

LEGISLADO VERSUS EXECUTADO: ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

RESUMO

O objetivo deste texto é analisar as atribuições formativas do coordenador pedagógico (CP), segundo a legislação, na relação com a percepção de profissionais que atuam em quatro escolas públicas – duas estaduais e duas municipais – do estado de São Paulo. Utilizam-se, como referencial teórico, os conceitos de Placco, Almeida e Souza (2011) e Roldão (2015), no que concerne à sustentação dos conceitos de formação e coordenação pedagógica. Os procedimentos adotados para a sistematização das ideias aqui expostas foram análise documental das leis e recortes de dados de pesquisa, contemplando questionários e entrevistas, realizada em 2010/2011 pelas autoras do texto. A análise do prescrito e do executado no cotidiano das escolas revelou que os coordenadores colocam como prioridade a dimensão formativa, mas, ao relacionarem as atividades que realizam no seu cotidiano, tal prioridade não acontece.

PALAVRAS-CHAVE COORDENADOR PEDAGÓGICO • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • ANÁLISE DE ATRIBUIÇÃO • LEGISLAÇÃO ESCOLAR.

LEGISLADO VERSUS EJECUTADO: ANÁLISIS DE LAS ATRIBUCIONES FORMATIVAS DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO

RESUMEN

El objetivo de este texto es analizar las atribuciones formativas del coordinador pedagógico (CP), según la legislación, en la relación con la percepción de profesionales que actúan en cuatro escuelas públicas – dos estatales y dos municipales – del estado de São Paulo. Como referente teórico se utilizan los conceptos de Placco, Almeida y Souza (2012) y Roldão (2015), en lo que concierne a la sustentación de los conceptos de formación y coordinación pedagógica. Los procedimientos adoptados para la sistematización de las ideas aquí expuestas fueron el análisis documental de las leyes y recortes de datos de investigación, contemplando cuestionarios y entrevistas; ella fue realizada en 2010/2011 por las autoras del texto. El análisis de lo prescripto y lo ejecutado en el cotidiano de las escuelas reveló que los coordinadores presentan como prioridad la dimensión formativa, pero cuando relacionan las actividades que realizan en su día a día, tal prioridad no se aplica.

PALABRAS CLAVE COORDINADOR PEDAGÓGICO • FORMACIÓN PROFESIONAL • ANÁLISIS DE ATRIBUCIÓN • LEGISLACIÓN ESCOLAR.

LEGISLATED VERSUS PERFORMED: ANALYSIS OF THE TRAINING TASKS OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

ABSTRACT

The aim of this text is to analyze the training tasks of the pedagogical coordinator (PC), according to legislation, in relation to the perception of professionals in four public schools – two state and two city schools – in the state of São Paulo. The concepts of Placco, Almeida and Souza (2012) and Roldão (2015) are used as the theoretical references, to support the concepts of training and pedagogical coordination. The procedures adopted for the systematization of the ideas expressed here were documental analysis of the laws and research data extracts, based on questionnaires and interviews conducted in 2010/2011 by the authors of the present text. The analysis of the prescribed and the performed in the daily life of the schools revealed that the coordinators gave priority to the training dimension but, in relation to the activities they performed daily, such prioritization did not occur.

KEYWORDS PEDAGOGICAL COORDINATOR • PROFESSIONAL DEVELOPMENT • TASK ANALYSIS • EDUCATIONAL LEGISLATION.

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma análise em que se tomam por base o que prescreve a legislação sobre a atividade formativa do coordenador pedagógico (CP), vigente em 2010/2011, e os resultados de uma pesquisa realizada em 2010/2011, na qual se investigou a compreensão de diretores, coordenadores e professores sobre essas atribuições, bem como as implicações disso na formação identitária do CP.

O referido levantamento investigou a coordenação pedagógica nas seguintes cidades: São Paulo-SP; Curitiba-PR; Rio Branco-AC; Goiânia-GO; e Natal-RN. Em cada uma das cidades, foram selecionadas duas escolas estaduais e duas municipais, sendo que a pesquisa foi aplicada junto a um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, o que perfaz 16 informantes por região e 80 no total, abrangendo as cinco regiões. Como instrumento para produção das informações optou-se por questionários e entrevistas,¹ além de pesquisa documental sobre legislação.

Evidenciou-se, na pesquisa, que há um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da

¹ Os questionários e entrevistas foram elaborados a partir de revisão de literatura e atribuições postas ao CP, na legislação vigente. As entrevistas partiram dos questionários, para aprofundamento de questões declaradas pelos profissionais. Para mais informações, ver Placco, Almeida e Souza (2011).

legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor, dos professores, bem como dos alunos e pais. Essas atribuições interferem na constituição da identidade do CP.

Não é objetivo do presente texto discutir a questão da formação identitária desse profissional, o que já foi feito em outros trabalhos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, 2015; PLACCO; SOUZA, 2012), mas sim focar as atribuições formativas² que chegam dos diferentes órgãos do sistema educacional e analisá-las na relação com as concepções de CPs, professores e diretores que participaram da referida pesquisa.

A consulta à legislação, foco deste artigo, evidencia que todas as regiões do Brasil contam com o profissional CP nas escolas das redes municipal e estadual, embora com denominações diversas: pedagogo, supervisor, professor coordenador, coordenador pedagógico, sendo em algumas redes como cargo e, em outras, como função.³ A partir da Lei n. 5.692/1971, que instituiu a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a maioria dos estados passou a definir atribuições relacionadas com a função supervisora, no âmbito tanto do sistema como da unidade escolar. E nas duas últimas décadas isso foi consolidado em textos legais.

Nossa opção por priorizar a legislação que prescreve as atribuições para o CP decorre do fato de aceitarmos que esse profissional, como todos os demais que atuam na escola, é um sujeito histórico, determinado e determinante por/de condições materiais e simbólicas do seu entorno. Portanto, sua atuação decorre:

- da estrutura oficial, isto é, do que chega do instituído legal ao CP, e como isso é absorvido por ele;
- da estrutura da escola, ou seja, de como a organização da escola interfere no trabalho de coordenação;
- do sentido que o CP confere tanto ao instituído legal quanto à organização e prioridades da escola.

Ressaltamos dois pontos. O primeiro refere-se ao fato de que a consulta à legislação foi feita em 2010 e 2011; com mudanças nas gestões de governo, ocorreram algumas modificações nas normas legais que definem as atribuições dos CPs. No entanto, não podemos confrontar as atribuições

2 As atribuições formativas referem-se a atividades do CP relativas à formação de professores. Já as atribuições potencialmente formativas envolvem atividades que, mesmo não aparecendo explicitamente como formativas, podem sê-lo, dependendo do sentido que o CP lhes confere.

3 Ocupante de cargo refere-se ao profissional que foi aprovado em concurso e se torna efetivo. Ocupante de função corresponde ao profissional que foi desviado de seu cargo de origem para exercer outra atividade.

4 Embora não façamos a análise dos dados a partir dessa legislação atual, ela será rapidamente mencionada adiante.

vigentes em 2015⁴ com os depoimentos dos CPs, que se referem à situação vivida sob a égide da legislação 2010-2011. O segundo compreende nossa opção por adensar a discussão sobre as atribuições via legislação, em confronto com as realizadas no cotidiano das escolas, sem entrar na discussão sobre formação continuada no contexto escolar, pois essa temática já foi discutida em outros estudos, enfatizando a importância da formação centrada na escola e, nesta, a prioridade do CP como formador de professores (ALMEIDA; PLACCO, 2012, 2013; ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2013; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2015; PLACCO; ALMEIDA, 2015; PLACCO; SOUZA, 2006).

Posto isso, propomos, para o presente artigo, refletir sobre:

- o que o discurso oficial apresenta como atribuição formativa aos CPs na legislação em 2010 e 2011;
- o que fazem os CPs, no cotidiano das escolas, segundo sua compreensão, dos diretores e dos professores;
- a concretização das atribuições prescritas na legislação na atuação dos CPs na escola.

O PRESCRITO NA LEGISLAÇÃO

A lógica que presidiu a análise a respeito das atribuições do CP, via legislação, buscou identificar as diferentes naturezas presentes nas ações envolvidas em seu trabalho. Nessa direção, observamos algumas atribuições cuja natureza se apresenta explicitamente como formativa dos professores e outras que tangenciam a dimensão formativa, podendo tornar-se formativas, dependendo do sentido que o CP lhes confere.

No que concerne à formação, a natureza do conceito tem como centralidade o ensino – função primordial do professor – entendido como “fazer com que o outro se aproprie do conhecimento” (ROLDÃO, 2015). Assim, a autora centra tanto a formação inicial quanto a continuada no conhecimento, o qual envolve conteúdos e conhecimento didático do conteúdo,⁵

[...] para ser capaz de colocar hipóteses, de colocar opções, em que contexto está se dando o ensino, qual a finalidade daquele ensino, [...] para ser capaz de produzir pensamento abstrato sobre a ação e decidir em função de um conhecimento prévio. (ROLDÃO, 2015)

5 Consideramos fundamental chamar a atenção para o fato de reconhecermos, além do conhecimento do conteúdo, a importância e necessidade do conhecimento e aprendizagem de atitudes, valores e comportamentos socialmente valiosos.

Essas considerações permitem reafirmar os conceitos de atribuições formativas e potencialmente formativas, entendendo que essas ações se realizam, ou podem se realizar, em momentos sistematizados ou formalizados, tais como HTPC e JEIF,⁶ mas também em outros espaços e momentos do cotidiano escolar, senão se perde o objetivo central de formar o professor para o ensino.

Optamos por confrontar as atribuições formativas prescritas na legislação e o executado pelo CP, em escolas estaduais e municipais de São Paulo, dado que as legislações municipal e estadual priorizam a dimensão formativa, enquanto, na pesquisa referida, a formação aparece como necessidade reconhecida pelos profissionais, mas que não se efetiva de acordo com a importância dada pela legislação.

A LEGISLAÇÃO E O TRABALHO DO CP

Na rede estadual de São Paulo, a Resolução SE n. 88/2007 estabelece, de forma genérica, as atribuições para esse profissional, apresentando-as para coordenador de qualquer segmento de ensino. Esse instrumento legal teve dois desdobramentos: a Resolução SE n. 89/2007, específica para professor coordenador dos anos iniciais do ensino fundamental; e a Resolução SE n. 90/2007, para professor coordenador dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Para formação e acompanhamento do trabalho dos coordenadores, essas Resoluções designam, também, professores coordenadores da oficina pedagógica (PCOP) nas Diretorias de Ensino.

As atribuições⁷ que aparecem nas resoluções referidas pressupõem grandes e complexas ações, as quais, para o propósito desta análise, designamos como formativas e potencialmente formativas. De acordo com o art. 2º da Resolução n. 88/2007 (SÃO PAULO, 2007a), as formativas compreendem:

- atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- assumir o trabalho de formação continuada, a partir dos saberes docentes dos professores, para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática

6 HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Atualmente, a Resolução n. 88/2014 estabelece a denominação de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). JEIF - Jornada Especial Integral de Formação.

7 O termo atribuição, fartamente utilizado na legislação para sinalizar as responsabilidades dos profissionais, no caso o CP, nos interessa em muito por entendermos que, para além da legislação, também corresponde ao que os outros de nossas relações profissionais nos atribuem como sendo parte de nossas atividades e, segundo a teoria da identidade de Dubar (2005), influenciam nossa constituição profissional. Ainda que possa se confundir com **competência**, no sentido de "aquilo que nos compete", na linguagem educacional não se confunde com o conceito de competência enquanto características que devem ser desenvolvidas pela pessoa para que dê conta de assumir suas atribuições. Nesse sentido, as atribuições demandam competências que o CP precisa ter para conseguir realizar suas atividades, isto é, "não há competência senão posta em ato; a competência só pode ser competência em situação" (LE BOTERF, 2003).

docente, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

- conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem para orientar os professores;
- divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Nas resoluções específicas para os diferentes segmentos, a proposição de atribuições sobre o conhecimento dos referenciais teóricos para orientação aos professores está relacionada às Diretrizes Curriculares que embasam a atuação dos professores no seu segmento. Exemplificando: para o segmento de 1ª à 4ª série do ensino fundamental:

[...] orientar os professores com fundamentos nos atuais referenciais teóricos, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento. (SÃO PAULO, 2007b)

Observe-se que cada uma das atribuições anteriormente expostas envolve habilidades, atitudes e competências do CP, que demandam horas de estudo e planejamento para a realização das atividades.

Portanto, as atribuições formativas decorrentes das resoluções normativas, imbricadas que são às atividades pedagógicas cotidianas, são passíveis de questionamento, no que concerne às possibilidades de realização, ainda que estudos e teóricos da formação de professores referendem o papel de formador como atribuição do CP.

A análise da legislação permite identificar atribuições potencialmente formativas:

- acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

- auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;
- observar a atuação do professor em sala de aula, com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos.

Novamente podemos ratificar a pertinência das atribuições e inferir que o legislador assumiu que a aprendizagem dos alunos está condicionada à atuação eficiente do professor e a um trabalho de coordenação que garanta o planejamento conjunto, o trabalho coletivo, rotinas adequadas e práticas inovadoras.

Reafirmamos, ainda, o potencial formativo dessas atribuições, na medida em que pesquisas e estudos recentes têm mostrado as dificuldades de professores em avaliar seu ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como em planejar e implementar suas atividades didáticas com seus alunos. Por outro lado, acompanhar as práticas cotidianas do professor, em sala de aula, pode auxiliar os CPs em sua tarefa de formação e diálogo com os professores, na direção de possíveis e necessárias transformações de suas atividades.

Quanto à rede municipal de São Paulo, seguem as atribuições para o CP publicadas no *Diário Oficial do Município*, em julho de 2009.

Consideramos explicitamente formativas:

- elaborar o plano de coordenação pedagógica, indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação da formação continuada e cronograma de reuniões com a Equipe Docente para Gestão Pedagógica da Unidade Escolar;
- desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las à necessidade de aprendizagem dos alunos;
- possibilitar o conhecimento de diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, garantindo a instrumentalização dos educadores para seu uso;

- promover a implementação dos Programas e Projetos da SME por meio da formação dos professores da UE, bem como do acompanhamento da aprendizagem dos alunos (avanços específicos, etc.).

Já as atribuições que tangenciam a dimensão formativa (potencialmente formativas dependendo do sentido que se lhes dê) são em maior número:

- coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da unidade educacional, tendo em vista os desafios de cotidiano escolar;
- coordenar a elaboração e implementação dos planos de ensino dos professores, garantindo a consonância com as diretrizes curriculares da SME;
- promover a análise da aprendizagem dos alunos, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto pedagógico, plano de ensino e plano de trabalho da coordenação pedagógica;
- identificar, junto com a equipe escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares e necessitem de atendimento diferenciado, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados, especialmente no que se refere à recuperação e reforço;
- planejar ações para a garantia do trabalho coletivo docente e para a promoção da integração dos profissionais que compõem a equipe técnica da unidade educacional;
- acompanhar e avaliar junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como garantir os registros do processo pedagógico;
- analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos nas avaliações internas e externas da UE, garantindo a implementação de ações voltadas para sua superação;
- garantir a implementação e avaliação dos programas e projetos que assegurem a implementação da educação inclusiva e da educação de jovens e adultos;
- participar na elaboração, articulação e implementação de ações integrando a UE à comunidade e às

organizações sociais voltadas para as práticas educacionais;

- participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo estudos de caso e estabelecendo junto com os professores critérios de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Também na rede municipal não se pode questionar o cunho pedagógico que se espera do CP, bem como a priorização no tocante à dimensão formativa. Aliás, a primeira atribuição refere-se à elaboração de um “plano de coordenação pedagógica indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação da formação continuada [...]”, acoplada a “desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las à necessidade de aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2013).

Cotejando as atribuições que consideramos potencialmente formativas nas redes estadual e municipal de São Paulo com as explicitamente formativas, é forçoso admitir que dificilmente o CP conseguirá trabalhar com elas, dando-lhes um cunho formativo, dado o acúmulo das atribuições. No entanto, cumpre ressaltar que esse cunho formativo decorre, necessariamente, da intencionalidade do CP em enfatizá-lo, isto é, exemplificando: uma discussão sobre o projeto político-pedagógico (PPP) poderá formar atitudes de respeito, responsabilidade e compreensão dos objetivos da educação e da escola, mesmo que estes não sejam os temas em pauta, naquele momento, a depender da condução das reflexões.

A legislação estabelece atribuições, levando em conta objetivos valiosos para a escola, sem dúvida, mas sem considerar suas condições, nas quais se concretizam as propostas, nem priorizar a questão da formação dos CPs para desempenhar as tarefas que lhes são incumbidas. Atribuições que seriam de uma equipe de coordenação e não de um só coordenador.

Se considerarmos que, além dessas atribuições, outras de naturezas diferentes aparecem, como aquelas relacionadas

a atividades burocráticas, é possível afirmar que dificilmente todas poderão ser assumidas integralmente por um único CP, na escola.

Ainda que o foco da discussão seja a legislação de 2010-2011, apresentamos, sucintamente, as atribuições vigentes em 2015, a título de evidenciar que elas continuam tanto ou mais numerosas e onerosas para o CP, nas duas redes. Em ambas, em que pese o fato de, na rede estadual, o coordenador atuar em posto de trabalho (função) e, na municipal, em cargo efetivo, tanto o professor coordenador (estado de São Paulo) como o coordenador pedagógico (município de São Paulo) fazem parte da equipe gestora.

Na rede estadual, a Resolução SE n. 75/2014, consolidada no Programa Educação – Compromisso de São Paulo, define as atribuições considerando os CPs “os principais gestores da política do Estado”. As atribuições da Resolução SE n. 88/2007 (com as complementações das Resoluções n. 89 e 90/2007 e com as alterações subsequentes: Resoluções SE n. 53/2010, 08/2011 e 42/2012) são mantidas, embora com redação ligeiramente diferente. O que há de novo é que aparece claramente explicitada a ênfase em relação às práticas de gestão democrática e participativa: “tornar a coordenação pedagógica um espaço dialógico e participativo das práticas gestoras e docentes”, “trabalho em equipe como parceiro”, chegando a considerar como atribuição “relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança.” Essa preocupação com o relacionamento entre profissionais parece pertinente; entretanto mais como competência do que como atribuição, tendo em vista que a própria função de coordenar envolve o relacionar-se. Cabe também apontar que a adjetivação desse relacionamento parece redundante e idealizada. Há, ainda, na Resolução, ênfase maior para que o CP faça a análise dos indicadores de avaliações externas e internas para tomadas de decisão. É explicitado que o CP deve assegurar “a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.”

Na rede municipal de São Paulo, as atribuições definidas pelo Decreto n. 54.453, de outubro de 2013, são derivadas de uma atribuição maior:

O CP é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação, respeitada a legislação em vigor.

Repete-se aqui a tendência observada na rede estadual de São Paulo, no que diz respeito à proposição de políticas de cunho assistencialista, cujo principal objetivo é acolher as necessidades básicas dos alunos, ficando em segundo plano o ensino e o conhecimento.

As atribuições não diferem daquelas vigentes em 2010 e 2011, mas é retirada uma que consideramos de cunho formativo: “desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las à necessidade de aprendizagem dos alunos.” Embora essa exclusão possa atender a uma racionalização das inúmeras atribuições do CP, o que chama a atenção é a desvalorização da pesquisa e da inovação pedagógica, como estratégia para melhor atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, subjacentes na legislação.

Poder-se-ia argumentar que à legislação compete atribuir o que se faz necessário ao bom funcionamento da escola, e que esta – a legislação – seria uma alavanca para que as coisas assim acontecessem na escola. É lícito corroborar essa perspectiva? É o que tentaremos verificar, analisando o que acontecia, de fato, nas escolas pesquisadas, já referidas a partir de depoimentos de diretores, coordenadores e professores.

O COTIDIANO DAS ESCOLAS: PERCEPÇÕES DE SEUS PROFISSIONAIS

As duas escolas estaduais e duas municipais da cidade de São Paulo ofereceram informações relevantes sobre esse cotidiano. Na rede estadual, a coordenação pedagógica é exercida pelo “professor coordenador” (PC), eleito pelo Conselho de Escola para exercer a função. Na rede municipal, esse profissional é o “coordenador pedagógico” (CP) e acede ao cargo por

meio de concurso público. Em ambas as redes, é fixado em legislação um horário coletivo para formação de professores: HTPC, na estadual, e JEIF, na municipal.

As escolas serão identificadas no texto como E1, E2, E3 e E4. A E1 mantém o ensino fundamental I e II e educação de jovens e adultos (EJA); a E2 tem somente educação infantil; a E3 conta com ensino fundamental II, ensino médio e EJA e a E4 oferece somente ensino fundamental I.

As escolas E1 e E3 podem ser consideradas de grande porte, já que possuem aproximadamente 1.700 alunos cada, e 80 e 110 professores, respectivamente; a E2, de porte médio, tem 925 alunos e 32 professores; e a E4, pequena, possui 350 alunos e 25 professores no total. Essa informação é significativa, uma vez que o número de alunos pode determinar o número de coordenadores de uma escola, assim como as formas de organização e os limites de seu trabalho. As escolas E1 e E3 possuem dois coordenadores e as escolas E2 e E4 têm somente um.

Quanto aos coordenadores sujeitos da pesquisa, o da escola E1 (CP1) coordena o ensino fundamental I e II, nos horários matutino e vespertino, com aproximadamente 1.700 alunos e 80 professores; o CP2, da escola E2, coordena a educação infantil em três períodos, com 925 alunos e 32 professores; o CP3, da escola E3, somente ensino médio noturno, com cerca de 1.700 alunos e 110 professores; e o CP4, da E4, o ensino fundamental I matutino e o vespertino, com 350 alunos e 25 professores no total.

ATIVIDADES REALIZADAS PELOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, SEGUNDO ELES MESMOS

Para os coordenadores pedagógicos entrevistados, as atividades que desenvolvem compreendem: atendimentos a pais e alunos, que são os mais frequentes; acompanhamento a professores; acompanhamento do horário de intervalo; acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; visitas às salas de aula; e atendimento às demandas da direção. Sobre a formação de professores, esta ocorre, basicamente, nos horários de jornada – JEIF ou HTPC, conforme a rede de ensino. Em relação às demandas da direção, os entrevistados esclarecem que esta tem clareza sobre a função de

ção pedagógico que tem o CP, mas considera que a função integra também a gestão da escola. Quanto às visitas às salas de aula, apenas dois coordenadores afirmam fazê-las e que, a partir delas, organizam os temas da formação continuada. A literatura sobre coordenação pedagógica e as pesquisas correlatas enfatizam essas atividades como as mais frequentes, mas também argumentam sobre a importância de serem considerados diferentes espaços formativos, na escola, além desses (PLACCO; ALMEIDA, 2012).

Contraditoriamente, quando questionados sobre a ordem de prioridade das atividades que desenvolvem, os quatro coordenadores indicaram como primeira a formação de professores, seguida por atendimento aos alunos. As menos priorizadas foram participação em atividades da Secretaria da Educação, organização burocrática e organização e coordenação de eventos.

Ao discorrerem sobre as atividades que mais exigem seu trabalho, três coordenadores indicaram a formação de professores, o que ocorre nos horários de HTPC e JEIF, pois é preciso prepará-la, organizar a pauta, ter conhecimentos prévios, estudar minuciosamente o conteúdo, pesquisar atividades que atinjam expectativas e necessidades dos professores. No entanto, reafirmamos que os espaços formativos precisam ir além desses momentos formalizados, incluindo atendimentos individual e coletivo, conforme as demandas formativas que se apresentarem.

PERCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE SUAS RELAÇÕES COM OS CPs

Todos os diretores consideram a função de coordenador pedagógico como de gestão, mas justificaram essa afirmação de formas diferentes. Para eles, o coordenador é um gestor porque trabalha junto com o diretor na gestão pedagógica, escuta e orienta alunos e professores e encaminha solicitações, tais como: administra conteúdos pedagógicos, currículos, avaliando metas, intermediando, mediando as relações. Um deles afirmou que o coordenador é o alicerce da escola, pois muitas decisões são tomadas no ato, e, citando Perrenoud (2001), a ideia de que se deve saber agir

na urgência e decidir na incerteza, uma vez que o cotidiano da escola exige respostas rápidas, decisões adequadas, nem sempre com todos os dados à disposição do CP (PLACCO, 2012).

Na escola E2, segundo o diretor, todas as ações desenvolvidas são planejadas em conjunto. Há reuniões sistemáticas para planejar e encaminhar propostas e, diante das diversas visões, verifica-se o que é mais viável para a escola.

Todos os diretores consideram que sua contribuição para o trabalho do CP se dá, principalmente, por meio de uma gestão compartilhada. Embora reconheçam as especificidades de cada cargo, eles afirmam que quaisquer problemas, sejam relacionados a pais, alunos ou professores, são discutidos e resolvidos coletivamente. Um dos diretores destacou que ele é quem atende às demandas de indisciplina, para que os coordenadores possam cuidar melhor dos projetos e da parte pedagógica da escola.

Entre os problemas enfrentados na escola pelos diretores e resolvidos com a ajuda dos coordenadores, os mais citados foram: substituição de professores; distribuição de espaços para diferentes atividades; verbas restritas; falta de acompanhamento e comprometimento dos pais na educação dos alunos; e falta de formação pedagógica do professor do ciclo II. Segundo os diretores, o CP atua na resolução de todos esses problemas em parceria com a direção e consideram que a questão que mais atrapalha a rotina da escola é a “indisciplina” dos alunos. No entanto, identificou-se que os diretores solicitam frequentemente dos coordenadores a substituição de professores e a distribuição de espaço para diferentes atividades, o que vai na direção oposta ao que a legislação estabelece como atribuição dos CPs. De acordo com os diretores, as atribuições do coordenador pedagógico se dividem em:

- formação de professores: fornecer embasamento teórico para o professor; aprimorar a aprendizagem em sala de aula; horários coletivos de formação; participar de e compartilhar cursos oferecidos pela SE;
- assessoria a professores no cotidiano da escola: gerir atividades avaliativas contínuas; conhecer as de-

- mandas dos professores; levantar dificuldades dos alunos; multiplicar as experiências de sucesso da escola;
- observação das aulas.

O conjunto dessas atribuições pouco difere daquelas estabelecidas pela legislação, embora os diretores, na realidade, deem mais ênfase às de cunho administrativo e burocrático. Por outro lado, os diretores se colocam claramente como parceiros do CP em atividades privativas deste, na medida em que expressam que todas as atribuições são assumidas em conjunto pela gestão.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS ATIVIDADES DO CPs

De acordo com o relato dos professores das E1, E2 e E4, o trabalho do coordenador envolve: formação de professores; orientação aos professores relacionada aos aspectos pedagógicos; e atendimento a pais e alunos. Com referência à formação de professores, os entrevistados mencionaram que o CP traz embasamento teórico para as práticas, prepara e seleciona textos para os encontros, coordena as paradas pedagógicas e reuniões pedagógicas. Quanto à orientação dos professores, esta é relacionada a: interação entre professor e aluno; mediação entre professor e direção; auxílio na elaboração do PEA (plano estratégico de ação) e nos planejamentos dos professores; auxílio no diagnóstico; e sondagem dos alunos. No que se refere ao atendimento, o CP orienta pais e alunos quando há conflitos entre professores e alunos e auxilia os professores a conversar com os pais e alunos sobre situações que extrapolam o cotidiano escolar, tais como violência, álcool e drogas.

Já os professores da E3 identificam o papel do CP de maneira bastante diferente: um deles afirmou que o CP é responsável por organizar as listagens de alunos, organizar o reforço escolar e dar instruções aos professores sobre a vida da escola, relacionando o papel do coordenador com as questões burocráticas da escola. Outro mencionou que, no ensino médio, não há coordenação e nem momentos de formação.

Professores também disseram que o CP faz o que pode para resolver os problemas internos e externos à escola (indisciplina e irresponsabilidade dos alunos e pouca colaboração dos pais).

Como se pode observar, as informações contidas nos relatos de CPs, diretores e professores, acessadas pelas entrevistas da pesquisa sobre o CP, deixam clara a compreensão do executado por esse profissional nas escolas: as questões burocráticas e emergenciais acabam por predominar em suas ações, enquanto a formação de professores, ainda que entendida como fundamental por todos, não ocorre conforme o prescrito. Esse fato ficou evidente em todas as redes analisadas pela pesquisa original – escolas municipais ou estaduais –, nas cinco regiões do país, e está na base da tensão e contradição vivida pelos CPs. Tensão e contradição que resultam, por um lado, da percepção, consciência e clareza das atribuições da coordenação pedagógica e da importância em assumi-las e executar as atividades que demandam, e, por outro, da impossibilidade de realizar essas atividades para cumprir seu papel, em face das condições que caracterizam a escola e sua demanda aos professores, aos diretores e, sobretudo, aos CPs. Superar essa contradição envolve ações de muitas naturezas e emanadas de diferentes instâncias, a começar pelas políticas públicas e investimento nas condições de trabalho do CP e na estrutura das escolas, no que concerne a recursos materiais e humanos. Isso sem falar na necessidade, apontada na pesquisa, de formação específica voltada aos CPs.

A FORMAÇÃO CONTINUADA, NA VISÃO DE CPs, DIRETORES E PROFESSORES

No discurso, os coordenadores relacionam seu trabalho com a formação continuada dos professores, apontando-a como sua principal função, concordando com a concepção explicitada por Roldão (2015) quanto à prevalência da função ensino na formação. Eles acreditam que a formação desenvolvida provoca mudanças em sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

Porém, outras concepções de formação emergem entre os coordenadores. Para o CP da E4: “Você forma o professor e

ele vai aplicar na sala de aula – relação teoria e prática”; para o CP da E1, o coordenador pode ser o questionador das práticas de sala de aula, pode trazer pressupostos teóricos que “iluminem as dificuldades de aprendizagem, as dificuldades de relacionamento interpessoal”. A primeira concepção oferece um espaço para pensar nas possibilidades de ação em sala de aula, enquanto a segunda entende a formação como espaço de reflexão sobre dificuldades encontradas em sala de aula.

Tanto o coordenador como o diretor se dizem protagonistas da formação, participando seja do planejamento, seja da própria execução, enquanto os professores, embora não participem do planejamento diretamente, consideram-se ouvidos e atendidos.

Na E1, o planejamento é realizado pela direção e coordenação e o trabalho desenvolvido, na época, tinha sido iniciado apenas há dois anos. O coordenador é responsável por dois encontros de formação mensais, quando desenvolve uma espécie de grupo de estudos, e a diretora fica responsável por um encontro.

Na E2, a formação continuada ocorre de acordo com o planejamento do PEA – Plano Estratégico de Ação – elaborado no início do ano pelos professores, direção e coordenação e que é homologado pela Diretoria Regional. O PEA subsidia o trabalho do CP, nos encontros semanais.

Na E3, a coordenação discute com os professores os assuntos que são levantados nas reuniões de conselho de classe. Segundo o coordenador, são discutidos os problemas dos alunos nessa reunião e, a partir deles, a pauta da HTPC é montada e executada. Vale observar que esse coordenador não possui um trabalho sistematizado de formação contínua de professores.

Na E4, a coordenadora, a partir da observação das aulas, identifica dificuldades dos professores e alunos, reflete sobre as questões observadas e elabora a pauta da HTPC. São tratados, então, de forma sistematizada, temas tais como expectativas de aprendizagem (confrontando as estabelecidas pelos órgãos da SE com as atingidas pelos alunos), produção de texto, aquisição de linguagem escrita/alfabetização,

matemática, competências e habilidades. Nesse caso, a coordenação alinha as sugestões da SE com as necessidades da escola, atendendo à realidade.

Quanto ao que realmente funciona na formação continuada, processos variados aparecem nos depoimentos de CP, diretores e professores. De acordo com os coordenadores, os momentos de formação desenvolvidos durante a jornada de trabalho do professor são os mais aproveitados; atividades externas escolhidas por iniciativa do professor também são bem aproveitadas nas formações; as mais aceitas pelos professores são as atividades elaboradas, discutidas e desenvolvidas pelo grupo de professores; atividades que compõem um conjunto de ações: situações nas quais ocorrem troca de experiências; situações que levem o professor a confrontar teoria e prática, levantando as que enfrenta na sala de aula e que o fazem repensar a prática. Fica claro que os momentos formalizados de formação são reconhecidos como os mais significativos para os CPs, embora atividades de trocas de experiências e de confronto entre teoria e prática – formalizadas ou não – também sejam apreciadas e valorizadas pelos professores.

Com relação aos cursos externos oferecidos aos professores, segundo os coordenadores, estes realmente funcionam quando há domínio do conteúdo por parte de quem ministra o curso; quando há respeito e diálogo; conteúdo voltado para as necessidades dos professores; apresentação de modelos ou exemplos práticos; aquisição de base teórica para subsidiar a prática. Nesse sentido, os CPs avaliam os cursos externos como produtivos, dependendo de quem os ministra e de sua eficácia para subsidiar a prática.

Já para os diretores, as atividades de formação que trazem melhor resultado na prática do professor são aquelas desenvolvidas nos horários coletivos – JEIF e HTPC. Segundo eles, os momentos de formação na escola dão mais resultados porque decorrem dos problemas da realidade escolar. Neles, os professores estudam, levam para a sala de aula o que foi discutido e retornam para o grupo, rediscutindo a prática, o que significa que estes encontros garantem um movimento reflexivo que provoca a mudança nas práticas. Um dos

diretores afirmou que cursos externos também fornecem resultados se estabeleceram relação entre conhecimento acadêmico e a sala de aula. Também para os diretores, as atividades de formação mais produtivas são as formalizadas, destacando o caráter coletivo e compartilhado dos resultados.

Entre os professores, os da rede municipal citam a JEIF como o espaço de formação que mais traz melhorias aos resultados da prática do professor. Para eles, as leituras críticas, as reflexões e os questionamentos aguçam inquietações e proporcionam uma nova visão da prática. Outros professores citaram cursos de curta duração na própria escola e levantaram outras questões: necessidade de incentivo e facilitação por parte da direção para que os professores participem de cursos oferecidos fora da escola e da rede de ensino. Um dos professores afirmou que as Orientações Técnicas fornecidas pela DE são esporádicas e não acrescentam nada ao trabalho do professor. Ainda entre os professores, as atividades formativas mais valorizadas são as formalizadas, pois permitem uma nova visão sobre a prática, embora as oferecidas pela DE sejam inócuas para seu trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atribuições referentes à formação de professores prescritas na legislação conformam a atuação dos CPs nas escolas?
Grosso modo, não.

Embora três coordenadoras coloquem como primeira prioridade a dimensão formativa, ao anunciar as atividades que realizam no dia a dia, fica evidente que esta não se configura como prioridade das prioridades. A formação acaba se limitando aos horários coletivos de formação, cabendo considerar que, tanto na rede estadual como na municipal, não há como reunir todos os professores em um mesmo horário, pois muitos acumulam cargos ou funções.

Fica evidenciada a contradição: CPs priorizam a formação continuada de seus professores, mas afirmam que a atividade recorrente na escola é o atendimento a alunos e pais. Atendimento que, muitas vezes, reforça a dimensão assistencialista que se dá à escola, caracterizando o que

Libâneo (2012, p. 13) denomina “escola de acolhimento social”. Assumir esse papel desresponsabiliza o sistema de investir na superação das limitações que cercam a escola. Os CPs também atendem às demandas da direção, ainda que os diretores reconheçam a função pedagógica desse profissional.

Por outro lado, quando dizem priorizar a dimensão formativa, eles enunciam o quanto de trabalho esta exige: estudo dos conteúdos, preparação dos encontros, organização da pauta e pesquisa de atividades que atinjam expectativas e necessidades dos professores. É lícito um questionamento: têm eles tempo para isso, se precisam atender às demandas cotidianas dos diretores, professores, alunos e pais? E ainda atender às instâncias superiores à escola? Esses fatos estão bem dimensionados na legislação?

Tendo em vista que muitas das demandas de diretores, professores, pais e alunos são de natureza pedagógica, o CP estaria atendendo a elas e à legislação relacionada às suas atribuições. Por outro lado, muitas – e enfatizamos, a maioria – dessas demandas são de natureza administrativa – burocrática –, o que leva à menor disponibilização de tempo para o pedagógico, sobretudo a formação de professores, e à dispersão da ação do CP em múltiplas e fragmentadas ações sem resultados efetivos.

A fala de um dos diretores é esclarecedora:

O cotidiano escolar é uma surpresa. Cada dia tem sua significância. Trabalhar com pessoas é trabalhar com o inesperado. É preciso saber improvisar, ser criativo, saber trabalhar nas incertezas. [...] O administrativo acaba sendo priorizado, algumas vezes, para atender à demanda.

Nessa direção, as atribuições prescritas na legislação, na relação com as demandas impostas ao CP na escola, necessitam ser mais bem dimensionadas, de modo a se criarem brechas para que o CP eleja as ações pedagógicas e formativas prioritárias que atendam à realidade de seu contexto escolar.

Finalmente, dado que nenhum dos profissionais identificou ou valorizou como formativos outros espaços ou momentos, além dos oficialmente estabelecidos – nos quais podemos incluir atribuições potencialmente formativas –,

consideramos este um modo limitado de interpretar a formação e caberia aos órgãos centrais e regionais a revisão do legislado, enfatizando essas alternativas de formação, que trazem a possibilidade de maior eficácia no ensino e estão de acordo com a literatura atual, que discute o desenvolvimento profissional em contextos de trabalho. Transformar atribuições legais que classificamos como potencialmente formativas em atividades formativas vai depender do sentido que o coordenador, os professores e o sistema derem a elas.

Entretanto, é preciso ficar claro que essa transformação não depende somente dos profissionais, mas, sobretudo, de uma ação maior que crie condições para que a formação se efetive como atividade prioritária na prática dos CPs, em consonância com o que preconiza a legislação. Caso contrário, as tensões e contradições continuarão a prevalecer no modo de viver a coordenação pelos CPs, impedindo que os profissionais avancem na superação das dificuldades que enfrentam nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Os saberes do coordenador pedagógico e a formação docente. In: LIMA, I.; NASCIMENTO, M. J. da C.; LÁTIA, S. (Org.). *Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*. Recife: Editora da UFPE, 2013. p. 153-172.
- BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 38, v. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, fev. 2011. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas>. Acesso em: 21 out. 2014.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retratos do CP brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador, transformador*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

ROLDÃO, M. do C. *Formação, contexto e desenvolvimento profissional*. Aula inaugural no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC-SP, 04 ago. 2015.

SÃO PAULO (Cidade). *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, julho 2009.

SÃO PAULO (Cidade). *Decreto n. 54.453, de 10 de outubro de 2013*. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11185:decreto-no-54453-de-10-de-outubro-de-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino&Itemid=221>. Acesso em: 23 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 88, de 19 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 21 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 89, de 19 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador

das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2007b. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12 %20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM)>. Acesso em: 21 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 90, de 19 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2007c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_07.HTM?Time=3/21/2012>. Acesso em: 21 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 53, de 24 de junho de 2010*. Altera dispositivos da Resolução SE 88, de 19/12/2007, e da Resolução SE 21, de 17/02/2010, que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento11_4.aspx?link=/2010/executivo%2520secao%2520i/junho/25/pag_0124_1NO3O2MR3TP6Ke3LQ6U20P39HOB.pdf&pagina=124&data=25/06/2010 &caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100124>. Acesso em: 05 fev. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 08, de 15 de fevereiro de 2011*. Altera dispositivos da Resolução SE n. 88, de 19/12/2007, e da Resolução SE n. 77, de 18/12/2010. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_11.htm>. Acesso em 05 fev. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 42, de 11 de abril de 2012*. Altera dispositivos da Resolução SE n. 88/2007, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_42_2012.html>. Acesso em: 05 fev. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 75, de 31 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.com.br/legislacao_ver.asp?id=428>. Acesso em: 23 out. 2015.

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice-coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
laurinda@pucsp.br

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduados em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil
vera.trevisan@uol.com.br

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
veraplacco@pucsp.br

Recebido em: NOVEMBRO 2015

Aprovado para publicação em: FEVEREIRO 2016

