

Artigos Originais**REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM PROFESSORES
COORDENADORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA****Original Articles****REPRESENTATIONS ABOUT CONTINUOUS EDUCATION AND
PROFESSIONAL DEVELOPMENT: WHAT NATURAL SCIENCES TEACHER
COORDINATORS SAY**

Januário Rosendo Máximo Júnior*
janliv@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4472813195412159>

Meirecele Caliope Leitinho**
meirecele@terra.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4431021255302989>

Ana Maria Iório Dias***
ana.iorio@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/7968107654959280>

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente exerce a função de Coordenador de EaD do Instituto Florence e atua como professor na Faculdade EDUFOR. Participou, como especialista de área, na elaboração do documento curricular do território maranhense da Base Nacional Comum Curricular, 2018-2019. Projeto coordenado pela Fundação Getúlio Vargas e pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Filosofia Clínica e também em Magistério Superior.

** Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (1964), especialização em Psicologia e Pesquisa pela Universidade Federal do Ceará (1974), mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (1980), doutorado em Supervisão e Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e Pós-Doutorado em Formação de Professores na Universidade de Brasília (2006-2007). É professora adjunta aposentada da Universidade Estadual do Ceará e professora Associada aposentada da Universidade Federal do Ceará; atualmente é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, participante do Programa para Aposentados e professora colaboradora do Mestrado de Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará e do Mestrado Profissional em Ensino de Saúde da mesma instituição; é consultora da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Ceará - UECE; e assessora da Universidade Regional do Cariri.

*** Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia, pela (1981); Mestrado e Doutorado (1990 e 1998, respectivamente) em Educação, também pela Universidade Federal do Ceará; Pós-Doutorado (2009) em Educação, na Universidade de Brasília (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência Universitária e Inovações Pedagógicas). É Professora Associada 4 da Universidade Federal do Ceará.

Liduina Maria Gomes****
liduina.gomes@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5751577889179629>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 -
está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)    

RESUMO: Este artigo tem por objetivo identificar quais representações os professores coordenadores de área de ciências da natureza têm sobre sua formação continuada e sobre o seu desenvolvimento profissional, tanto conceitualmente quanto nos contextos onde eles estão inseridos. Para tanto, foi realizada pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso; a coleta de dados deu-se por meio de pesquisa bibliográfica, documental e com a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores de uma escola de educação básica da rede privada de ensino, localizada no interior do Estado do Ceará. O referencial teórico teve como fundamento principal, em relação ao conceito de representação, o autor Moscovici e no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional autores como: Tardif, Imbernón, Schon, Garcia, Gauthier. Os dados obtidos apontam que as representações, desses professores coordenadores, sobre formação continuada e desenvolvimento profissional, apresentam-se de forma embrionária, preliminar; contudo, evidenciam-se concepções relevantes acerca do objeto/tema da pesquisa e há uma sinalização de que eles consideram essas categorias como elementos importantes para o exercício de suas atividades. Identificase, ainda, uma reiterada falta de diálogo sobre os caminhos de sua formação, que não apresentam uma efetiva articulação com a prática pedagógica. Os achados apontam também que os coordenadores de área das ciências da natureza, sem uma formação específica para o exercício desta função, vêm tentando, através de formação continuada, preencher essa lacuna.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Representações. Professores coordenadores.

ABSTRACT: This paper aims to identify which representations natural science teacher coordinators have about their continuous education and their professional development, both conceptually and in the contexts where they are inserted. To this end, we used a case study qualitative approach; data collection occurred by means of bibliographic research, documentation and semi-structured interviews with four coordinators of private basic education schools in the state of Ceará. The theoretical framework was based on the concept of representation through Moscovici and in the context of training and development authors such as: Tardif, Imbernón, Schon, Garcia, Gauthier. The collected data shows that those representations of continuous education and professional

**** Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Gestão educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Possui graduação em Curso de Licenciatura em Estudos Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente é professora da Ensino Médio na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). É coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Básica e Profissionalizante Professor Luciano Feijão.

development are still preliminary, though they reveal important perceptions about the research object and indicate that they consider these categories as important elements for the exercise of their activities. The research also identifies a repeated lack of dialogue on the ways of education and these paths still don't have an effective value for the pedagogical practice. The findings also point that natural sciences teacher coordinators show no specific training for the exercise of this function, although they have been trying through continuous educational training to fulfill this gap.

Keywords: Continuous education. Professional development. Representations. Teacher coordinators.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm-se intensificado o debate sobre a formação de professores no Brasil. Desde a década de 1980, quando se buscou romper com o tecnicismo presente na Lei 5.692/71, às proposições das atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, instituídas no dia 01 de julho de 2015, pela Resolução CNE/CP 02, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, constata-se diferentes concepções sobre formação docente, incluindo argumentos para que essa formação seja feita na universidade ou para que seja feita em cursos de menor duração, como os sequenciais (ou Pedagógicos de nível médio), ou até mesmo a distância – como propostas pós-Lei de Diretrizes e Base/Lei 9.394/96... Na pauta mais recente sobre o tema, destacam-se estudos de natureza sociológica, histórica, filosófica, política, pedagógica, dentre outros, como iniciativas para (re)dimensionar a formação docente em seus diferentes contextos (BRASIL, 1971, 1996; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015a).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica - Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, surgem inúmeras iniciativas de formação inicial ou continuada, nas Instituições de Educação Superior, nas redes municipais e estaduais do nosso País, em diferentes modelos, privilegiando aspectos distintos dessa formação, sem conseguirem delinear uma especificidade (ou uma identidade), dada a complexidade da profissão (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, 2002b).

A atualização dessas diretrizes, feita pela Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015, traz novas reflexões são desencadeadas, tendo em vista não somente a qualidade do ensino, mas também da aprendizagem, destacando a relevância

e a valorização dos profissionais do magistério, a garantia de formação inicial e formação continuada institucionalizadas (que não deixem para o professor, individualmente, sair em busca dessas formações), plano de carreira e de salário, além de condições dignas de trabalho. Estabelece, ainda, que a formação inicial de profissionais do magistério deverá ser “[...] ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b). Da mesma forma, identifica a formação continuada como concepção de desenvolvimento profissional no magistério, articulada a políticas de gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições educativas, devendo se efetivar por reflexões críticas sobre a prática/o exercício e a construção identitária do profissional. Mas, entendemos, ainda há um longo caminho a ser percorrido...

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: o que foi/está prescrito contempla o que se deseja para a formação docente?; o cumprimento do que os documentos determinam é suficiente para uma boa formação docente?; a formação inicial é suficiente?; e a formação continuada, como está sendo implementada? De forma mais específica, nesta pesquisa, indagamos também: será que professores coordenadores identificam e distinguem esses termos?; como as instituições estão concretizando a formação continuada? quando os professores ocupam a função de coordenadores, sentem-se preparados, recebem alguma formação para exercê-la?; em relação à expressão “desenvolvimento profissional”, como os docentes se posicionam?; como esse desenvolvimento é consolidado na instituição e como repercute no trabalho dos coordenadores pedagógicos?

É esse o foco desse estudo, ao pretender desvelar as representações sociais de coordenadores da área de Ciências da Natureza sobre formação e desenvolvimento profissional. Portanto, o objetivo da pesquisa realizada foi identificar as representações que eles têm sobre sua formação continuada e sobre o seu desenvolvimento profissional, tanto conceitualmente quanto nos contextos onde estão inseridos. Ao nosso ver, essas representações podem estar vinculadas aos aspectos culturais, aos códigos, símbolos, valores e ideologias que compõem a construção social da realidade. Sendo assim, o lugar de onde se fala muito tem a dizer sobre o que se fala.

Este estudo tem como lócus de investigação uma escola da rede privada de ensino, no município de Sobral, localizado na zona norte do Estado do Ceará. A escola tem se destacado no cenário nacional, inclusive sendo reconhecida pelos resultados satisfatórios alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O estudo contou com entrevistas realizadas com esses sujeitos, coordenadores da área de Ciências da Natureza, o que detalharemos mais adiante, neste texto.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ASPECTOS CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS

A ocorrência dos termos formação continuada e desenvolvimento profissional em trabalhos acadêmicos cresceu vertiginosamente nas pesquisas em todo o Brasil. Em uma consulta rápida ao Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, é possível perceber uma grande quantidade de trabalhos que abordam essa temática, seja de forma geral ou particular, envolvendo como lócus um município ou unidades escolares.

Percebemos que, apesar da vasta literatura sobre o tema, parece ainda não haver ampla difusão dos conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional. Para a maioria dos professores e demais profissionais da educação básica, esses termos parecem novidades e se apresentam confusos, o que talvez possa justificar a pouca (ou quase nenhuma solicitação sobre formação continuada adequada e desenvolvimento profissional assegurado) nos movimentos reivindicatórios.

Em nosso trabalho, buscaremos, em primeiro lugar, pontuar os conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional traçados por autores que pesquisaram com afinco essa temática como é o caso de Tardif (2005), Gauthier *et al.* (1998), Garcia (1999) e Gatti (2008). Em seguida, analisaremos o conteúdo de discursos de professores que estejam na função de coordenadores pedagógicos na área de ciências.

¹ Verificamos 336.712 resultados para desenvolvimento profissional, sendo 209.098 dissertações e 71.374 teses, em 18 áreas; em Educação, encontramos 16.963 dissertações e 11.444 teses, desde 2006, com concentração maior em 2017. Para formação continuada, encontramos 147.864 trabalhos; destes 99.256 são dissertações e 36.887 são teses; em Educação, tivemos: 21.181 dissertações e 13.639 teses, no período de 2006 a 2017, com concentração maior no ano de 2017 (CAPES, 2006-2017).

É necessário “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento.” (TARDIF, 2005, p. 240). Portanto, estes deveriam pronunciar-se sobre sua própria formação profissional e não apenas ouvir o que os outros dizem e definem sobre e para ela. Ainda segundo Tardif (2005, p. 240):

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheçam que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçam que possuem a competência para atuar na sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte.

É importante ressaltar que as formações de professores que vêm acontecendo, no âmbito das propostas formativas no interior das unidades escolares ou dos municípios e estados, quase sempre são oriundas dos próprios dirigentes, não há uma preocupação com os saberes que os professores já possuem, não há uma proposta que trabalhe os conhecimentos prévios desses docentes. Essas ações denotam uma política que carrega, em seu bojo, ideologias de formação pautadas em questões que não respondem aos anseios dos professores e não coadunam com a realidade do contexto escolar. Com isso, o desenvolvimento profissional acaba se restringindo a progressões funcionais.

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada; estudos pessoais; ações ligadas à carreira, à profissão (estatuto, plano de cargos e salários, envolvimento sindical, entre outros). Ele é mais amplo, está para além do trabalho desenvolvido em sala de aula, envolve vários saberes, valores, encontra-se relacionado diretamente ao contexto social, político, econômico e cultural onde se insere a profissão docente, implica em crescimento profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 44).

Outro aspecto que consideramos importante para o desenvolvimento profissional dos docentes é o processo colaborativo, ou seja, o compartilhamento de conhecimentos e informações e as tomadas, em conjunto, de decisões, deixando de fora o aspecto autoritário que costuma permear as relações no seio das unidades escolares. Essas ações conduzem os professores a tornarem-se sujeitos da sua formação e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional (TARDIF, 2009).

Por outro lado, também fica perceptível o desgaste dos professores, que têm de lidar, para além da sua carga de trabalho, com programas de formação mal estruturados,

que não respondem aos seus anseios e não agregam valor ao seu desenvolvimento profissional. Daí a grande resistência dos docentes a essas propostas.

Tardif (2005, p. 255) define o que chama de epistemologia da prática profissional como “[...] o estudo do conjunto de saberes, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” Entendemos que esse conjunto de saberes é adquirido, ao longo da carreira docente, por meio das formações inicial e continuada e do fazer pedagógico, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores, quando aliado a ações institucionais de cargos e salário, trabalho coletivo (com os pares) e de associação/sindicato profissional.

Por sua vez, Gauthier *et al.* (1998) apontam alguns aspectos importantes encontrados no relatório *Tomorrow's Teachers* do Grupo Holmes,² e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, do *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession*,³ publicados em 1986. Esses documentos afirmam que as faculdades de educação teriam uma visão extremamente disciplinar e fragmentada e por isso não formavam mestres competentes. O grupo relaciona o fracasso na educação com a má formação dos professores na fase inicial. O relatório alerta que:

A qualidade dos professores não será melhorada, a menos que melhoramos a qualidade da formação que lhes é dispensada; entretanto, não podemos realizar essa tarefa sem mudar as universidades, os sistemas de reconhecimento profissional e as próprias escolas [...]. Os planos para melhorar a formação dos professores estão inextricavelmente ligados aos planos de melhoria do ensino enquanto profissão. Esses planos devem ser elaborados e testados pelos professores das escolas e das universidades, como pelos administradores, os quais, assim se espera, colocá-los-ão em execução. A estrutura da remuneração, os modelos de carreira, as condições de trabalho e as responsabilidades profissionais dentro do ensino continuarão a influir sobre a estrutura, os padrões e a natureza da formação docente. (GRUPO HOLMES, 1986, p. 23-26 *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 59).

As questões apresentadas pelo grupo Holmes, embora levantadas em 1986, parecem-nos bastante atuais, pois, a nosso ver, não existe uma causa única para o que chamamos déficit no repertório de conhecimentos dos professores. Entendemos o

² Grupo de representantes das faculdades e colégios de várias universidades de pesquisa dos E.U.A., dando ênfase à profissionalização do magistério.

³ Grupo formado por personalidades oriundas do alto escalão da função pública do mundo dos negócios da educação e do sindicalismo docente dos E.U.A., que tratam de questões relativas “à formação dos professores.

conceito de repertório de conhecimento a partir dos estudos de Christensen (1996 *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998) quando se refere ao “knowledge-research base”, ou seja, o conhecimento de base ou conhecimento profissional, como algo peculiar ao ofício de ensinar.

Esse situar histórico sobre a formação de professores é importante tendo em vista a relevância do tema no contexto mundial. Quando Gauthier *et al.* (1998) trazem questões levantadas por importantes grupos de pesquisas americanos, chamam-nos a atenção para os similares problemas que temos em nosso país. Por isso, é bastante pertinente que discutamos as relações existentes entre os sistemas educacionais brasileiros e outros que também tenham, na formação de seus profissionais da educação, uma problemática no que se refere à formação e ao desenvolvimento daqueles que são responsáveis pela transformação do conhecimento às futuras gerações.

No entanto, sabe-se que nenhuma formação inicial, sozinha, dá/dará conta dos desafios da profissão, daí a necessidade de uma formação continuada bem estruturada, atrelada a uma efetiva profissionalização da atividade docente (IMBERNÓN, 2010).

Entendemos que o docente é sujeito fundamental na busca pelo desenvolvimento educacional de excelência, é imprescindível na revelação dos conhecimentos, é condição *sine qua non* de apropriação dos saberes para realizar o fazer pedagógico de forma competente – o ensino voltado para uma aprendizagem significativa de seus estudantes.

Há, portanto, necessidade de identificar os saberes, no repertório de conhecimento docente e ampliá-los, contextualizando social, política e pedagogicamente. Somente a formação, somente a experiência, somente o talento, somente a intuição, somente a cultura geral, trabalhados isoladamente, não garantem a profissionalização dos professores nem o significativo aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Em função dos desafios de conceituar formação continuada, diante das inúmeras definições que surgiram ao longo do tempo, no curso da história da educação, preferimos optar pelo que estabelecem as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores para Educação Básica, Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015, cursos, encontros, seminários, dentre outros, estruturados e formalizados,

oferecidos depois da graduação, ou depois de iniciada a carreira docente, para subsidiar a prática pedagógica dos educadores.

Essas ações de formação podem levar ao desenvolvimento profissional, ao objetivar “[...] superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.” (GARCIA, 1999, p. 35). O desenvolvimento é contínuo porque leva o professor a aprofundar seus conhecimentos ao longo de sua carreira profissional. Na verdade, os docentes, no decorrer de suas vidas, envolvem-se com uma sucessão de fatores que desencadeiam um processo evolutivo que ocorre nos níveis pessoal, profissional, social. Esse processo evolutivo é decorrente do engajamento com os conhecimentos científico e didático e são adaptados, a partir da condição mental, afetiva e social, para um crescimento no sentido de transformação de mentalidades e atitudes. A formação tem suas demandas, apropriando-se daquilo que corresponde aos seus anseios e objetivos.

O desenvolvimento profissional inclui a formação, mas não se limita a ela. No entanto, ambos – desenvolvimento profissional e formação continuada – requerem que os professores reflitam sobre sua prática, no decorrer de sua experiência. É a partir do processo reflexivo que os educadores conseguem dar respostas aos problemas e provocações que surgem no contexto do cotidiano escolar, pois assim produzem novos saberes e novas maneiras de enfrentar as dificuldades da sala de aula. Um professor reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

Christov *et al.* (2007, p. 9), referem-se aos coordenadores pedagógicos como sendo um dos responsáveis pela formação continuada dos professores:

A expressão educação continuada traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que esses se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula.).

Os coordenadores pedagógicos deveriam ser, como suas funções, em tese, assim exigem, conscientes dessa condição formadora e também conhecedores dos conceitos. Para os autores, ainda, “[...] a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do fazer e do saber humano como práticas que se transformam constantemente.” (CHRISTOV *et al.*, 2007, p. 9). No entanto, a realidade social apresenta mudanças constantes e, juntamente com essas mudanças, nossas certezas e

saberes precisam ser revistos. A partir desse novo olhar sobre a nova realidade, deveremos, como formadores e formandos, sermos capazes de, juntamente com toda a equipe pedagógica, construir novos saberes sobre essa nova realidade. Nesse sentido, é mister redirecionarmos nosso fazer pedagógico e criarmos um círculo virtuoso de aprendizagem que contribua significativamente tanto para o nosso desenvolvimento profissional quanto para o dos nossos alunos.

O coordenador pedagógico deve ser um profissional que, conhecendo a proposta curricular, possibilita o trabalho do professor, proporcionando que novos sentidos e significados sejam dados à prática educativa e à prática pedagógica dos professores, exercendo as funções de articulador, formador e transformador (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Com base no exposto, indagamos: os coordenadores pedagógicos sabem quais atividades devem ser desenvolvidas no exercício de sua função?; sabem o seu papel na escola?; sem formação, somente pela experiência, é possível adquirir conhecimento pedagógico específico de sua função? Segundo Bartman (2006, p. 1),

O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Portanto, as representações de professores coordenadores de área, aqui apresentadas, constituem o foco deste artigo. A ideia de um coordenador específico por área surge em virtude de se entender a escola como espaço de formação contínua do professor. O professor coordenador de área é um profissional que subsidia o trabalho docente, no que tange ao planejamento e à proposta curricular, como também no que se refere ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem; dessa forma, contribui para o processo de formação dos professores de sua área. Mas o que se percebe é que não existe, historicamente, uma política pública de formação de coordenadores de área de conhecimento na escola, como existe em relação ao coordenadores-pedagógicos. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012, p. 760),

[...] pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa

função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar. Desde os primeiros cursos que abordaram a questão da supervisão pedagógica (e aqui nos valem os depoimentos de professores que os ministraram), ela era discutida em dois níveis: no nível do sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola; nesta última perspectiva, os cursos visavam a formação inicial de profissionais para atuar na orientação pedagógica das escolas.

A função de coordenador pedagógico, ainda que se apresente com outra terminologia, já constava no sistema educacional brasileiro desde 1969 e tinha como objetivo, de forma geral, contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. Ao longo do tempo, várias foram as leis e normas educacionais que trataram da figura do coordenador pedagógico, ainda que com diversas nomenclaturas atribuídas a essas funções. Hoje, as definições dessas funções são geralmente previstas por legislações no âmbito estadual e municipal e estão ligadas à responsabilidade do projeto político pedagógico, gestão escolar, apoio e formação continuada dos professores.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei nº 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc. Já na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei nº 4024/1961, artigo 104.3 apresentavam, todas elas, em suas propostas inovadoras, um profissional, ou uma equipe de profissionais para exercer a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra o coordenador podia realizar um bom trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares. Nos últimos dez anos, nas redes pesquisadas, a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 760).

A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para dar suporte ao trabalho de planejamento e formação de professores, pois entende-se que a escola é o melhor local para esta formação (GOMES, 2017). Neste sentido, o PCA deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares e colaborar com os professores no incremento de novas estratégias pedagógicas, com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos (CEARÁ, 2014).

A Portaria 882 da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, publicada no Diário Oficial do Estado (CEARÁ, 2010, p. 32), estabeleceu os critérios para a lotação dos PCAs, nos seguintes termos:

7.2. A lotação de professor na função de Professor Coordenador de Área – PCA é autorizada conforme os critérios que se seguem.

7.3. O Professor Coordenador de Área – PCA deve ter, no mínimo, metade de sua lotação em efetiva regência de classe, poderá ser efetivo ou temporário, habilitado em nível superior tendo por referência as áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas).

7.4. Para as escolas com matrícula entre 500 e 1.800 alunos, fica disponibilizada uma carga horária máxima de 60 horas semanais para lotação de PCA, 20 para cada área, podendo esta carga horária ser dividida com até dois professores, conforme a necessidade da escola.

7.5. Considerando que a partir de 1.200 alunos as escolas têm igualmente três Coordenadores Escolares, será permitida uma lotação diferenciada de PCA, ficando as escolas com matrícula entre 1.800 e 2.200 alunos com a disponibilidade de 120 horas semanais e aquelas com matrícula superior a 2.200 alunos com 180 horas semanais para lotação de PCA. Nestes casos, a escola que tiver mais de três Coordenadores Escolares por ter extensão de matrícula, a necessidade desta lotação será definida pela CREDE ou SEFOR.

7.6. Para as escolas com matrícula inferior a 500 alunos, com funcionamento em três turnos, será permitida uma carga horária máxima de 36 horas semanais para lotação de PCA, 12 para cada área. Naquelas com funcionamento em dois turnos, a necessidade desta lotação será definida pela CREDE ou SEFOR.

Constatamos que o número de alunos é que determina a quantidade de PCA, secundarizando o relevante papel de contribuir com a formação de professores na instituição. Na escola, *locus* desta investigação, a análise do seu regimento interno, mostrou-nos que o cargo de PCA foi constituído, no ano de 1999, a partir de uma demanda por profissionais que coordenassem as áreas do conhecimento, nos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e em razão de articular ações referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, foram criadas quatro coordenações com as seguintes denominações: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências da Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, que atuam de forma semi-integrada, até a presente data.

Esclarecidos alguns pontos importante sobre o professor coordenador, faz-se necessário compreender as representações sociais sobre formação e desenvolvimento profissional. Antes, porém, é importante destacar o que são representações sociais e sob qual ótica se embasa este estudo.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL: CONCEITO E CONTEXTO

O termo representação social pode ser confundido com outros termos similares como o de representação coletiva, percepção, entre outros. Geralmente, isso ocorre pela condição de que, mesmo sendo concepções diferentes, podem estar fundamentadas, de alguma maneira, em algum ponto, na denominação das representações sociais sem que isto signifique o conceito do termo como um todo. Assim, pode ser comum a aplicação da terminologia representação social fazendo menção a outras concepções.

Não há uma data documentada de nascimento do conceito – ou de sua denominação como representação social. Acredita-se que decorra da década de 1960, na Europa, notadamente após o lançamento da obra *La psychanalyse, son image et son publique*, mais precisamente em 1961, por Serge Moscovici.

Interessava a Moscovici investigar como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelas pessoas (em geral), e como as pessoas (re) constroem a realidade, com base nos processos cotidianos de comunicação com outras pessoas. Por isso, as representações sociais constituíram um tema bastante explorado na Psicologia Social. De acordo com Moscovici (2001, p. 19), “[...] as representações permitiram aos psicólogos estudar problemas de cognição e dos grupos, a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum.”

Nesta obra, o autor também destaca a Psicanálise como uma teoria científica complexa que, ao ser difundida em determinada cultura, torna-se, ao mesmo tempo, aquilo que transforma o social e a visão que as pessoas têm de si mesmas e do mundo em que vivem (CABECINHAS, 2009). O termo moscoviciano nasce da releitura crítica feita sobre as noções de representação coletiva da teoria funcional de Durkheim, uma vez que, para o psicólogo francês, as representações coletivas são abrangentes demais para suportarem a grande produção do pensamento na sociedade atual.

Esse tema aparece no Brasil, em 1978, com a publicação dos estudos sobre o conceito de representação social de Moscovici presente na obra supracitada (em português: *A representação social da Psicanálise*).

Na releitura de Moscovici (2001), a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos. Nesse sentido, as

representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno.

As representações sociais são compostas por palavras, idéias e imagens que nos cercam individual e coletivamente (MOSCOVICI, 2001), socialmente construídas e partilhadas, configurando uma forma de conhecimento pautado na experiência pessoal, que orienta o cotidiano das pessoas.

Foi com essa perspectiva do conceito que focamos nossa análise nas falas dos coordenadores de área, ao comparamos os achados obtidos através de diferentes estratégias (que explicitaremos a seguir). O estudo acerca das representações nos permitiu averiguar as dimensões estruturantes de uma dada problemática (formação continuada e desenvolvimento profissional), com o intuito de conferir maior segurança ao trabalho interpretativo dos investigadores.

Uma pesquisa utilizando-se de representações sociais nos deixa clara a necessidade de se levar em consideração o contexto histórico e social em que a pesquisa é produzida (CABECINHAS, 2009), por isso os resultados sempre estarão relacionados a um momento histórico e a um contexto cultural específico, pois, como nos afirma Santos (2001), a ciência é “datada e localizada”.

A seguir, discutiremos a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando os achados.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem da pesquisa em foco foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, e de natureza exploratório-descritiva, pois “[...] esse tipo de pesquisa requer um consistente levantamento bibliográfico, análise de documentos, observações de fatos, fenômenos e o procedimento metodológico que se aplica ao estudo de caso.” (OLIVEIRA, 2010, p. 66).

Um estudo de caso deve ser crítico, extremo ou único, investiga e põe em foco um fenômeno original, visto como um sistema integrado pelas partes que o compõem (YIN, 2010; STAKE, 2001).

Os autores que contribuíram para o entendimento do que seja um estudo de caso, tais como Robert Yin (2010) e Robert Stake (2001) afirmam que, devido a sua complexidade, o estudo de caso exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados. Assim, a produção e a recolha de dados deram-se por meio de pesquisa documental e bibliográfica além da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores da área de Ciências da Natureza de uma escola de educação básica, visando obter informações acerca dos seus conhecimentos sobre formação e desenvolvimento profissional.

No que tange à pesquisa bibliográfica, buscamos, por meio da literatura especializada, dialogar com autores que fundamentam o objeto pesquisado, no intuito de organizar uma estrutura teórico-conceitual que propicie elementos referenciais de explicação do tema em foco.

Foi realizada uma busca no Projeto Pedagógico (PP) da escola e na legislação estadual que trata do cargo de Professor Coordenador de Área, no sentido de conhecer o histórico, em relação à política pública, sobre essa atividade no Estado do Ceará e nos apropriarmos do processo de organização e estruturação das áreas, na escola, bem como de conhecer o currículo e as atividades pedagógicas desenvolvidas com professores e coordenadores. A análise documental favorece a observação do processo de maturação de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Por fim, no intuito de obter outros dados que não poderiam ser encontrados em registros e fontes documentais, foram realizadas entrevistas com os PCAs.

Para Szymanski (2004), a entrevista tem um caráter de interação social, pois a natureza da relação entre entrevistador/entrevistado vai ter influências no curso da entrevista e nas informações que aparecem, constitui-se como um encontro de subjetividades que pode tornar-se um momento de construção de um novo conhecimento. Essa estratégia visa a uma aproximação e compreensão das representações desses professores sobre formação e desenvolvimento profissional.

Por tratar-se da compreensão de representações, optamos por essa metodologia, uma vez que a pesquisa qualitativa está associada ao que não pode ser mensurável, pois sujeito e realidade compõem uma estrutura indissociável. Assim sendo, devem-se considerar os traços subjetivos e os aspectos particulares do sujeito, aqueles que não

podem ser expressos de forma quantificável. Torna-se, assim, um estudo comparativo, em que afloram conceitos, situações, vivências significativas e relevantes e que permitem o confronto dos dados aqui obtidos com outros dados gerados em outros momentos históricos ou em contextos culturais distintos, como os já apontados anteriormente quando da discussão sobre o referencial teórico adotado.

De acordo com Demo (2002), é a característica da subjetividade na abordagem qualitativa que torna esse tipo de pesquisa mais exigente e trabalhosa, pela necessidade de coletar dados por diversas fontes e interpretá-los de forma intrínseca ao contexto.

CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada, de educação básica, do município de Sobral, idealizada para atender a realidade sobralense que, à época de sua criação, carecia de novos ideais de educação. Situada na região norte do Estado do Ceará, a história dessa instituição se associa à evolução do município, pois apresenta uma crescente abrangência e um reconhecimento cada vez maior em termos de qualidade de serviços educacionais ofertados em todo o Estado do Ceará.

O Projeto Pedagógico da escola estabelece que a sua missão é promover uma educação de qualidade centrada no conhecimento, no desenvolvimento intelectual e na ética, através de excelentes profissionais, de estrutura moderna e de uma proposta pedagógica inovadora para a formação integral dos alunos.

O local escolhido para a pesquisa deu-se, prioritariamente, pelos altos índices alcançados pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mas, principalmente, pela existência do coordenador de área referente às ciências naturais, haja vista os cursos dessa área, historicamente, demonstrarem dar menos importância às disciplinas pedagógicas (MÁXIMO JÚNIOR, 2017). A escolha deu-se, também, por conta dos aspectos operacionais, tais como localização geográfica (pelo fato de morarmos na mesma região), bem como estrutura e organização da escolad. A pesquisa ocorreu durante os anos de 2015 e 2016.

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam como coordenadores de área e de disciplinas específicas na escola supracitada, perfazendo um total de 4 professores que compõem a área de Ciências da Natureza e que são licenciados em Física, Química e Biologia, e um professor que coordena o núcleo de olimpíadas em Ciências da escola, com formação inicial em Matemática. A coordenação deste núcleo equivale à coordenação de área.

A escolha por esses professores está diretamente ligada à área de formação inicial e atuação deles, pois entendemos que as ciências da natureza, também chamadas de ciências duras, acabam por formar, de um modo geral, professores com um grande conhecimento técnico-científico que acabam dando pouca atenção ao pedagógico. Por esta razão, o nosso interesse em compreender as suas representações de formação e desenvolvimento profissional atuando como coordenadores pedagógicos.

Os quatro professores já atuam na função de coordenadores pedagógicos há mais de 3 anos na escola, tendo mais de 10 anos de exercício do magistério na educação básica. Todos têm formação inicial em licenciatura na área de ciências naturais. Para assegurar o anonimato dos professores foi-lhes atribuído o seguinte código: P1, P2, P3 e P4.

ANALISANDO OS ACHADOS

As respostas dadas à primeira pergunta – “O que você entende por formação continuada e desenvolvimento profissional? Como você os conceitua?” - sinalizam que os professores coordenadores ainda não evidenciaram uma conceituação mais técnica/científica, embora evidenciem concepções importantes sobre esses processos. O entrevistado P3 falou sobre a importância da formação. Houve quem, referindo-se ao desenvolvimento profissional, estava, na verdade, falando de formação continuada, a exemplo da resposta do entrevistado P1: “O desenvolvimento profissional é algo que todos os profissionais devem sempre estar buscando de forma continuada através de participações em palestras, jornadas pedagógicas, congressos, especializações, mestrados, doutorados etc.”

O entrevistado P2 aglutinou as duas em um termo que ele chamou de formação profissional, ao afirmar que “[...] a formação profissional deve produzir um profissional ético-competente, político, operacional e teoricamente comprometido.” Já os entrevistados P3 e P4 fizeram uma distinção entre formação e desenvolvimento profissional e estabeleceram que as duas estão vinculadas. P4 afirmou que “[...] a formação, eu vejo como o caráter de dar ao profissional para que ele chegue a dar o melhor dele e ele faça aplicar isto, para se desenvolver profissionalmente.”

No tocante à segunda questão, quando instados a explicar se existe a possibilidade de articulação entre formação e desenvolvimento profissional, as respostas dadas continuaram a evidenciar pouco conhecimento sobre esses conceitos. P1 afirmou que havia uma articulação, mas não explicou como. Já P2 explicitou que o desenvolvimento profissional não está implicado unicamente na formação e deve ser pensado no contexto do trabalho. P3 respondeu que a formação deve ser bem-feita, mas não fez nenhuma referência ao que solicitava a questão. P4 afirma que a formação não está relacionada ao desenvolvimento profissional; para ele

[...] se a pessoa trabalha, como por exemplo, um engenheiro, ele está todo tempo na função de engenheiro e ele leciona, é meio, até difícil lecionar numa área como matemática e física, se só se relaciona com engenharia. [...] a formação tem que ser voltada para a área onde a pessoa trabalha. Se trabalha na área de educação, tem que se formar na área de educação; ele vai ter um desenvolvimento que vai levá-lo ao seu emprego na área de educação.

As respostas à terceira questão (“Como vem se dando a sua formação – inicial, na graduação, e após o término de sua graduação?”) demonstraram que eles deram muita importância à conclusão dos cursos de formação inicial como sendo um momento marcante na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Valorizaram também as trocas de experiências que aconteceram e acontecem durante o exercício da docência e a participação em eventos ligados à área de educação. Importante ressaltar que eles destacaram, também, a especialização e a participação em congressos e seminários.

Continuando a entrevista, foi-lhes perguntado como eles avaliam os seus processos de formação e desenvolvimento profissional. Todos avaliaram como sendo bom, mas destacaram a preocupação em estudar e continuar melhorando. P4, na sua fala, sintetiza bem o que ele e os outros pensam, quando afirma que “[...] quando o

profissional deixa de estudar ele não tem como alavancar o seu desenvolvimento profissional e não pode crescer.”

A quinta pergunta estava relacionada à forma como a sua instituição tem contribuído para a sua formação e seu desenvolvimento profissional. De um modo geral, todos responderam que a instituição tem, sim, contribuído, permitindo avanços e criando oportunidade de melhoria, através da oferta de cursos de formação e apoio à participação em eventos de educação. Para P3, que quantificou essa contribuição com a nota sete, a instituição entende que o professor precisa estudar. P1, por sua vez, afirmou, que

Não posso reclamar das instituições que trabalhei e trabalho, pois todas permitiram, de alguma forma, um avanço em minha jornada, avanço esse dado pela oportunidade de me relacionar com outros profissionais que estão sempre em busca de atualizações, entre outros motivos.

Em relação à sexta questão, as respostas destacaram como as experiências formativas têm repercutido nas suas práticas docentes e pedagógicas. P2 assim se posicionou: “[...] tudo que aprendo nas formações e encontros pedagógicos ajudam na sala de aula, incrementa e melhora o aprendizado.”

P4 afirmou que repensar sua prática, a partir da análise do perfil dos professores que coordena, faz com que pense no seu perfil também. Esse nos parece ser um ponto bastante interessante no que se refere à formação e ao desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, pois contempla a possibilidade de eles aprofundarem, através da reflexão, o seu papel dentro do processo educativo e contribuir de forma mais significativa para a melhoria da atuação de professores, da escola e de maneira mais ampla da educação.

O entrevistado P3 destacou apenas a utilização de mídias e matérias de apoio como relevantes para a prática docente, o que evidencia, ao nosso ver, a importância dada ao domínio de novas técnicas em sala de aula, como fato relevante no processo de formação e desenvolvimento profissional. Contudo, P1 enfatizou que “[...] quanto mais me preparo, me sinto mais confiante para tomar decisões de forma mais segura.”

A última pergunta tinha como objetivo saber qual a visão deles sobre seus formadores. Um fez um agradecimento, destacando os ensinamentos recebidos. Porém,

em relação à resposta dos outros entrevistados, vejamos o que eles afirmaram. P2 nos revelou:

Sabemos que a interação é fundamental para todo processo de aprendizagem, com crianças ou com adultos. A construção de um clima favorável à aprendizagem pressupõe confiança, paciência, respeito à diferença de pontos de vista e de opiniões, e pressupõe espaço para a divergência e a confrontação, atitudes estas que devem ser previstas e trabalhadas como conteúdos que integram o processo de formação.

O entrevistado refere-se, ao nosso entender, à forma de como deve ser a sala de aula, o que o professor deve fazer para criar um clima favorável à aprendizagem. P3, seguindo o mesmo raciocínio de P2, afirma que “[...] ideias são sempre bem-vindas, escutem os outros e troquem experiências, além de formadores vocês continuam formandos.”

Por fim P4, não falou sobre os seus formadores, mas referiu-se apenas aos professores que ele coordena na escola – fugindo, assim, ao tema que lhe foi proposto; quando lhe foi perguntado sobre aqueles que o formaram, ele fez referência à instituição: “[...] é exatamente a minha instituição que quer que eu me forme, então eu vou atrás. Você tem que se preparar por causa disso e disso, pra você indicar para os seus professores.”

O que foi expresso pelos professores, nestas entrevistas, reflete o pensamento de alguns autores já mencionados neste trabalho, no que se refere aos conhecimentos e saberes dos professores. Com uma formação comum, ou seja, da mesma área, apesar de algumas variações, e com atividade profissional na mesma instituição, acabam por manter ideias e concepções semelhantes. Como diz Tardif (2005, p. 12) “[...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.”

Outro aspecto importante a destacar e que é explicitado nas falas dos professores, diz respeito ao pouco conhecimento destes sobre formação e desenvolvimento profissional. Isso já tinha sido apontado neste trabalho, quando evocamos alguns autores que estudam essa temática. Se existe uma dificuldade, por parte dos professores, em identificar e compreender os saberes docentes, o que dizer

sobre os saberes que os professores, enquanto coordenadores, devem possuir para exercer essa atividade? Conforme Gauthier *et al.* (1998, p. 34).

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Assim, como existem lacunas na formação docente e ainda pouca consciência da profissionalização desta atividade, principalmente entre professores, percebemos pelas entrevistas, que os coordenadores de área das ciências da natureza, sem uma formação específica para o exercício desta função, vêm tentando, através, mais da autoformação e, em parte, da formação continuada, preencher essa lacuna, decorrente de uma formação inicial com ênfase muito mais no conhecimento específico do que no conhecimento pedagógico (MÁXIMO JÚNIOR, 2017). As representações dos PCAs, quanto ao processo de formação e ao desenvolvimento profissional, apresentam-se conceitualmente parciais. Apesar de considerá-los como elementos importantes para o exercício de suas atividades, eles ainda demonstram não ter consciência de que grande parte da tarefa deste processo pertence a eles mesmos, no sentido de perceberem que uma formação não pode ser dada como um treinamento. Faz-se necessária a oferta de cursos de formação com os quais a instituição educacional e a comunidade estejam envolvidas, sistematizando a formação diversificada, com vistas ao desenvolvimento profissional, considerando os coordenadores e os professores com suas respectivas demandas. É importante (e necessário) que as instituições de ensino, com uma política consistente, sejam responsáveis pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos e possam dessa forma contribuir para seu desenvolvimento profissional (DIAS; GOMES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a apresentar e discutir as representações de professores coordenadores da área de Ciências da Natureza sobre formação e desenvolvimento profissional, identificando que os coordenadores compreendem esses conceitos

parcialmente e não diferenciam os termos formação continuada e desenvolvimento profissional.

Entendemos ser importante refletir sobre o assunto; em não sabendo distinguir esses conceitos, os professores/coordenadores acabam por não agirem como sujeitos da sua própria formação, também não incorporando contribuições da formação continuada sobre as possibilidades de atuação como formadores de formadores. Eles procuram ressignificar, de forma individual e isolada, o seu papel na escola. Daí a relevância de uma ação institucional para que ações coletivas e colaborativas possam ser desencadeadas.

A falta de um diálogo institucional sistemático, sobre os caminhos que nortearão as formações ao longo do ano letivo, acaba por denotar uma ideia de que as coisas acontecem “de cima para baixo”, ou que não tem articulação ou contuidade, apenas para cumprir uma exigência normativa do funcionamento da instituição, mas que não tem um valor efetivo para o desenvolvimento profissional desses coordenadores.

Finalmente, compreendemos a necessidade premente de coordenadores, professores e toda a equipe pedagógica empreenderem uma discussão que vise à promoção do devido conhecimento e reflexão sobre os termos propostos nesse trabalho e suas implicações para o trabalho docente, a fim de os professores podem agregar valor à sua formação e, assim, emancipar-se profissionalmente.

O estudo nos revelou que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido, no sentido de superar as dicotomias nos processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, especificamente no que respeita ao coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.

BARTMAN, E. B. G. *et al.* **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2018.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de Análise. *In*: BAPTISTA, M.M. (org.). **Cultura: metodologias e investigação**. Lisboa: Ver o Verso, 2009. p. 51-66.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, DF, 2006-2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. Portaria 882 de 17 de dezembro de 2010. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2011 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, Série 3, n. 240, c.1/2, p. 31, dez. 2010.

CEARÁ. Lei 15.575, de 7 de abril de 2014. Altera o dispositivo da Lei 12.066, de 13 de janeiro de 1993. Diário Oficial [do] Estado do Ceará, Fortaleza, 7 abr. 2014. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizaotematica/educacao/item/4007-lei-n-15-575-de-07-04-14-d-o-07-04-14>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISTOV, L. H. S. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 09 de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução 02, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 02 de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 25 jun. 2015b.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DIAS, A. M. I.; GOMES, L. M. O bacharel e o trabalho docente: didática na educação superior. In: DIAS, Ana Maria Iorio. (org.). **Docência para a educação superior: reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos**. São Paulo: Hipótese, 2017. v. 1. p. 118-139. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvR0RHYldKeGRyd2M/view>. Acesso em: 2019.

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

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 5 jan. 2016.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GOMES, L. M. **Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de Educação de Sobral-Ce**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÁXIMO JÚNIOR, J. R. **A filosofia e o ser professor: uma interface currículo e formação docente nos cursos de licenciatura na área de Ciências Naturais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. ; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> Acesso em: 3 jan. 2016.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001.

SCHÖN, D. **Educando o professor reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2001.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.