confirma e exige outra acomodação.

Já Moscovici (2003, p.45) nos explica que as pessoas e grupos não são receptores passivos, compondo uma "sociedade pensante" que reivindica pensar, produzir e comunicar idéias. As representações sociais como formas de conhecimento apresentam-se diversas e heterogêneas, vulneráveis a conflitos e lutas que elaboram novas formas de representação.

Esses conflitos, que normalmente decorrem das antecipações e julgamentos, aparecem e permitem a mudança de práticas

na medida em que os sujeitos tomem consciência das representações. Conhecê-las, nesse sentido, permite encontrar e confrontar posições, analisar as contradições com vistas a ajustes e adaptações, evidenciar discussões, elaborar respostas, dialogar sobre conflitos, conscientizar e refletir (JODELET, 2005).

As representações sociais são estruturantes dos contextos e, ao mesmo tempo, motores da mudança social. Considerando-se que outras representações podem ser construídas nas comunicações e que outros sentidos e significados podem ser conferidos às interações, alguns coordenadores apresentaram outras elaborações ao final de um semestre de discussões. Essa sutil mudança pode ser justificada pela possibilidade de revisão "das representações", propiciada pela comunicação no grupo.

Da mesma forma, as proposições performativas podem ser interrompidas, questionadas e contestadas (BUTLER, 2000 *apud* SILVA, 2000). É nessa interrupção que reside a possibilidade de produção de novos enunciados e representações.

Alguns fragmentos das falas das coordenadoras podem esclarecer essa compreensão:

As discussões me ajudaram a visualizar os assuntos sob outro prisma. Exemplo: o resgate da auto-estima e valorização do professor merece consideração!

“Eu passei, na medida do possível, a ouvir mais o grupo, permitindo que todos participem, pesquisem e até dirijam o HTPC”.

“Consegui trazer para o HTPC um maior momento de troca de experiências”.

“Estou procurando fazer o HTPC de uma forma que não seja chata, nem insuportável, e sim uma hora de conversa com trocas de experiências”.

“Sobre a influencia das discussões no grupo, nos horários de HTPC, em minha escola, procurei dividir a responsabilidade do mesmo: cada HTPC uma professora prepara, vi que surtiu resultados, com as professoras participando mais”.

“Acredito que esse horário (o HTPC) é o início de um trabalho que vem enriquecer nossa prática enquanto docentes. Não me achando a única responsável, compartilho e delego a todos a oportunidade de contribuir para esta formação, portanto, acredito que não só eu, mas todo o grupo cresceu junto”.

Quando as coordenadoras se propõem a ouvir os professores, dividir responsabilidades, oferecer outras oportunidades de participação, trocar experiências, sinalizam uma mudança na forma de enxergar o professor e seu potencial de contribuição na formação compartilhada no grupo.

A pesquisa confirma, apesar de não ter sido estruturada previamente para analisar as representações sociais, que a comunica-

ção é indispensável para a formação, ressignificação de práticas e interações produtivas e que conhecê-las anuncia a possibilidade de transformações nas relações e na escola.

Artigo recebido em: 31/01/2006

Aprovado para publicação em: 07/10/2006.

Teacher and his education: pedagogical coordinators's representations

Abstract: According to the literature on the value of the teachers' education in the job context and the production of knowledge from the teaching experiences, the pedagogical coordinator is indicated as teachers' educator in the schools. This article intends to discuss the coordinator's representations of the teacher's action and his education, based on the data of the doctoral thesis being developed in the Education College at Campinas University. Understanding the coordinators' social representations by emphasizing the communicative interactions is a way to recognize the type of education that can be established in the teachers' group work time at school, to find and compare positions, to analyse the contradictions and to make clear discussions that appeal to the ressignification of the education's relations and practices.

Keywords: Pedagogical coordination; Education developed in school; Social representations.

El profesor y su formación: representaciones de coordinadores pedagógicos

Resumen: De acuerdo con la literatura que valoriza la formación de profesores en el contexto de trabajo y la producción de conocimientos a partir de las experiencias docentes, el coordinador pedagógico fue señalado como formador de profesores en las escuelas. El presente artículo se propone discutir las representaciones que el coordinador tiene de la acción del profesor y de su formación, en base a los datos del test de doctorado en curso en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas. Comprender las representaciones sociales de los coordinadores, valorizando las interacciones comunicativas,

permite reconhecer el tipo de formación que es posible establecer en los horarios de trabajo docente colectivo en la escuela, encontrar y confrontar posiciones, analizar las contradicciones y evidenciar discusiones que apelen la resignificación de las relaciones y prácticas de formación.

Palabras-claves: Coordinación pedagógica; Formación centrada en la escuela; Representaciones sociales.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

AUSTIN, John L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRUNO, Eliane. B.; ALMEIDA, Laurinda. R.; CHRISTOV, Luiza. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOPES LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. **Supervisão na formação**: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade, 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo F.; NETTO, J. P. 3.ed. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, Cecília H.; BRUNO, Eliane B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa vez: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

CUNHA, Renata B.; PRADO, G.V.T. A trajetória do coordenador pedagógico no Brasil e sua ação

como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho, 2005, Aveiro. **Resumos das Publicações**. Aveiro: Universidade, 2005. Disponível em <http://www.dce.ua.pt/congresso/congreductrab-220p.pdf>. Acesso em 22.11.2006.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica: ação, interação, transformação**. 1995. 134f. (Dissertação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane. B.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GUIMARÃES, Ana A.; MATE, Cecília H.; BRUNO, Eliane B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GUERREIRO, Ana. M. Apontamentos sobre as Representações Sociais de alunos/futuros professores de matemática a propósito do supervisor e do processo supervívico. In: MOREIRA, Ana. et al. **Supervisão na formação**: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade, 1999.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JODELET, Denise. Contribuição das representações sociais para a análise das relações entre Educação e Trabalho. Congresso Internacional Educação e Trabalho. Universidade de Aveiro, 2005. (Anotações pessoais).

LEME, Marcia A. V. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINAYO, Cecília S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORSOLON, Luzia. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação escolar. 2000. 146f. (Dissertação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

PLACCO, Vera M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. 4ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERRETO, N. S. C. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 95-106.

PLACCO, Vera M. N. S.; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

SACRISTAN, Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Ana Maria C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.72, p.89-109, ago. 2000.

SILVA, Tomaz. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TURA, Luis Fernando R. Representações coletivas e representações sociais: notas introdutórias. In: TURA, Luis Fernando; MOREIRA, Antonio S. (Orgs.) **Saúde e Representações Sociais**. João Pessoa: Ed.Universitária/UFPB, 2004. p.15-28.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Revista Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.18-47, jul./dez. 2002.

Sobre os autores:

¹ *Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha*
Doutora, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Sedes Sapientiae (ISS, Brasil). Professora da Pós-Graduação da Faculdade Dom Bosco. Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.
E-mail: renata_bcunha@yahoo.com.br

Endereço Postal: Rua Fernando Febeliano da Costa, n.1419, Apto. 161. CEP: 13416-253, Piracicaba/SP, Brasil.

² *Guilherme do Val Toledo Prado*
Doutor em Educação, UNICAMP. Mestre em Educação, UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC).
E-mail: toledo@unicamp.br

Endereço Postal: Rua Luís Gama, n. 733, Apto. 43. CEP: 13.070-170 Campinas/ SP, Brasil.