



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Maestría en Educación

Tesis de Maestría

Coordinador Pedagógico: Entre los desafíos de la actuación y la formación
continua en servicio de los profesores de escuelas municipales del Estado
de San Pablo

José Pedro Lino

Directora:
Dra. Alicia Inés Villa

La Plata, abril de 2017.

Resumen

La presente investigación, cuyo objeto de estudio es la verificación, a través de un protocolo de investigación aplicado a sesenta y seis coordinadores pedagógicos que actúan en escuelas municipales de doce municipios, pertenecientes a la región geográfica de Ribeirão Preto, SP – sobre el papel del Coordinador Pedagógico, en relación al proceso de formación continuada en servicio de los profesores, considerando las prerrogativas democráticas y de autonomía de la escuela. Teniendo como objetivos específicos investigar cómo este profesional actúa en la organización y en la implementación de los procesos de la formación continua, desarrollada, especialmente, en las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo -HTPCs, como también las dificultades encontradas, la forma como son definidos los temas y elaboradas las pautas de esos encuentros, buscando el proceso formativo, el recorrido metodológico de la investigación consideró estudios descriptivos y exploratorios, para comprender la realidad de la actuación de la Coordinación Pedagógica en las escuelas definidas para la investigación de campo, en lo relativo a su papel regimental y práctico-teórico. La recolección de datos e informaciones del grupo focal de la investigación utilizó como soporte metodológico a Triviños (1987), Gil (1999), Bardin (1979) y Sampieri (2000), en la perspectiva de encontrar una base para la investigación para los análisis y la presentación final de los resultados obtenidos en campo. Para esto, utilizamos estudios elaborados por: Nóvoa (1991), Zeichner (1993), Schön (1995), Fusari (1997), Orsolon (2001), Gatti (2008), Placco (2001), Freire (2002), Imbernón (2004), Gatti (2008), Garrido (2008), Tardif (2010), Sacristán (1998), Franco (2003/2008) y Giroux (1997) entre otros autores.

Resumen en Inglés

This research, whose object of study is to verify, through investigation protocol applied to sixty-six coordinators, active in municipal schools twelve municipalities belonging to the geographical middle region of Ribeirão Preto, SP – on the role of the Pedagogical Coordinator, in relation to the process of continuous in-service training of teachers, considering the democratic and school autonomy prerogatives. Having specific objectives researching how this professional acts in the organization and implementation of the processes of training, developed especially in the hours of Pedagogical Collective –HTPCs work and the difficulties encountered, the way the themes and elaborate the guidelines are set these meetings, with a view to the training process, the methodological research path involved descriptive and exploratory studies in order to understand the reality of the work of the Pedagogical Coordination in schools set to field research, with regard to their regimental role and practical-theoretical. The survey data and information from the target population had methodological basis in Triviños (1987), Gil (1999), Bardin (1979) and Sampieri (2000) with a view to seeking support for research and their analysis and final presentation of the results obtained in the field. To this end, we make use of studies prepared by: Novoa (1991), Zeichner (1993), Schön (1995), Fusari (1997), Orsolon (2001), Gatti (2008), Placco (2001), Freire (2002) , Imbernon (2004), Garrido (2008), Tardif (2010), Sacristan (1998), Franco (2003-2008), Giroux (1997), among other authors.

Resumen en Portugués

A presente pesquisa, cujo objeto de estudo é a verificação, através de protocolo de investigação aplicado a sessenta e seis coordenadores pedagógicos, atuantes em escolas municipais de doze municípios, pertencentes à mesorregião geográfica de Ribeirão Preto, SP – sobre o papel do Coordenador Pedagógico, em relação ao processo de formação continuada em serviço dos professores, considerando as prerrogativas democráticas e de autonomia da escola. Tendo como objetivos específicos pesquisar como este profissional atua na organização e na implementação dos processos da formação contínua, desenvolvida, especialmente, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo -HTPCs, bem como as dificuldades encontradas, a forma como são definidos os temas e elaboradas as pautas desses encontros, com vistas ao processo formativo, o percurso metodológico da pesquisa envolveu estudos descritivos e exploratórios, de maneira a compreender a realidade da atuação da Coordenação Pedagógica nas escolas definidas para a pesquisa de campo, no tocante ao seu papel regimental e prático-teórico. O levantamento de dados e informações junto à população alvo teve embasamento metodológico em Triviños (1987), Gil (1999), Bardin (1979) e Sampieri (2000), na perspectiva de buscarmos suporte à investigação e às respectivas análises e apresentação final dos resultados obtidos em campo. Para tal, valemo-nos de estudos elaborados por: Nóvoa (1991), Zeichner (1993), Schön (1995), Fusari (1997), Orsolon (2001), Gatti (2008), Placco (2001), Freire (2002), Imbernón (2004), Garrido (2008), Tardif (2010), Sacristán (1998), Franco (2003/2008), Giroux (1997), entre outros autores.

*A mis padres, José Roque y María do Carmo (in
memoriam), con todo amor y gratitud, por todo lo que
hicieron por mí. Que pueda amarlos y honrarlos, como
merecen.*

Agradecimientos

Deseo agradecer a la República Argentina, a esta patria que aprendí a respetar y amar como mía, que me recibió y me permitió realizar este sueño. Así como a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de la Plata, en especial a Maestría en Educación en la persona de la Coordinadora, Dra. María Elena Martínez. Mi absoluta gratitud.

Agradezco a mi profesora y Directora de Tesis, Dra. Alicia Inés Villa, por la orientación científica, por toda la atención, comprensión y confianza ofrecidas. Por haberme recibido y mostrado siempre de forma profesional y ejemplar los caminos correctos a ser seguidos. Deseo poder contribuir a la ciencia y al universo académico con la misma ética y entusiasmo que me fue transmitido. Que nuestras agradables charlas tengan una larga vida.

A mis amigos y familiares, mi agradecimiento pela comprensión y apoyo en los momentos en que estuve ausente y por el estímulo siempre presente. En especial a mi padre José Roque, a mi hermano Jorge, cuñada Ana y sobrino Eduardo y mi amigo Gabriel. Por toda este camino realizado durante este proceso y de vida.

A todos los que contribuyeron directa e indirectamente con mi trayectoria profesional.

A mis profesores, colegas de trabajo, alumnos y comunidades.

Por fin, agradezco a los Coordinadores Pedagógicos voluntarios que fueron evaluados y a los responsables por los mismos que permitieron las evaluaciones para el desarrollo de este trabajo.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar, a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Giroux (1997:163).

Índice de Figuras

Figura 01- Mapa do Estado de São Paulo – Brasil, com a indicação da Mesorregião de Ribeirão Preto.....	52
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 01 - Coordinadores Pedagógicos por Franja Etaria.....	53
Gráfico 02 - Tiempo de Actuación de los Respondientes como Profesor Docente	54
Gráfico 03 - Tiempo de Actuación de los Respondientes en la Coordinación Pedagógica.....	55
Gráfico 04 - Niveles de Actuación de los Coordinadores Pedagógicos.....	55
Gráfico 05 - Coordinadores Pedagógicos que realizaron Cursos de Formación Continua, de acuerdo con el Nivel de Graduación.....	60
Gráfico 06 - Los Cursos ofrecidos por la Secretaria de Estado de la Educación de São Paulo, en la opinión de los Respondientes	61
Gráfico 07 - Los Cursos de Formación Continuada Ofrecidos por la Secretaría de Estado de la Educación de São Paulo dan Sustento Teórico al Trabajo del Coordinador Pedagógico	61
Gráfico 08 – Aplicación en la Práctica de lo que Aprenden en los Cursos en que Participan.....	62
Gráfico 09 - Contribución de lo que los Coordinadores Pedagógicos Aprenden en los Cursos para la Mejora de su Trabajo	63
Gráfico 10 - Motivación para Elegir los Cursos Realizados por Cuenta Propia..	63
Gráfico 11 - Opción de Cursos que Posibiliten la Mejora en el Ejercicio de su Función.....	64
Gráfico 12 - Participación Apenas en Cursos Ofrecidos por la Secretaría de Educación de São Paulo	64
Gráfico 13 - El papel del coordinador pedagógico en la escuela, así como su rutina de trabajo, a partir de los posicionamientos de los respondientes	66
Gráfico 14 - La Rutina de Trabajo del Coordinador Pedagógico, Considerando el Conjunto de sus Actividades Semanales	68
Gráfico 15- ¿Quién planifica la formación de profesores de su escuela?	69
Gráfico 16 - La Autonomía de los Coordinadores Pedagógicos para el Desarrollo de las HTPCs	71

Índice de Cuadros

Cuadro 01 – Actividades para ser desarrolladas en las HTPCS y respectivos responsables.....	43
Cuadro 02 – Relación de los Municipios Seleccionados para la Investigación; n° de Habitantes y Fuente/Año de las Informaciones	52
Cuadro 03 – Distribución de las cuatro respondientes con Maestría, por municipio.....	53
Cuadro 04 – Distribución de los Respondientes por Municipio.....	56

Índice de Abreviaturas y Siglas

ATPC	Aulas de Trabajo Pedagógico Colectivo
CENP	Coordinación Estatal de Normas Pedagógicas
CP	Coordinador Pedagógico
HTPC	Horas de trabajo Pedagógico – Colectivo
IBGE	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística
LDBEN/LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MEC	Ministerio de la Educación y Cultura
PPP	Proyecto Político Pedagógico
SE	Secretaría de Educación
SEB	Secretaría de la Educación Básica
SEED	Secretaría de Estado de la Educación
SEF	Secretaría de Enseñanza Fundamental
SEM	Secretaría de Enseñanza Media
SMEC	Secretaría Municipal de Educación y Cultura
SP	São Paulo

Índice

Introducción.....	13
Justificación del Tema y Presentación del Problema.....	15
Estado del Arte.....	16
Marco Teórico	20
Formulación del Problema	24
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos	25
Resoluciones Metodológicas y Actividades de la Investigación.....	25
Estructura y Organización del Informe de la Investigación	27
Capítulo I - Consideraciones Teóricas.....	29
Palabras Iniciales.....	29
La Epistemología del Profesor y su Aderencia a los Procesos Continuos de Formación.....	30
La Educación Continua y la Búsqueda de Mejorar la Calidad de la Enseñanza.....	32
La Legislación y el Trabajo Pedagógico Colectivo: Reflexiones y Prácticas	35
El Coordinador Pedagógico, sus Atribuciones, Competencias y los Desafíos de su Práctica.....	37
Las Atribuciones del Profesor Coordinador en el Estado de São Paulo	41
Capítulo II - Design de los Caminos de la Investigación, Caracterización del Universo de la Investigación y del Grupo Focal	47
El Recorrido del Estudio Exploratorio	47
El Universo de La Investigación - Breve Caracterización.....	51
Perfil del Grupo Focal	53
Capítulo III - Presentación y Analisis de los Resultados de la Investigación	57
La Formación Continua en Servicio en las Escuelas Participantes de la Investigación	58
La formación Continua en Servicio, en la Opinión de los Coordinadores Pedagógicos	59
La Formación Continua de los Coordinadores Pedagógicos	59
La Formación Continuada de los Coordinadores Pedagógicos y la Aplicación Práctica de lo que Aprenden	62
La Rutina del Coordinador Pedagógico en el Cotidiano de la Escuela.....	65
El Papel del Coordinador Pedagógico y su Rutina	65
Consideraciones Finales	80
Consideraciones Finales y Sugestiones de Continuidad del Estudio.....	80
Bibliografía.....	87
ANEXOS	93

Introducción

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002: 38-39).

Uno de los factores esenciales para la capacitación de los profesores - la formación continua en servicio - ha sido la forma como los gestores del área han buscado garantizar una mejoría en la calidad de la enseñanza. De hecho, si tomamos como base la cita de Nóvoa, en el epígrafe, reconoceremos la importancia de esa estrategia, desarrollada en la escuela, bajo la orientación del coordinador pedagógico, responsable por impulsar los estudios, las investigaciones y movilizar a los profesores. Para que esta mejoría personal se transforme en un trabajo pedagógico de calidad, es necesario, no obstante, que el grupo de docentes se encuentre motivado a realizar una reflexión honesta y sincera sobre su práctica, de modo que puedan concebir un proyecto transformador y así se tornen profesionales con identidad, creativos e innovadores.

Pensando en la importancia de ese proceso para los docentes de la enseñanza fundamental, importa verificar cómo es realizada la actuación del coordinador pedagógico, como también conocer el contexto en el cual ese profesional se ubica. Para tanto, es imprescindible verificar cómo las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC)¹ se han instituido en la red municipal de la enseñanza paulista.

A partir de los estudios de Gatti (2011), Freire (1996), Tardif (2010) y Zeichner (1993), al considerar que la escuela y las HTPCs favorecen la producción y la reflexión de saberes docentes y, con teniendo como base legal los dictámenes de la Coordinación

¹De acuerdo con el Comunicado CENP, de 6-2-2009, la Hora de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) se caracteriza fundamentalmente como: *espaço de formação continua dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; - trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno; as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação.*

Estadual de Normas Pedagógicas - CENP, por medio de la Portaria nº 1/1996, reglamentada por la Ley Complementar nº 836/1997 y los Comunicados de 20/1/2008 y 6/2/2009, entre otros documentos oficiales que instituyeron la HTPC en la red pública de enseñanza del estado de São Paulo, se inició la elaboración de la cuestión norteadora de esta investigación, que eligió al Coordinador Pedagógico como un actor relevante de este proceso, considerando que su atribución está asociada al proceso de formación en servicio de los profesores, de acuerdo con las prerrogativas oficiales determinadas por la LDBEN 9394/96, en su Capítulo VI, De los Profesionales de la Educación, Art. 61, Art. 62 y Art. 67. Así, entre otros objetivos investigamos cómo este profesional actúa en la organización y en la implementación de la formación continua desarrollada en las HTPCs, entendidas como horario de trabajo colectivo, buscando responder a un cuestionamiento general: ¿Cuáles límites, desafíos y posibilidades enfrente la escuela en lo relativo a la autonomía de construcción de sus proyectos de formación continua?

En Brasil, las últimas décadas, vieron una gran centralidad en el proceso de democratización de la escuela pública (BEISIEGEL, 1980), y este proceso trajo consigo la universalización de la educación básica y con ella el desafío de, además de la ampliación cuantitativa de las condiciones de acceso, tratar de la cuestión de la calidad, de la permanencia y del éxito de los alumnos en los procesos educativos, en especial en las escuelas públicas brasileñas.

El modelo de formación continua en servicio adoptado en el Estado de São Paulo, *locus* de esta investigación, fue el establecimiento oficial de horas semanales específicas en cada escuela, para el estudio, la investigación, los debates, intercambios de experiencias y el tratamiento de las cuestiones que, desde el punto de vista del grupo de profesores, han contribuido para dificultar el desarrollo de los estudiantes las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo – HTPCs.

Así, justificamos el desarrollo de este trabajo, ya que las HTPCs se constituyen como primordiales para la formación continua de los profesionales que componen el cuadro del magisterio, en especial el profesor de la Enseñanza Fundamental. De este modo, buscamos fomentar análisis sobre la importancia de un cuerpo de profesores capaz de reflexionar críticamente sobre los problemas, desafíos y posibilidades verdaderamente educativas surgidas en el ambiente escolar, en el cotidiano de la escuela pública de enseñanza fundamental.

Entendemos que las HTPCs están ubicadas como espacio de formación del profesor en su período de actuación pedagógica, bajo la orientación del coordinador pedagógico, profesional articulador y facilitador de ese proceso.

El intuio de esta investigación fue el de desvelar cómo se desarrollan esas relaciones de formación continua en servicio, analizando las atribuciones y los desafíos referentes a su actuación, además de verificar los límites y las posibilidades que la escuela pública municipal posee y enfrenta al respecto de la autonomía para la construcción y desarrollo de los proyectos de formación continua de sus profesores.

Justificación del Tema y Presentación del Problema

Al investigar sobre la actuación del Coordinador Pedagógico verificamos que, desde el inicio de la década de 1990, la academia y los órganos oficiales del Brasil han fomentado una discusión en relación al ambiente escolar como un lugar de formación y buscando rescatar esos momentos colectivos con esta finalidad. En este recorte histórico, por así decirlo, existe una conquista por parte de los integrantes del magisterio oficial del estado de São Paulo, expresado por aportes legales como las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPCs).

Las municipalidades paulistas durante su proceso de organización en el campo educativo han contemplado en sus planes de estudio del magisterio y de cargos y salarios,² el horario colectivo como un momento de perfeccionamiento. Desde entonces, por causa de las políticas públicas de formación, se han establecido en las redes de enseñanza y en las escuelas, la función del desarrollo profesional del profesor.

Entre los elementos que componen la organización del trabajo pedagógico de la enseñanza fundamental, está enfatizada la mejora en el plan de trabajo pedagógico, en especial las HTPCs entendidas como espacios destinados a la formación continua y con la finalidad de valorizar la planificación participativa, considerando una formación humana integral de los alumnos de la Enseñanza Fundamental como sujetos de derechos

² Planes de carreras del magisterio y de cargos y salarios se definen como un conjunto de directrices y normas que establecen la estructura y procedimientos de cargos, remuneración y desarrollo de los profesionales del magisterio.

y deberes, con la perspectiva de tornar relevante el trabajo y la investigación como principio pedagógico.

Así, teniendo como base el desarrollo teórico-práctico, la formación continua debe posibilitar una transformación favorable a la práctica docente, ya que es a partir de la misma -relacionando teoría y práctica y promoviendo reflexiones- que los profesores podrán comprender mejor la realidad de su quehacer cotidiano en sus desafíos y posibilidades (GEGLIO, 2003).

Frente a todo lo expuesto, entre los desafíos y aspectos analizados destacamos la cuestión de las dificultades de los Coordinadores Pedagógicos para actuar también como mediadores y como líderes de los procesos de formación continua de los profesores, teniendo en cuenta que hay una ausencia de formación específica para el perfeccionamiento de estos profesionales, que actúan en la gestión de los procesos pedagógicos y educativos (DOMINGUES, 2009).

Considerando que esos períodos de formación son permeados por situaciones complejas, buscamos verificar si, durante esos períodos de perfeccionamiento, acontecen actividades formativas que sean, al mismo tiempo, integradoras y emancipadoras para los profesionales que participan y de qué modo esto viene ocurriendo.

Fue bajo esta mirada que seguimos con la investigación propuesta, porque pensamos, siguiendo a Zeichner (1993), que, durante las HTPCs, la formación de esos profesores deberá prepararlos en sus bases conceptuales, críticas y reflexivas sobre su actuación y sobre las consecuencias de las mismas para la formación de los educandos. De esta forma, fue imprescindible, durante el desarrollo de la investigación teórica y documental, buscar fundamentos y conceptos acerca de lo que consisten esos procesos de formación continua en servicio, y cómo ocurren durante las HTPCs, como ser verá a continuación.

Estado del Arte

Las investigaciones realizadas, en el contexto actual, acerca de la formación continua, han privilegiado abordajes analíticos partiendo de la perspectiva de una formación docente reflexiva, teniendo como eje central a la escuela. Los trabajos ya

publicados son convergentes al enfatizar la importancia del coordinador y de las HTPCs en el proceso de formación continua de los docentes.

En el campo de los estudios académicos, el proceso de formación docente ha sido problematizado a partir de los estudios teóricos de autores como Nóvoa (1991), Zeichner (1993), Schön (1995), Soares (2000), Gatti (2008), Garrido (2008), Tardif (2010), Freire (2002), Imbernón (2004), Fusari (1997), Perrenoud (2002), entre otros. Uno de los aspectos destacados por estos autores subraya el hecho de un proceso formativo como un momento de reconstrucción permanente de los sujetos involucrados y no apenas un medio de acumular conocimientos.

En relación a las disertaciones y tesis que tratan sobre la formación continua y las HTPCs, notamos que, en la producción existente, existen trabajos que buscan traer a luz las concepciones de los autores referenciados anteriormente. Souza (2013), en su investigación *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação continuada e de produção de saberes docentes?* verifica que las HTPCs son espacios de formación continua de profesores en servicio y de reflexión sobre los saberes docentes. No obstante, la investigadora constata que esta formación privilegia diferentes perspectivas dependiendo de la escuela, esto es, la formación del profesor como intelectual crítico-reflexivo y la formación en la perspectiva tecnicista, concluyendo que hay avances en la comprensión de las escuelas públicas como espacios de formación y en la valorización de los saberes docentes, y también desafíos a ser superados con el fin de que la formación continua en servicio contribuya para el desarrollo profesional docente y para la conquista de la calidad educativa de las escuelas públicas.

En el contexto de la investigación realizada sobre la formación continua en escuelas de la municipalidad paulista, Lourenço (2014), en su trabajo de investigación, deja en evidencia que la formación continua todavía es algo a ser alcanzado, por mostrarse todavía como un momento equivocado y fragilizado, lo que inviabiliza la legitimación del trabajo del Coordinador Pedagógico y de la HTPC como un espacio formativo.

Lourenço (2014:114) observa que, aunque las HTPCs tengan el potencial de permitir la reflexión sobre los procesos educativos, colaboran poco para que transformaciones significativas en la práctica docente puedan acontecer. Los datos de la investigación de estas investigadoras resultan unánimes al demostrar que los

momentos de formación continua acaban por sucumbir ante el inmediatismo de las urgencias cotidianas, de las tareas burocráticas, y contribuyen poco para la consolidación de una formación significativa en servicio, articulada con los saberes de cuño práctico y las reales necesidades de los profesores.

Partiendo de la mirada de una gestión democrática, Santos (2013), piensa el lugar de estos formadores como espacio de intermediación entre la esfera del campo cultural y social, analiza las circunstancias en las que el coordinador pedagógico está ubicado, mostrando las posibilidades, como también las limitaciones de actuación de una gestión democrática, concluyendo, a partir de los datos recogidos, que la presencia actuante del coordinador es extremadamente relevante para la articulación del trabajo colectivo escolar. La investigación de Santos (2013:95) también deja en evidencia que: “embora a normatização legal distancie o coordenador pedagógico das suas atividades, o mesmo possui um papel relevante no tocante à efetivação da gestão democrática do ensino, sendo articulador do coletivo educacional dentro dos órgãos colegiados, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCS), no Projeto Político-Pedagógico -PPP, na formação contínua do professor e na construção de um currículo democrático”.

En su tesis de doctorado *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*, Domingues (2009) destaca la influencia de aspectos relativos a la cultura escolar y a los proyectos de gobierno que interfieren en esa acción. Los resultados de su investigación confirmaron la tesis de que el trabajo del coordinador pedagógico es un ‘saber-hacer’ multideterminado, proveniente de factores como el desarrollo personal, la organización institucional y las políticas públicas. También mostraron que, a pesar de la fragilidad de la formación inicial del coordinador y de la formación continua ofrecida, se caracteriza por una naturaleza de instrucción, por la movilización de los coordinadores a través de procesos de socialización profesional, principalmente al inicio de la profesión, lo que ha contribuido para ampliar su competencia formativa. El trabajo de Domingues (2009:197) se apoya en la idea de que “a coordenação pedagógica é ainda uma atividade recente, cuja profissionalidade está em reelaboração em função da especificidade dessa ação, que está ancorada em diferentes sistemas de ensino, da diversidade cultural da escola e da pluralidade dos currículos de formação inicial e contínua desse profissional”.

El texto de Ferri (2013), que también tiene como foco al coordinador pedagógico

y los desafíos de su actuación, deja en evidencia tres puntos importantes acerca de la política docente y de la actuación del coordinador como formador. El primero es el reconocimiento de su real función, o sea, destaca la importancia del coordinador tener una formación adecuada. El segundo punto destacado por Ferri (2013) es que sea contemplado todavía en los cursos de graduación la figura del profesor coordinador durante las prácticas supervisionadas en la escuela y que, posteriormente, esa formación sea permanente. Como tercer punto, la autora destaca que es necesario respetar el desarrollo personal y profesional de ese individuo en la constitución de su identidad de Profesor Coordinador.

A partir de su investigación, Ferri (2013:122), constata también, que el coordinador convive con diversas dificultades y opera sobre las adversidades de la escuela, como, por ejemplo:

as deficiências da própria formação, as interrupções externas na sua rotina de trabalho, as dificuldades em administrar a heterogeneidade das demandas, os desvios de função, o excesso de atribuições, a falta de clareza em relação aos papéis que necessita desenvolver e as fragilidades de procedimentos na contribuição da formação contínua de professores[...].

De acuerdo con las propuestas de la Fundación Victor Civita (2011), que investigó la formación continua en diferentes regiones de Brasil, es importante discutir los pre-requisitos para la función de Coordinador Pedagógico. Así, la investigación desarrollada por esa Fundación, en 2011, titulada *O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*, considera importante cuestionar la necesidad o no de la experiencia previa como docente, así como el tipo de formación inicial exigible de ese profesional, esto es, si el mismo debe o no ser pedagogo. Incluso considera rediscutir la formación continua específica del Coordinador Pedagógico, del punto de vista de sus funciones específica, de su actuación junto a los profesores de diferentes niveles de enseñanza y áreas de conocimiento, resaltando que puede producir conocimiento en la escuela y sobre la escuela, establecer módulos de funcionamiento de las escuelas, previendo funcionarios de apoyo, mejorar las condiciones objetivas dentro de la escuela, en lo que se refiere a la estructura física y a la composición de los equipos, invertir en la realización de nuevos estudios sobre la coordinación pedagógica, centrándose en cuestiones de género; discutir y profundizar la comprensión sobre la función social de la escuela e incluso, proponer a la escuela como

un tejido formativo, esto es, un espacio de aprendizaje para educadores y alumnos.

Todas esas investigaciones, que conciben a la escuela como espacio de formación continua, valorizan los saberes docentes y reconocen que el proceso de formación se constituye como pilar para fomentar nuevas tendencias en la formación docente. Así, subrayamos que la actuación del coordinador pedagógico debe ser pensada y debatida, porque existen momentos en que el coordinador, aisladamente, no tiene como solucionar los problemas detectados; sus potencialidades pueden realizarse solamente con el fruto de un trabajo colectivo.

De esa forma, nuestra temática, además de su carácter relevante para la organización de la vida escolar en términos educativos, sociales y políticos, buscó analizar el *lócus* escolar como un territorio educativo y comprobar la importancia de ese espacio para la promoción de debates democráticos. Reconocemos, así, la urgente necesidad de resignificar la actuación del coordinador pedagógico, así como las HTPCs, además de investigar las limitaciones y los desafíos presentes en la escuela y en la práctica docente contemporánea.

Marco Teórico

Inicialmente, tenemos como base trabajos ya realizados acerca de la actuación de ese profesional, principalmente en las observaciones de Fusari (1997:159) que dejan en evidencia que “a formação contínua, exatamente ao contrário da inicial, é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador”; y en los estudios de Gatti (2008:58), al constatar que en los últimos años del siglo XX,

a educação contínua foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Simultáneamente, la obra de Tardif, *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2010), también fue contemplada, porque sus conceptos son significativos y relevantes a los objetivos propuestos en este estudio científico, una vez que posibilitan abordajes esenciales acerca del educador pedagógico y su campo de actuación. Otra fuente relevante para conducir nuestros estudios se refiere a los *Referenciais para a Formação dos Professores* (2002) que, además de considerar la importante actuación del

coordinador pedagógico para el proceso formativo de los docentes, también considera la importancia del compromiso de los profesores y el espacio escolar como medio propulsor de conocimientos. En los términos de este documento, es preciso garantizar condiciones institucionales para que los profesores puedan estudiar en equipo, compartir y discutir su práctica con los colegas, presentar su trabajo públicamente, reunirse con padres de alumnos y otros miembros de la comunidad [...]. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002:66).

De acuerdo con las normas legales como las existentes en la LDBEN 9394/96, tenemos que en el 2003, por medio de la Portaria Ministerial n. 1.403/2003, se instituyó el *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continua de Professores da Educação Básica*, que en su Artículo 1º, inciso II, prevé que los: “Programas de incentivo e apoio à formação continua de professores, implementados em régimen de colaboración con os entes federados”, y, en su inciso III, la creación de una red nacional de centros de investigación y desarrollo de la educación con el objetivo de “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros medios de formação de professores” (PORTARIA MINISTERIAL N. 1.403, 2003).

Partiendo de esa premisa, surgió la necesidad de investigar cómo, de hecho, deben desarrollarse las HTPCs y cómo las mismas han sido instituidas en la formación continua de los profesores de la red municipal de enseñanza, foco de esta pesquisa. Al investigar sobre esos procedimientos de formación en servicio, verificamos que las HTPCs, en los términos de Zeichner (1993), auxilian al profesor a reflexionar colectivamente sobre su práctica, valorizando los saberes producidos por el mismo y por sus pares en su contexto de trabajo cotidiano – las escuelas públicas municipales de Enseñanza Fundamental.

Según Freire (2002:38), “como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”

Ante lo expuesto, entendemos que el Coordinador Pedagógico merece una atención especial, visto que su actuación, dependiendo de su propia formación, puede o no promover reflexiones críticas acerca de las prácticas didáctico-pedagógicas, las cuales deberán estar profundamente vinculadas a las especificidades, desafíos y a la

realidad de cada institución.

Además, “as discussões sobre o conceito de educação contínua nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito” (GATTI, 2008:57). Lo que se sabe, de hecho, es que la formación continua es vista como un requisito indispensable para el trabajo docente, esto es, la educación continua es una profundización y avances en la formación de los profesionales, lo que genera la necesidad del desarrollo de políticas nacionales o regionales en respuesta a problemas característicos de nuestro sistema educativo, tal como sucedió en las redes de enseñanza del Estado de São Paulo.

Considerando el contexto actual de la escuela pública, que presenta complejidades diversas, y la perspectiva de formación de los coordinadores pedagógicos, que precisan instigar y preparar los docentes para actuar como intelectuales críticos y reflexivos, es preciso pensar sobre los saberes y las competencias necesarias para la práctica de los docentes.

Según Tardif (2010:16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes dele”. Freire (2007:110) va más allá, al defender que:

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade.

La investigadora Elsa Garrido (2008), destaca, a partir de sus estudios, que el trabajo del profesor coordinador es esencialmente la formación continua en servicio que, al instigar a los profesores a reflexionar sobre sus prácticas docentes, está favoreciendo la adquisición de una consciencia de los profesores. La autora también enfatiza la importancia de un espacio colectivo y formador para el coordinador, en el cual pueda, igualmente, reflexionar sobre su práctica.

Imbernón (2004) también toma posición, afirmando que la formación del profesor debe ser considerada como posibilidad de reflexión práctico-teórica. Esto es, considera en sus estudios este proceso como un momento de intercambio de experiencias entre iguales, como estímulo crítico al enfrentamiento de los problemas inherentes a la

profesión, así como proceso de innovación institucional.

De acuerdo con Tardif (2010), la formación continua además de ser un proceso constante y continuo de reflexión, discusión, confrontación y experimentación colectiva, también precisa envolver otros aspectos fundamentales para la realización de experiencias prácticas, esto es, las condiciones de la profesión. Respaldo por esos conceptos es que el momento de formación continua permitirá la superación de los desafíos político-institucionales impuestos.

Incluso, de acuerdo con Nóvoa (2002:27), “não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”. Estos aspectos son los que buscamos analizar en nuestra investigación porque comprenderlos significa explorar el área de actuación del coordinador pedagógico y de los profesores en ejercicio.

En lo que se refiere a la formación continua, Garcia (1999:25-26), utilizando los estudios de Sharon Feiman (1983) marca cuatro fases inherentes al proceso formativo:

- a) Fase de pré-treino, que inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram;
- b) Fase de formação inicial, que é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores;
- c) Fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor;
- d) Fase de formação permanente, que é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino.

Otros estudios, como los realizados por Schön (1995), analizan dos perspectivas en el proceso de formación docente: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. En la primera, los profesores, antes de aplicar los principios y las teorías en la práctica escolar, inicialmente adquieren los conocimientos de los principios que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la segunda, se parte del análisis de la práctica de los docentes pretendiendo mostrar como los profesores encaran las situaciones oriundas del aula. Lo que Schön (1995) prima en su investigación es distinguir conceptos inherentes a la relación teoría-práctica, esto es, hay una necesidad, según el autor, de formar docentes como prácticos-reflexivos. Así, distingue tres conceptos: conocimiento-en la-acción, reflexión-en la-acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, los cuales son fundamentales para el desarrollo de procesos

formativos.

Como fue visto, en el proceso de formación continua existen muchos aspectos, y además de aquellos distinguidos por García (1999), es importante no dissociar las dimensiones del saber y del saber-hacer, una vez que la escuela, como institución de enseñanza, poseen los medios de llevar a los docentes a realizar la capacidad de ser investigadores y cuestionadores.

Al explorar y compartir el conocimiento, durante las HTPCs, la escuela propicia que los participantes enriquezcan sus pensamientos, no obstante, debe ser destacado que el proceso de autonomía intelectual, emocional, social y moral se concretizan, de hecho, solamente cuando la institución de enseñanza se aleja del modelo padronizado dando espacio a la adquisición de conocimientos a través de momentos que exploran la capacidad creativa e interactiva de los participantes en el proceso.

Ese trabajo, en particular, trató de los aspectos ya presentados, trayendo nuevas contribuciones, al analizar de qué forma estos aparecen en un ambiente escolar específico, en una red de enseñanza paulista, el cual todavía no presenta estudios, en los términos de esta investigación, ya aplicados.

Formulación del Problema

Pregunta General

- ¿Cuáles límites, desafíos y posibilidades la escuela enfrenta en lo que se relaciona con la autonomía de construcción de sus proyectos de formación continua?
- ¿Cuál es el papel del Coordinador en la construcción y desarrollo de los proyectos de formación continua de los profesores de las escuelas?

Preguntas Específicas

- ¿De qué modo las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental de la red municipal, foco de la investigación, organizan sus proyectos de formación continua de profesores en servicio?

- ¿Las HTPCs se vienen constituyendo como momentos de formación reflexiva y emancipadora de los profesores, mediados por el Coordinador Pedagógico?
- ¿En qué medida la falta o precariedad de formación del Coordinador Pedagógico interfiere en los procedimientos de gestión de la formación continua de los profesores?

Objetivo General

- Analizar las limitaciones, las posibilidades y los desafíos referentes a la actuación del coordinador pedagógico como agente articulador en la formación continua de los profesores de la Enseñanza Fundamental en doce municipios paulistas.

Objetivos Específicos

- Analizar cómo el coordinador actúa en la organización e implementación de proyectos de formación continua en las Horas de trabajo Pedagógico Colectivo.
- Verificar cómo y bajo qué concepciones se han desarrollado las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo.
- Identificar la formación del Coordinador Pedagógico y la incidencia de su actuación en las instituciones.

Resoluciones Metodológicas y Actividades de la Investigación

Partiendo de la idea de que “a pesquisa é un conjunto de procesos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de un fenómeno” (SAMPIERE et al, 2000), presentamos, en este trabajo de investigación, como tema principal al campo educativo, buscando desvendar el papel del coordinador pedagógico en la formación continua en servicio de profesores de una red municipal de enseñanza fundamental. Para esto, optamos por siete escuelas, ubicadas en doce municipios del Estado de São Paulo, objetivando analizar cuáles son los desafíos presentes en el proceso de mediar la formación continua de los profesores durante el período de las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo, observando cómo los docentes comprenden los momentos de perfeccionamiento educativo.

La investigación utilizó como instrumentos metodológicos la descripción y colecta de datos e informaciones a través de un cuestionario aplicado a 66 (sesenta y seis) coordinadores pedagógicos, (mediante un término de consentimiento - ANEXO II).

Los participantes definidos para este estudio fueron profesionales vinculados a la Educación Fundamental de 12 (doce) municipios ubicados en la región geográfica de Ribeirão Preto - Estado de São Paulo.

Por este motivo, nuestro trabajo tuvo como base documentos oficiales, informaciones y estudios acerca del papel del Coordinador Pedagógico, en los cuales verificamos cómo han ocurrido las prácticas educativas y pedagógicas en el ambiente escolar, además de averiguar las implicancias para el campo educativo, en el caso que ese proceso de mediación no favorezca el desarrollo con calidad de la práctica docente.

Adoptamos un abordaje cualitativo que, de acuerdo con Sampieri et al. (2000:5), “utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode não provar hipóteses em seu processo de interpretação”.

Como instrumento de recolección de datos, utilizamos un estudio descriptivo, que buscó, citando a Sampieri (2000:1001), “especificar as propriedades, características do fenômeno analisado, medindo, avaliando e coletando dados sobre aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado.”

De acuerdo con Gil (1999:28): “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, etc”.

Siendo así, considerando las concepciones anteriormente expuestas, referentes al estudio cualitativo, para alcanzar los objetivos propuestos, utilizamos como procedimiento metodológico para la recolección de datos, cuestionarios semiestructurados, pretendiendo desvendar cómo los individuos participantes en el proceso conciben a la formación continua y las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo-HTPCs.

Triviños (1987) defiende que la investigación cualitativa contribuye a la comprensión de realidades complejas, una vez que se puede adoptar el procedimiento de la investigación participante donde el investigador tiene amplia libertad metodológica para realizar su estudio y comprender a los individuos participantes de la investigación delimitada. Siendo así, los datos recogidos fueron anotados, y, posteriormente, descriptos y analizados a la luz de la investigación cualitativa.

Entendiendo que la formación continua es conducida en el interior de las escuelas, se hace necesario nuestra inserción en este contexto. Ese posicionamiento encuentra respaldo en las propuestas de Triviños (1987), una vez que ese teórico considera el contexto social que se estudia, donde se debe privilegiar la práctica y el propósito transformador de la realidad que se quiere desvendar. Para atender a ese presupuesto, el criterio utilizado para elegir a los municipios y las respectivas escuelas fue el de su ubicación y la facilidad para acceder a su interior, de manera que permita analizar el ambiente en que se realizan los momentos de perfeccionamiento docente.

Frente al tema de nuestra investigación y de los objetivos propuestos, aplicamos los presupuestos teóricos, analizados a partir de los sujetos participantes en la investigación, como también las lecturas de referentes a nuestro objeto de investigación.

En relación a la actuación del Coordinador Pedagógico, esta investigación es la continuidad de estudios anteriores, sin embargo, de una forma peculiar, una vez que buscó analizar las especificidades de esa actuación en las escuelas municipales que se encuentran vinculadas, desde el punto de vista pedagógico, a la Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SP, como fue presentado en la caracterización del universo de la investigación.

En el capítulo II, de este trabajo, profundizaremos la cuestión metodológica, explicitando su *design* y los desdoblamientos inherentes.

Estructura y Organización del Informe de la Investigación

El presente informe de la investigación se encuentra estructurado en 03 (tres capítulos), así organizados:

En el capítulo I son presentadas la revisión bibliográfica, las consideraciones teóricas con abordajes específicas a cada tópico de estudio que fundamentan los análisis, inferencias y conclusiones apuntados:

- La epistemología del profesor y su adherencia a los procesos de formación continua en servicio.
- La formación continua en servicio y la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza.
- HTPC – Hora de Trabajo Pedagógico Colectivo: entre lo que prevé la legislación y la realidad práctica.
- El Coordinador Pedagógico, sus atribuciones, competencias y los desafíos de su práctica.

En el capítulo II, presentamos la caracterización del universo de la investigación y del grupo focal, como también el *design* de esta investigación.

En el capítulo III, buscamos analizar los resultados obtenidos en la investigación de campo, con el soporte de la fundamentación teórica que le otorga consistencia científica.

Finalmente, en la secuencia al tercer capítulo, presentamos las consideraciones finales y las propuestas de ampliación y profundización del estudio sobre el tema en cuestión, a partir de los resultados obtenidos a través de esta investigación.

Capítulo I - Consideraciones Teóricas

Palabras Iniciales

Que saberes serão necessários à construção de novos e inovadores fazeres, no contexto da prática pedagógica compromissada com a separação das dualidades que marcam o evoluir da sociedade? Que professor se faz necessário para a consecução de um processo de ensino que contribua para a emancipação do ser humano, na perspectiva da unicidade teoria-prática? Quais as características prevaletentes na constituição do educador comprometido com a promoção de um processo educativo que, efetivamente, reduza a seleção e a exclusão tão inerentes ao contexto escolar e tão ao gosto do sistema social? (SOUZA, 2001:84).

Las cuestiones mencionadas por Souza (2001), en esta cita dan cuenta de los dilemas que se establecen en relación con la formación del profesor y su preparación para la enseñanza de manera plena y cualitativa.

Si entendemos que la parte sustancial de la construcción de los conocimientos por parte del educando está directamente vinculada al saber pedagógico-didáctico del profesor, es natural que la búsqueda de la comprensión de la forma en que maneja dicha conducta por parte de sus estudiantes, pase por una reflexión razonada sobre las diferentes teorías que impregnan la práctica pedagógica.

Por lo tanto, aunque con la base del pensamiento de Souza (2001), es necesaria una pregunta: ¿Cómo objetivar el apoyo teórico práctico a los profesores de manera de posibilitarles un aprendizaje comprometido con la enseñanza a los estudiantes?

La Epistemología del Profesor y su Adherencia a los Procesos Continuos de Formación

Entre las varias razones por las que la educación brasileña no ha logrado mejorar su calidad³, en relación con el desarrollo socio cognitivo de los estudiantes, se puede afirmar que la formación de los profesores, tanto sea inicial o continuo, es una de ellas, teniendo en cuenta que no han podido lograr dar cuenta de su papel formador en la constitución del docente reflexivo y totalmente comprometido con el resultado de su acción (GATTI, 2008).

De esa manera, desfasados de bases teórico-prácticas consistentes, que les permiten la construcción de conocimientos necesarios para su práctica en la clase, los profesores optan por continuar con los modelos pedagógicos ya usados, con una perspectiva tradicional y/o técnica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, es conveniente aclarar, como señala María Cristina Davini (2008:64), que:

[...] la didáctica ya no trata de "un método único para enseñar todo a todos", como aspiraba Comenio en el siglo xvii, ni de pasos formales únicos para todos los casos, como proponía Herbart en el siglo xix. También está claro que los aportes de la psicología (particularmente cognitiva) como del análisis político y sociológico sobre las escuelas y el sistema educativo han contribuido a la revisión crítica y a evitar la solución mágica de un puñado de técnicas a ser aplicadas linealmente.

Aunque la opción por las estrategias y métodos de enseñanza, sean atribuidos al profesor, de acuerdo con el nivel de conocimientos por parte de sus alumnos, todavía se pueden encontrar casos de docentes que no están interesados en investigar otras formas de enseñanza, manteniéndose en su zona, evitando reflexionar seriamente sobre cómo afrontar su hacer profesional.

Por otro lado, se ha concebido a los profesores, históricamente, a partir del

³ Os dados relativos às taxas de rendimento no período 1999 – 2011 mostram que o País conseguiu significativos avanços na redução da taxa de abandono no ensino fundamental, e alcançou resultados expressivos no ensino médio. No entanto, a taxa de reprovação no ensino fundamental decresceu muito pouco e houve crescimento na taxa de reprovação do ensino médio, revelando, que o desafio de melhorar as taxas de aprovação ainda exige atenção e esforços por parte do poder público. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 61).

paradigma simplificador, como simples transmisores de un contenido científico acumulado por la humanidad y comprendido como un verdadero conocimiento humano y muchos profesores se apoyan en los conocimientos pedagógicos que ya dominan, resistiéndose al desafío de comprometerse con una enseñanza innovadora basada en nuevos paradigmas más adecuados al tiempo presente. (MORIN, 2005).

Según la premisa establecida por Nóvoa (2002:27), en relación con el dilema de saber que es "reconstruir el conocimiento profesional a partir de una reflexión práctica y deliberativa o la importancia de saber analizar y saber analizarse", podemos inferir sobre la necesidad del profesor para entender las debilidades de sus métodos y aceptar los cambios de paradigmas, de metodologías y de estrategias de la enseñanza estratégica que pueden ayudarle a mejorar su práctica y así obtención mejores resultados en lo referente al desarrollo socio – cognitivo de sus alumnos.

Dicho de otro modo, el profesor debe desear mejorar su práctica, avanzar en lo referente a las dimensiones teórico-prácticas de los conocimientos, para convertirse en un profesional autónomo, capaz de crear nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Imbernón (2000:39), sobre la construcción del conocimiento por el profesor, dice que éste debe ser dotado de "conocimientos, habilidades y actitudes" para que pueda desarrollarse como un profesional reflexivo o un investigador. Y, a lo largo de esta línea de pensamiento, ser reflexivo significa tener la capacidad para pensar seriamente en su práctica docente, aprendiendo a interpretar y comprender la realidad social, con el objetivo de buscar formas de transformarla.

Alarcão (2003:31), establece que: "el conocimiento está ahí, en la escuela, un lugar privilegiado para las iniciaciones, las sistematizaciones, el establecimiento de relaciones estructurales, discusiones críticas y el informe de evaluaciones".

Christov (2001:38-39), afirma haber distinguidos tres problemas centrales en el proceso de formación de profesores, los cuales

dizem respeito à relação entre teoria e prática, à metodologia para participação dos professores e à compreensão das equipes coordenadoras sobre a relação entre a formação política em sentido lato, para o exercício da cidadania, e a formação de caráter pedagógico para uma intervenção junto aos alunos de tais programas.

En esta perspectiva, lo que se debe buscar con el proceso de formación continua, no es únicamente la preparación del docente para impartir mejor sus clases, con vista al aprendizaje de sus alumnos, sino también su formación para la construcción de su identidad y de su autonomía intelectual, que le permitirá crear nuevas posibilidades para la acción educativa, respaldada en una concepción crítica de la realidad.

Tales posiciones, corroboran la importancia de la formación continua en servicio, como una posibilidad de avanzar hacia la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral del alumno, posibilitando que la escuela cumpla con su papel social.

La Educación Continua y la Búsqueda de Mejorar la Calidad de la Enseñanza

Como se prevé en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDBEN no. 9394/96, en el artículo 63, es responsabilidad del Sistema Educativo Brasileño el deber de garantizar la calidad de la enseñanza y la educación a todos los niveles, a través de la selección y capacitación de los profesores, de manera participativa, la solución de situaciones desde la perspectiva de transformación de la realidad, con el fin de capacitar al estudiante para convertirse en una presencia significativa en su contexto socio-cultural.

Partiendo de esta base legal, creemos que la viabilidad de las políticas públicas de formación inicial en el nivel superior de los profesores y su continua actualización profesional, debe abordar las medidas, el personal y los recursos necesarios para su aplicación, compitiendo con el poder público el financiamiento y la gestión general de este proceso.

Una de las alternativas encontradas para dar cuenta de esta determinación legal es la formación continua en el servicio, a través de proyectos de estudios dirigidos, debates, intercambio de experiencias y actividades didácticas y pedagógicas previstas, a partir de las reales necesidades de cada grupo de profesores y de cada escuela.

Sin embargo, en opinión de Grigoli et al. (2010, s/p), “Em relação à formação contínua, os programas têm-se revelado ineficientes para promover a mudança da prática docente, uma vez que desconsideram as práticas construídas pelos professores e

não possibilitam a produção de novos saberes e práticas.”

Este posicionamiento, fruto del estudio científico desarrollado por las autoras, nos lleva a la conclusión de que no se puede ignorar que, dependiendo de la forma como los directores de los centros, impulsan, incentivan y asumen junto con el CP, el compromiso de promover la formación continua de profesores, esto se hace más armonioso o, en el caso del que el Director demuestre poco interés en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución que gestiona, el trabajo de CP puede no ser tomado en serio por los educadores, desalentando y por lo tanto haciendo sus acciones menos productivas.

En el caso de los centros municipales de enseñanza definidas para esta investigación, las propuestas de formación continua en servicio cumplen las determinaciones presentes en la legislación educativa del Estado de São Paulo, en especial en lo relativo a las tareas del coordinador pedagógico, como veremos a continuación.

Segundo Placco e Silva (2000:27), la formación continuada en la educación es:

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Vasconcellos (2006, s/p) habla sobre la obviedad de que la función de la escuela es "el aprendizaje para todos", haciendo hincapié en que "en un cierto sentido", pero al mismo tiempo, es algo cubierto por una inversión fetichizada. El ejercicio de la crítica que se recomienda en la formación de los estudiantes debe ser asumido por el educador con el fin de desarrollar una nueva perspectiva sobre su práctica.

El proceso de acción-reflexión-acción sobre la práctica o praxis (FREIRE, 2006:39) es el aspecto fundamental de la formación de profesores, ya que, sin el estudio y análisis de los problemas encontrados en el proceso de construcción del conocimiento por los estudiantes, es imposible buscar y poner en práctica nuevos fundamentos teóricos, nuevas formas de enseñanza de acuerdo con una práctica pedagógica que replantee el acto de aprender.

Heidrich (2009, s/p), sobre la necesidad de la formación continua de los profesores y el compromiso con esta actividad educativa, por el coordinador pedagógico, sostiene que esto sólo se plantea:

quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. É aí que surge o papel de formador do coordenador pedagógico, que se torna imprescindível para orientar esse processo.

Orsolon (2000:21-25) cree que el Coordinador Pedagógico-CP debe promover la reflexión crítica de los profesores acerca de sus actividades de enseñanza y para esto, presenta cuatro sugerencias:

- a) desafiar para a realização de algo diferente, repensando o costumeiro modo de fazer;
- b) questionar o professor de forma direcionada, isto é, através de perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir;
- c) estabelecer uma atitude de parceria para fazer e refletir na e sobre a ação;
- d) demonstrar atitude de respeito frente ao modo de trabalhar do professor, levando em conta seu conhecimento prático, bem como suas dificuldades e facilidades.

Un análisis más detallado de estas sugerencias nos lleva a inferir que el CP, para obtener el consentimiento positivo de educadores bajo su dirección debe, en primer lugar, ser un profesional de referencia con respecto a su compromiso con la educación de calidad, lo que demuestra, a través de acciones, su interés en colaborar con los profesores para que esto suceda, ya que hace que sea más fácil de seguir, incluso críticamente, a aquellos que admiramos y nos sirven de ejemplo.

Del mismo modo, es esencial que el CP sea un investigador que se dedique al estudio y análisis de la realidad educativa en la que ejerce su función, que tenga una buena base teórica y que continúe invirtiendo en profundizar sus conocimientos, ya que esto hace de él, alguien respetado por sus pares. También su posición como asesor del proceso de enseñanza/aprendizaje debe ser la de una persona que trata a los demás con respeto, con cuidado, con afecto, pero también con firmeza de propósito.

Así, saber cómo acercarse a un colega que se enfrenta a las dificultades didácticas y pedagógicas, no impuestas por la autoridad, presentándose como alguien que, de

hecho, quiere contribuir a mejorar la práctica docente, actuando con amabilidad y consideración, sin alardear la importancia de su función, puede hacer del CP alguien confiable, con quien el profesor puede abrirse, hablar de sus debilidades educativas y pedir ayuda.

Los ítems c y d, la cita anterior, a su vez, expresan claramente la necesidad de que el CP respete el modo de trabajar del profesor a efectos de establecer con él una alianza con el fin de encontrar formas de llevar al estudiante al conocimiento.

En cuanto a la colaboración que debe existir entre el coordinador pedagógico y los profesores, Clementi (2001:56) señala que:

muitos coordenadores, reconhecendo a importância de discutir com o professor suas ações com os alunos, julgam conhecer como ocorrem, nas salas de aula, as relações de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere ao modo como o professor encaminha a interação da criança com o conhecimento.

Más adelante, esta autora señala, "la calidad de la relación que se establece entre el profesor y el coordinador es también un factor que interviene en la acción del coordinador".

Las relaciones de poder que se establecen en la escuela, pueden constituir factores de impedimento para la coexistencia armoniosa, sin embargo, críticos, entre coordinadores y docentes, ya que aquellos en la jerarquía escolar, ocupan históricamente, en la mente de los maestros o del propio coordinador, un espacio "de mayor relevancia". Este concepto puede fragilizar, de alguna manera, el trabajo conjunto con vistas a la formación continua en servicio de los profesores, sea por la falta de voluntad para el estudio, por la apatía o incluso por la dificultad de relacionamiento que se establece.

La Legislación y el Trabajo Pedagógico Colectivo: Reflexiones y Prácticas

Cada professor é único, com experiências *sui generis*, com crenças e valores que o constituem, é com essa identidade que desenvolverá sua ação pedagógica. O desafio do coordenador é dimensionar a mudança necessária para, ao ter claros seus objetivos, poder avaliar seu trabalho e replanejar seu caminho com o grupo. Vieira (2004:98).

De acuerdo con los dictados proporcionados por la Coordinación Estatal de Normas Pedagógicas (CENP), a través de la Ordenanza nº 1/1996, regulada por la Ley Complementaria N° 836/1997 y los Comunicados de 20/1/2008 y 6/2/2009, las HTPCs constituyen las reuniones regulares, que están destinadas a ser un espacio de formación en el servicio con la intención de proporcionar la búsqueda de la mejora de la práctica docente, y por lo tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta legislación, los Horarios de Trabajo Pedagógico Colectivos - HTPCs - deben desarrollarse dentro de la escuela por los profesores con la dirección del coordinador pedagógico, sujeta a la siguiente organización: por cada 10 a 27 horas de trabajo en el aula, los profesores deben dedicar dos horas a estas reuniones y tres para 28-33 horas de clase, con el objetivo primordial de crear un espacio de discusión y formación para fortalecer el proyecto político-pedagógico de la escuela.

En este proceso se deberán estructurar las disciplinas, estudiar, atender los problemas que enfrentan los profesores, intercambiar experiencias, discutir la planificación y la evaluación y estimular la reflexión sobre la práctica docente.

En este sentido, el presente estudio trata de determinar si, de hecho, los HTPCs corresponden a las disposiciones contenidas en los documentos oficiales, ya que como se ha señalado por Santos (2010:15): "[...] en estos 30 años, se ha asistido a un simple cambio de nombre de este tipo de prácticas, que hoy reciben, por lo general, el nombre de "formación en servicio" cuando se destinan a profesores que están en el ejercicio, siendo ellos tanto del programa de formación inicial como del programa de educación continua".

Estos aspectos, actualmente, precisan ser aclarados y mejor explicados porque cada día se viene verificado que la formación continua de los profesores, debido a los déficits que presentan en sus formaciones iniciales, como lo atesta Gatti (2008) es una de las alternativas para mejorar el proceso de perfeccionamiento profesional de los profesores de la Enseñanza Fundamental. Tardif (2010:48), en relación a la formación de profesores, tanto la inicial como la continua defiende que los saberes de la experiencia tienen una importancia estratégica ya que "[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de

sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

De acuerdo con Santiago (2004:163), “o domínio do corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas... em síntese, capacidade de gestão”.

Entendemos que, difícilmente se obtendría éxito con otra manera de realizar ese proceso continuo, fundamental para el desarrollo crítico-reflexivo del profesor si ocurriera lejano del ambiente escolar. Esa afirmación es respaldada por Freire (1996:34), al afirmar que: “A formação é um fazer permanente que se faz constantemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo.”

El proceso formativo es, *a priori*, continuo y de fundamental importancia para el desarrollo de los saberes. De esta forma, es posible justificar la presencia actuante del coordinador pedagógico como facilitador y formador de ese proceso para desarrollar saberes es, incontestablemente, un proceso de producción, creación y reflexión sobre todas las acciones de la escuela y que busca la transformación positiva en las prácticas cotidianas de los profesores.

Otro aspecto relevante, que se refiere a la actuación del coordinador pedagógico es respecto a lo que Freire (2002:18), defiende como esencial para la eficacia del proceso de formación continua, o sea, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Por lo tanto, es necesario que el profesor tenga la suficiente autocrítica sobre su práctica, con el fin de reflexionar sobre su acción pedagógica buscando medios de tornarla más cercana de los intereses y necesidades de sus educandos y, para eso, es preciso que ese profesional este abierto a las transformaciones.

El Coordinador Pedagógico, sus Atribuciones, Competencias y los Desafíos de su Práctica

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador Orsolon (2001:19).

La función de coordinador pedagógico no siempre es lo suficientemente clara y entendida en relación a la extensión de sus atribuciones por parte de la comunidad escolar y, en muchos casos, se confunde con la de un auxiliar del Director para las cuestiones burocráticas, para suplir la falta de profesores o ser responsable por la resolución de problemas disciplinares de los alumnos.

Investigar, describir y analizar de qué modo el coordinador pedagógico viene actuado en el ambiente escolar es algo pertinente para los estudios asociados al desarrollo del campo educativo porque, las transformaciones constantemente surgidas en la sociedad, exigen orientaciones adecuadas para guiar y realizar prácticas docentes de forma actualizada, prudente y reflexiva.

En esta perspectiva, importa aquí el abordaje sobre el papel, las atribuciones y las responsabilidades del coordinador pedagógico, una vez que este estudio contribuirá para obtener informaciones relevantes y significativas referentes al tema propuesto y, al mismo tiempo, dará sentido a los datos presentados en los capítulos siguientes.

El papel del coordinador pedagógico, como fue afirmado anteriormente, es significativamente importante en la escuela, una vez que, al responsabilizarse por la conducción del proceso formador de los profesores en servicio, les corresponde también la implementación de las políticas públicas dirigidas a buscar la calidad en la ejecución como lo afirman Almeida, Souza y Placco (2012:754):

O que temos observado, corroborando achados de muitas outras pesquisas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações, etc. não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola – tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora.

Además de todas las características de responsabilidad pedagógica, el coordinador también se encarga de los antagonismos presentes en los grupos sociales presentes en la escuela, que dificultan el trabajo colectivo, exigiendo un profundo conocimiento de las

relaciones humanas y de la complejidad de los diversos grupos que constituyen a la escuela, como alumnos, profesores, padres, equipo de apoyo y equipo técnico, compuesto por el gestor y por los coordinadores.

Esa diversidad de experiencias y contextos debe ser considerada en el momento de la planificación de las acciones dirigidas a la formación docente y al seguimiento del desarrollo pedagógico de los estudiantes, de manera que el coordinador pedagógico pueda transitar, con tranquilidad, pero con actitud, por estos espacios permeados de conflictos.

Además de los conflictos personales, de pensamientos diferentes, el coordinador pedagógico también es desafiado, según Souza (2004:104), por el “límite entre o ideal (aquilo que entende e concebe como correto, como necessário, como imprescindível para uma educação de qualidade, de acordo com suas crenças) e o possível (que lhe é imposto pelo contexto ou sistema em que se insere a escola).”

En este sentido, Almeida (2004:30) aclara que “O Coordenador Pedagógico deverá contar com obstáculos para a realização de suas atividades. Deve prever que será atropelado pelas emergências e necessidades do cotidiano escolar. Deve ter consciência de que suas funções ainda são mal compreendidas e mal delimitadas.”

Así, su real atribución, o sea, hacer que los profesores mejoren su práctica en el aula, con el fin de perfeccionar su acción docente, de manera que los alumnos aprendan siempre es relegada a un segundo plano. (HEIDRICH, 2016).

Placco (2004:58), sobre este asunto, aclara que:

Nossa função de coordenadores pedagógico-educacionais, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é por em contato nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo que temos feito em nosso cotidiano: nossos modos de conduzi-lo, nossos controles da docência, nossa atuação nos conselhos de classe, as avaliações que realizamos, nossos estudos, a compreensão das teorias, das aplicações na prática.

No obstante, la falta de delimitación sobre el quehacer del coordinador pedagógico compromete su acción específica, o sea: promover, estimular, realizar un seguimiento y evaluar la formación continuada de los docentes de la escuela y, para eso,

de acuerdo con Souza (2004:110), el CP tendrá que aprender a vivir en eterno cuestionamiento “sobre os problemas e suas soluções, sobre a própria maneira de pensar e a do outro, para poder integrar novos pressupostos e concepções.”

Ese profesional precisa comprender la complejidad de su acción, conocer profundamente los componentes de sus grupos de estudios, analizar la práctica pedagógica de cada uno, verificando en qué medida los propósitos son alcanzados y, en caso de fracaso en el proceso de aprendizaje, estudiar los motivos que llevan a los alumnos a ese resultado.

En esta perspectiva, de acuerdo con Placco (2004:59), la función del coordinador pedagógico implica:

lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado da intencionalidade.

Al entender a la escuela como un espacio de formación docente en servicio, coincidimos con Fullan & Hargreaves (2000:19) que, a propósito de la necesidad de los profesores se organizar a través de actividades de estudio colectivo, afirman en el libro *A Escola como Organização Aprendente*, que:

À medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez maior sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de enfrentar as exigências sozinhos.

Por lo tanto, para ejercer sus funciones de acuerdo con las atribuciones que les son determinadas, el coordinador pedagógico debe tener una formación inicial y continuada tanto en el aspecto teórico como en el aspecto práctico de la acción educativa porque se espera que sea un investigador que genere en los profesores el interés y el deseo por el estudio, por el conocimiento que podrá perfeccionarlo en su quehacer pedagógico.

Sin embargo es conveniente es importante hacer referencia al aislamiento del trabajo colectivo porque es también en la soledad del estudio individual que el sujeto reflexiona, pondera y construye su conocimiento como lo destacan Fullan & Hargreaves

(2000:21): “Simplesmente não há oportunidade, nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade.”

Las Atribuciones del Profesor Coordinador en el Estado de São Paulo

La Secretaría de Educación del Estado de São Paulo emitió en el año 2007 la Resolución no. 88/2007, con la finalidad de determinar las atribuciones del Coordinador Pedagógico en todas las escuelas de su red de educación. Durante el mismo año, esa Resolución tuvo tres complementaciones, definiendo las atribuciones específicas del Coordinador Pedagógico para los años iniciales de Enseñanza Fundamental y ampliando la responsabilidad de ese profesional en relación a otras áreas de atención educativa, como, por ejemplo, ofrecer apoyo a la organización de acciones culturales que estimulen el intercambio cultural, la integración participativa y la socialización.

A continuación, son presentados los aspectos principales de la resolución mencionada y otros documentos legales que complementan las funciones y tareas atribuidas al CP.

Resolución No. 88/2007:

Art. 2º - O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

- I. Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II. Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III. Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV. Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V. Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI. Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII. Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Resolução No. 89/2007:

Art. 2º - São atribuições do Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, além das fixadas na Res.SE 88/2007:

- I. auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;
- II. 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;
- III. orientar os professores, com fundamento nos atuais referenciais teóricos relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização;
- IV. conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica;
- V. estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento.

Resolução No. 90/2007:

Art. 3º - São atribuições do Professor Coordenador, além das fixadas na Res.SE 88/2007:

- I. orientar e auxiliar os docentes:
 - a) no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação;
 - b) no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas, em cada bimestre;
 - c) na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre;
 - d) na seleção de estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas;
 - e) no monitoramento das avaliações bimestrais;
 - f) no monitoramento dos projetos de recuperação bimestral;
 - g) na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativo
- II. apoiar as ações de capacitação dos professores;
- III. participar das alternativas de oferta do ensino médio, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou a seu enriquecimento curricular diversificado;
- IV. articular o planejamento das séries finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio;
- V. 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;
- VI. estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade;
- VII. apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização.

La Portaria de la *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas* - CENP nº 01 de 1996, determinó que las HTPCs, deberían ser realizadas en la Unidad Escolar por los profesores y por el profesor-coordinador pedagógico, con las siguientes finalidades:

articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

Estando de esta forma definida las finalidades de esas reuniones, pasa a ser parte de las responsabilidades fundamentales pertinentes al oficio de coordinador pedagógico, con el debido apoyo de los respectivos gestores, planificar y estimular el desarrollo de las actividades colectivas de la Escuela. Esa misma legislación estableció, como objetivos de las HTPCs: articular las acciones educativas realizadas por los diferentes segmentos de la escuela, buscando la mejoría del proceso de enseñanza y aprendizaje; identificar las alternativas pedagógicas que existen para la reducción de los índices de evasión y repetición; posibilitar la reflexión sobre la práctica del profesor; favorecer el intercambio de experiencias; promover el perfeccionamiento individual y colectivo de los educadores; realizar un seguimiento y evaluar, de forma sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cada reunión deben ser registradas en acta las actividades realizadas como los temas trabajados además de sus aspectos positivos y negativos, con la intención de evaluar los resultados obtenidos y colaborar con la toma de decisiones en relación a la re planificación y a la continuidad do trabajo.

En el cuadro que se presenta a continuación aparecen algunas actividades y los profesionales responsables por su realización en las HTPCs.

Cuadro 01 – Actividades a ser realizadas en las HTPCS y sus respectivos responsables.

Responsable	Acciones
Director	Organizar el horario y el espacio para las reuniones.
	Crear una pauta.
	Establecer, junto al orientador directrices y metas generales de formación.

	Delegar parte de las tareas administrativas a técnicos de la secretaria a otros, con el fin de poder dedicarse más a las cuestiones pedagógicas.
	Orientar los coordinadores y discutir los resultados de las reuniones de las HTPCs.
Coordinador Pedagógico	Mantener cronograma y pauta establecidos.
	Ofrecer apoyo didáctico-pedagógico individual a los profesores.
	Conducir personalmente las reuniones.
	Poner límites a los asuntos discutidos para no perder el foco.
	Evaluar materiales y cursos de apoyo necesarios al trabajo pedagógico.
	Realizar una síntesis del trabajo realizado en la HTPC para debate junto con el director.

Fuente: Portaria CENP no. 01/1996, adaptada por el investigador, 2016.

Como puede ser observado en este cuadro de atribuciones del director y del coordinador pedagógico, en el proceso de formación continuada en servicio, ambos tienen responsabilidad por la planificación, desarrollo y evaluación de las HTPCs, siendo imposible aceptar la división de atribuciones que acontece con frecuencia en las escuelas donde el director se encuentra directamente vinculado a las cuestiones administrativas de rutina, a la burocracia y a la representación sin dedicarse a los aspectos pedagógicos de la escuela que le recaen sobre el coordinador pedagógico y los profesores.

Para el correcto funcionamiento de los trabajos que permita alcanzar los objetivos y metas propuestos es importante que se establezcan algunas normas para las HTPCs como por ejemplo: los debates deben tener carácter exclusivamente pedagógico; el coordinador pedagógico orienta y participa del trabajo de los profesores, estimulando la interdisciplinaridad y el intercambio de experiencias; estar atento al tiempo determinado para cada sección; apertura de espacios para que los profesores manifiesten sus dudas, los problemas que tienen en su práctica pedagógica y la búsqueda de alternativas de solución conjuntamente con el grupo; establecer horario para estudio y formación

colectiva; planificación y evaluación de la práctica pedagógica, con la finalidad de organizar las próximas reuniones; recoger sugerencias junto a los profesores, para mejoras en este trabajo colectivo, entre otras.

El análisis de las resoluciones anteriormente citadas deja bastante claro la responsabilidad del Coordinador Pedagógico – CP, como mediador de la acción didáctico-pedagógica, y la importancia de su función en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes bajo sus cuidados.

En esa perspectiva, coincidimos con Orsolon (2001:22), cuando esa autora afirma que:

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Para mediar el saber del profesor, en todos sus sentidos, es necesario que el coordinador siga de cerca cotidianamente la práctica de los docentes, verificando sus dificultades, buscando alternativas didácticas, metodológicas, instrumentales y curriculares para auxiliarlo en los aspectos de mayor fragilidad y, en este sentido, es necesario que su propia formación inicial y continuada sigan los avances epistemológicos de la actualidad y lo preparen para que se correspondan con las exigencias de su función.

Es necesario que el coordinador pedagógico entienda que no podrá haber éxito en una acción de formación continuada en grupo si no se observa el aspecto democrático de la participación, esto es, sin ofrecer derecho al pronunciamiento de ideas diferentes, contradictorias, una vez que la ética y la convivencia humana presuponen el respeto a los diferentes modos de pensar y actuar. Y, en este caso, el coordinador pedagógico debe estar substancialmente preparado para, sin juicio de valor, argumentar, posibilitar el debate y conseguir obtener un consenso, respetando los posicionamientos presentados y aprovechando esos momentos para una reflexión fundamentada en la práctica docente y en la teoría que la sustenta.

Así, por ser agente de transformaciones de las prácticas de los profesores, según

Luzia Orsolon (2001), como una regla constante, el CP se enfrenta con las contradicciones “escuela-sociedad y reproducción-transformación” en su quehacer pedagógico, y no es extraño que encuentre serias resistencias a la transformación de paradigmas, al estudio y al entendimiento de concepciones teóricas, ya que gran parte de los docentes consideran que la teoría no los auxilia en la práctica cotidiana del aula y, así, prefieren que el proceso de formación continuada ocurra apenas o en la mayoría de las veces, a través de talleres, de intercambio de experiencias entre colegas.

Con respecto a la prioridad dada por los profesores a las actividades prácticas en el proceso de formación continuada, de manera que puedan aplicarla inmediatamente en sus clases, Giroux (1997:158), así se manifiesta:

No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

No obstante, según Sacristán (2000:13), “toda práctica pedagógica gravita em torno do currículo.” Ese autor también señala que:

Os sistemas de formação do professorado, os grupos de especialistas relacionados a essa atividade, pesquisadores e peritos em diversas especialidades e temas da educação, etc. criam linguagens, tradições, produzem conceituações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc.

Paulo Freire, en la presentación de la obra de Giroux (1997), al indicar la importancia de la subjetividad en la formación docente, reconoce:

1. Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação.
2. Que a educação se torna relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária.
3. Que a educação perde significado se não for compreendida – como o são todas as práticas– como estando sujeita a limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações.

La profesora Bernadette Gatti (2008:57) expone su visión crítica en relación a

algunas iniciativas del poder público en el sentido de la oferta de formación continuada como programas compensatorios, que tendrían la finalidad de suplir “aspectos de la mala-formación anterior” y no con el propósito de posibilitar al conjunto de los educadores, condiciones para la actualización y la profundización de sus conocimientos.

En síntesis, podemos afirmar que promover educación de calidad, con la garantía de aprendizaje de todos, razón de existir de la escuela, es tarea de las más complejas y, para su ejecución, exige comprometimiento, acuerdos y especialmente, profesionalismo, fundamentados en el conocimiento.

Es en este contexto que la función del CP en las escuelas se constituye de extrema relevancia, teniendo en vista su papel como articulador y ejecutor de las acciones educativas, especialmente en las HTPCs, de manera de transformarlas en ambientes propicios al desarrollo del quehacer pedagógico del equipo docente.

Hecha esta revisión de la bibliografía consultada y presentadas las necesarias consideraciones, pasamos a la caracterización del universo de la investigación, en que presentamos los municipios del Estado de São Paulo – Brasil, las respectivas escuelas y el grupo focal con quien realizamos el presente proceso de investigación.

Capítulo II - Design de los Caminos de la Investigación, Caracterización del Universo de la Investigación y del Grupo Focal

El Recorrido del Estudio Exploratorio

De acuerdo con Di Giorgi, Leite y Rodrigues (2005), los saberes y las competencias en el medio educativo, son un campo bastante polémico, una vez que dividen a los estudiosos en dos grupos antagónicos: aquel que se apropia del concepto y aquel que lo rechaza totalmente. Siendo así, en nuestra síntesis teórica, en lo referente al coordinador pedagógico, percibimos la importancia de comprender en qué consiste, de hecho, la formación continua en servicio y cuáles son los desafíos, las posibilidades y los límites políticos que la rodea.

Con la finalidad de profundizar los conocimientos sobre el tema de la investigación, comenzamos con una exploración que, al entender de Triviños (1987:94), busca la “conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e do interesse coletivo [...]”.

Importa registrar que, en razón de nuestro quehacer profesional, estamos sistemáticamente en contacto con las escuelas y con el grupo focal de esta investigación, lo que facilitó nuestro acceso y el estudio de esta realidad. Entre la tipología adoptada en esta investigación, los estudios descriptivos tuvieron un importante destaque, porque se trata de un tema vinculado a la educación y de acuerdo con Triviños (1987:110): “o foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, [...]”.

Para acceder a estas informaciones, los protocolos de investigación que utilizamos fue el cuestionario, enviados a través de un recurso electrónico, como el Google Docs.

En la elaboración de las cuestiones (ANEXO II), tomamos como referencial a los conceptos de Gil (1999), como también disertaciones y tesis ya realizadas, como las de Domingues (2009), Ferri (2013) y Lourenço (2014).

En la selección del universo de la investigación y del grupo focal, invitamos a los municipios hasta alcanzar un mínimo de 66 (sesenta y seis) sujetos respondientes. Sabiendo que los municipios pueden tener sistemas estructurados de enseñanza⁴ o redes de educación (sector público), para esa investigación privilegiamos doce municipios que son redes vinculadas, en su organización, al Estado de São Paulo.

Aquellos municipios que optaron por el sistema propio (municipal) en su organización de enseñanza, no fueron incluidos como participantes de la investigación, tomando en cuenta que utilizan diferentes programas de formación continuada en servicio, lo que inviabilizaría el propósito y la delimitación del presente estudio.

⁴ Empresas privadas del sector de educación que desarrollan y comercializan productos y servicios tanto para la red privada como para la red pública de enseñanza.

Chizzotti (2000:45) orienta que: “A aplicação dos instrumentos de pesquisa requer um trabalho planejado para prever os procedimentos que serão adotados, as circunstâncias em que deverão ocorrer, a fim de controlar a incidências variáveis.” Así, una vez determinado el problema de la investigación, así como sus objetivos y el universo de la investigación – doze municipios paulistas y, en cada uno, los coordinadores pedagógicos de cada escuela de enseñanza fundamental, fue elaborado el protocolo de investigación, un cuestionario compuesto por treinta y tres (33) cuestiones, siendo veinte y tres (23) cerradas y diez (10) abiertas, las cuales posibilitaron a los participantes a exponer libremente sus puntos de vista.

Esas cuestiones fueron divididas en seis (06) tópicos de interés de la investigación, a saber: informaciones personales del respondiente, vida funcional, la escuela, actuación del coordinador pedagógico, rutina de trabajo y HTPC, de manera de poder contemplar todas cuestiones en estudio.

Con la finalidad de conocer sus limitaciones y tener claridad, el protocolo de investigación fue sometido a un pre-teste que, de acuerdo con Good y Hatt (1972), es un ensayo general, o sea, cada parte del cuestionario debe ser proyectada exactamente como será en la hora efectiva de la colecta de datos. Mello (2013) sugiere que el pre-teste sea realizado inicialmente sometiéndolo a un colega, especialista o una persona del grupo seleccionado, después se aplica el cuestionario a tres o cuatro potenciales respondientes, y, finalmente se puede aplicar en un pequeño grupo. De esa manera, podemos identificar preguntas-problema que justifiquen una reformulación para la versión final, antes de ser efectivamente aplicadas.

Participaron voluntariamente del pre-teste del cuestionario, cinco (05) profesionales que actúan en la Enseñanza Fundamental, siendo dos (02) docentes y tres (03) coordinadores pedagógicos. Todos afirmaron no haber encontrado dificultad para la comprensión de los enunciados de las preguntas.

Entonces, los cuestionarios, aplicados en un período de dos meses, llegaron hasta los respondientes vía *e-mail*, o los entregamos personalmente y, utilizando esos mismos recursos, los cuestionarios respondidos fueron debidamente devueltos, obteniéndose un porcentaje del 93% de los protocolos entregados, lo que nos permitió considerar la

recolección de datos como favorable a la búsqueda de respuestas a las cuestiones de la investigación.

A continuación, todos los datos obtenidos fueron organizados en tablas y, a partir de los resultados alcanzados, fue realizado su análisis teniendo como base a Bardin (2004:111-112), que la define como: “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento, segundo o gênero, com os critérios previamente definidos e ou definidos a posteriori com a análise do material”, ya que las respuestas discursivas presentadas por los respondientes pedían una interpretación más detallada, en la perspectiva de adentrarnos en lo que podría subyacer al texto, como también cuáles inferencias podrían ser realizadas en ese sentido.

En el análisis de los datos que, en la concepción de Chizzotti (2000:69), tiene como objetivo la proposición de “uma explicação do conjunto de dados reunidos, a partir de uma conceitualização de uma realidade percebida ou observada”, fueron adoptados procesos cuantitativos y cualitativos, una vez que un estudio referente a las ciencias humanas, entre las cuales la educación se encuentra incluida, permite esos tipos de investigación.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos, en nuestra recolección de datos, seguimos el formato de la investigación bibliográfica que, según Gil (1999), parte de estudios exploratorios, constituyéndose principalmente de libros y de estudios científicos. Para el análisis de los datos recogidos, tomamos como base las lecturas de los títulos escogidos, utilizando como temas-clave, el coordinador pedagógico, las horas de trabajo pedagógico colectivo y la formación continua, los cuales serán tratados también teniendo como base al Análisis de Contenido, que Bardin (2004:42), define como: “Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo, mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Continuando con los presupuestos de Bardin (2004), el análisis de contenido se desarrolló en tres fases: pre-análisis, exploración del material y tratamiento de los datos, inferencia e interpretación.

En el desarrollo de la investigación y en su formalización, considerando el contexto de trabajo y el papel que se espera del coordinador pedagógico y de los docentes, abordamos las competencias y los saberes necesarios para que estos profesionales actúen de forma significativa y así contribuyan para un proceso de enseñanza y aprendizaje cualitativos.

El Universo de La Investigación - Breve Caracterización

El Estado de São Paulo fue dividido por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) en quince mesorregiones⁵, subdivididas posteriormente en microrregiones⁶. Nuestra investigación fue realizada en la mesorregión de Ribeirão Preto, considerando nuestra posibilidad de acceder a los municipios que fueron invitados a participar, teniendo como principio una muestra no probabilística.

En la selección de los doce (12) municipios para esta investigación de campo, optamos por aquellos de diferentes portes y que no adopten un sistema educacional propio y, por esa razón, sigan a las orientaciones y los dispositivos legales de las escuelas estatales paulistas, todos circunscriptos a la Mesorregión Geográfica de Ribeirão Preto: Barretos, Cajuru, Cravinhos, Ipuã, Ituverava, Jardinópolis, Miguelópolis, Monte Alto, Orlândia, Patrocínio Paulista, Sales Oliveira y Sertãozinho.

Figura 01- Mapa del Estado de São Paulo – Brasil, con la indicación de la Mesorregión de Ribeirão Preto

⁵ Mesoregión es una subdivisión de los estados brasileños que congrega diversos municipios de un área geográfica con similitudes económicas y sociales, que a su vez, son subdivididas en microrregiones. Fue creada por el IBGE y es utilizada para fines estadísticos y no constituye, por lo tanto, una entidad política o administrativa. (Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, IBGE - Rio de Janeiro, 1990, p. 26).

⁶ Microrregión es, de acuerdo con la Constitución brasileña de 1988 (art. 25, §3º), un agrupamiento de municipios limítrofes. Su finalidad es integrar la organización, la planificación y la ejecución de funciones públicas de interés común, definidas por ley complementaria estadual.



Fuente: Disponible en:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_de_Ribeir%C3%A3o_Preto#/media/File:SaoPaulo_Meso_RibeiraoPreto.svg>. Accesado em 05 de septiembre de 2016.

Cuadro 02 – Relación de los Municipios Seleccionados para la Investigación; nº de Habitantes y Fuente/Año de las Informaciones

Municipios	No. de Habitantes	Fuente – Censo IBGE/Año
Barretos	112.101	2010
Cajuru	24.783	2013
Cravinhos	33.543	2013
Ipuã	16.555	2015
Ituverava	38.695	2010
Jardinópolis	41.228	2014
Miguelópolis	19.972	2007
Monte Alto	46.647	2010
Orlândia	42.678	2015
Patrocínio Paulista	13.002	2010
Sales Vieira	11.588	2015
Sertãozinho	120.152	2015

Fuente: Disponible en: <www.ibge.com.br>. Accesado el 06 de septiembre de 2016.

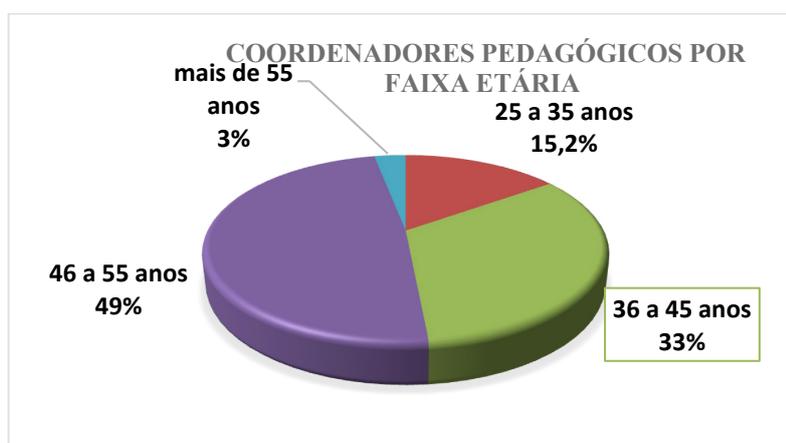
Perfil del Grupo Focal

La investigación de campo, como fue anteriormente afirmado, se desarrolló en 12 (doce) municipios pertenecientes a la mesorregión de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo – Brasil, completando un total de 66 (sesenta y seis) respondientes, siendo todos coordinadores pedagógicos. De los cuales un 9,0% son hombres y un 91,0% son mujeres.

La franja etaria de los respondientes varía entre:

- 15% - 25 e 35 años
- 33% - 36 e 45 años;
- 49% - 46 e 55 años;
- 3% - más de 55 años, como se verifica en el gráfico nº 01.

Gráfico 01 - Coordinadores Pedagógicos por Franja Etaria



Fuente: La propia investigación, 2016.

Sobre la habilitación en nivel superior, el 95% de los coordinadores pedagógicos son licenciados en Pedagogía, un 3,0% en Letras y un 2,0% en Psicología. El 36% cursó también otra graduación. La mayoría, un 65%, cursó pos-graduación, siendo que el 6% son magísteres en sus áreas de actuación. Todas las respondientes con pos-graduación stricto sensu – maestría, son mujeres.

Cuadro 03 - Distribución de las cuatro respondientes con Maestría, por municipio.

MUNICÍPIO	CANTIDAD
Ipuã	1
Ituverava	1
Monte Alto	1
Sertãozinho	1

Fuente: La propia investigación, 2016.

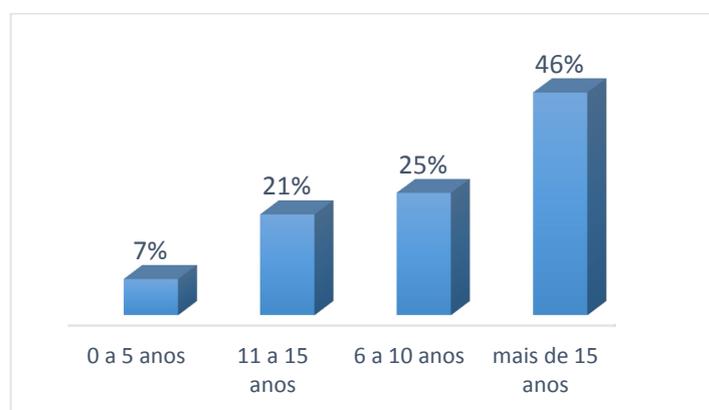
También en referencia a la formación inicial y pos-graduación de los respondientes, importa registrar que el 40% de los coordinadores pedagógicos especialistas afirman haber realizado su especialización en Gestión Escolar.

Sobre la forma de ingresar a la función de coordinador pedagógico, el 28% de especialistas en Gestión Escolar lo hicieron a través de Concurso Público y el 80% de esos Coordinadores Pedagógicos están concentrados en el municipio de Cajuru.

Habiendo ingresado en el servicio público como profesores, un 72% de los restantes coordinadores pedagógicos tuvieron su ingreso a través de una invitación.

En relación al tiempo de actuación de los coordinadores pedagógicos como profesores docentes, constatamos que el 7% se encuentra entre 0 y 5 años; el 21% entre 11 y 15 años, el 25% entre 6 a 10 años y un 46% ejercen ese cargo desde hace más de 15 años como lo muestra el gráfico 02.

Gráfico 02 - Tiempo de Actuación de los Respondientes como Profesor Docente

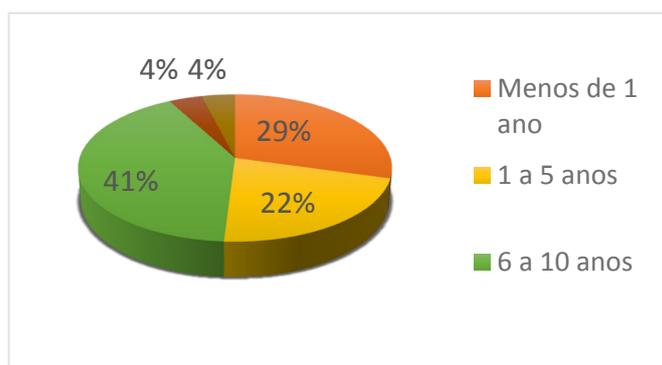


Fuente: La propia investigación, 2016.

Con referencia al tiempo de actuación como coordinadores pedagógicos, un 29%

de los respondientes se encuentran en esa función hace menos de un año; el 22% la ejercen desde hace uno hasta cinco años; el 41% son coordinadores pedagógicos desde hace entre seis y diez años; el 4% están en la función hace entre once y quince años y el 4% son coordinadores pedagógicos hace más de quince años, de acuerdo con lo demostrado en el gráfico a seguir.

Gráfico 03 - Tiempo de Actuación de los Respondientes en la Coordinación Pedagógica.

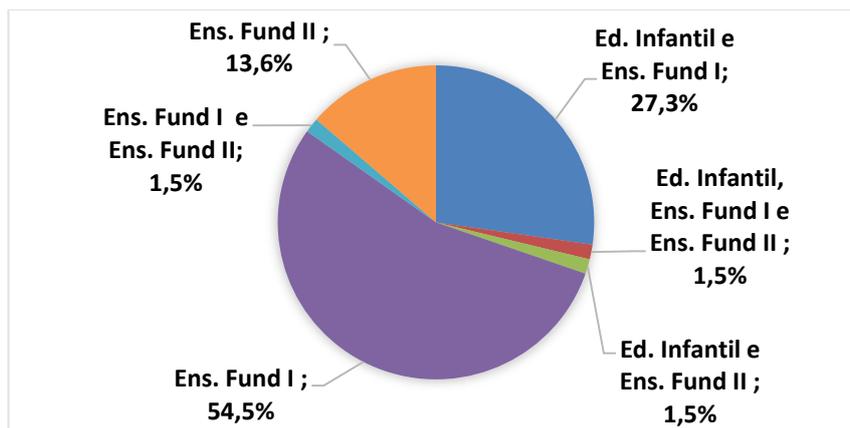


Fuente: La propia investigación, 2016.

Las informaciones anteriores apuntan para el hecho de que la mayoría de los coordinadores pedagógicos, el 51%, tienen relativamente poca experiencia en esa función, esto es, menos de cinco años.

En relación a los niveles de actuación de los coordinadores pedagógicos participantes de la investigación, un 54,5% actúan en la Enseñanza Fundamental – Fase I; el 13,6%, en la Enseñanza Fundamental II; el 27,3% en la Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental I y un 1,5%, en la Educación Infantil y no Enseñanza Fundamental I y II, en diferentes turnos.

Gráfico 04 - Niveles de Actuación de los Coordinadores Pedagógicos



Fuente: A propia pesquisa, 2016.

La adhesión a este proyecto de investigación, en razón del número de respondientes que intentábamos alcanzar, tuvo un porcentaje diferenciado en cada municipio, siendo que el mayor fue de un 100% de los coordinadores pedagógicos de las escuelas municipales en Barretos, Cravinhos, Jardinópolis, Miguelópolis, Patrocínio Paulista y Sales Oliveira y, la menor, de un 44%, en Ipuã.

Cuadro 04 – Distribución de los Respondientes por Municipio.

Municipio	Nº. de Coordinadores	Porcentaje
Barretos	05	100%
Cajuru	08	75%
Cravinhos	01	100%
Ipuã	09	44%
Ituverava	12	50%
Jardinópolis	01	100%
Miguelópolis	01	100%
Monte Alto	13	62%
Orlândia	10	60%
Patrocínio Paulista	01	100%
Sales Oliveira	01	100%
Sertãozinho	04	50%
TOTAL	66	

Fuente: La propia investigación, 2016.

Los resultados alcanzados con la presente investigación serán presentados en el siguiente capítulo como también su análisis y la fundamentación teórica que la sustenta.

Capítulo III - Presentación y Análisis de los Resultados de la Investigación

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. Chizzotti (2000:84).

Coincidiendo con el pensamiento de Chizzotti, podemos afirmar que los datos presentados a continuación son el resultado de una cuidadosa investigación *in loco*, realizada por este investigador, buscando responder a los cuestionamientos propuestos en este trabajo y así definir, con la debida claridad, el pensamiento del grupo focal sobre la formación continua en servicio, el papel ejercido, de hecho, por el coordinador pedagógico, así como una evaluación de las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo – HTPCs, desarrollado en cada escuela.

La Formación Continua en Servicio en las Escuelas Participantes de La Investigación

Para Geglio (2004:114), “a formação em serviço é a formação continuada que ocorre no ambiente de trabalho do professor. Porém, trata-se de um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser conduzida pelos próprios professores.”

La formación inicial del profesor pedagogo, es un profesorado que habilita al profesional para el ejercicio de la coordinación pedagógica, según Franco (2003:118), debe buscar la “qualificação do exercício da prática educativa e na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizadores, formativos e emancipatórios.”

No obstante, es en la práctica pedagógica real que el docente se confronta con las dificultades naturales, pero contradictorias, en promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los educandos. Y, en esos momentos, el profesor necesita de apoyo pedagógico, de auxilio de un profesional que en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los intereses y necesidades de su educando.

Batista y Seiffert (2004:163), con este propósito se explicita la función del coordinador pedagógico:

Fomentar a discussão coletiva, mediar as ações inovadoras, provocar estudos e investigações sobre o que está sendo realizado no espaço escolar situam-se como possibilidades práticas da coordenação pedagógica que entendam a avaliação da aprendizagem como uma expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado momento.

Además, los avances científicos y tecnológicos, que transforman la vida humana y la sociedad, repercuten en el aula, exigiendo del profesor una permanente actualización de sus conocimientos didáctico-pedagógicos. La formación continua en servicio viene al encuentro de esas necesidades, buscando proporcionar espacios de estados teórico-prácticos, debates sobre las importantes cuestiones educativas, intercambios de experiencias entre colegas, siempre bajo la orientación del coordinador pedagógico y con la participación del equipo gestor de la escuela.

En este sentido, Geglio (2004:118), afirma que: “É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isso lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente.”

La formación Continua en Servicio, en la Opinión de los Coordinadores Pedagógicos

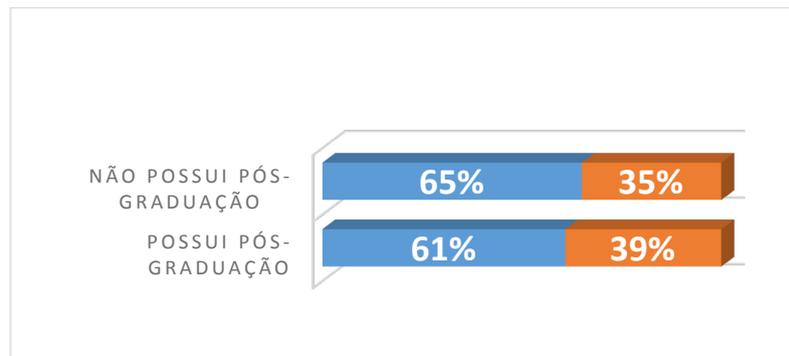
Los datos y las informaciones a continuación, fueron recolectados a partir de las respuestas (abiertas y cerradas que se encuentran en el protocolo de la investigación) de los coordinadores pedagógicos seleccionados para esta investigación, y la presentación de los resultados obedecen al orden en que las cuestiones fueron propuestas a los respondientes.

La Formación Continua de los Coordinadores Pedagógicos

Ante la pregunta sobre si participan de cursos de formación continua, de los 66 (sesenta y seis) coordinadores pedagógicos respondientes un 62% afirmaron que participan de los cursos específicamente sobre su área de actuación.

Esa cuestión fue elaborada con la finalidad de verificar si los coordinadores pedagógicos con formación en nivel de pos-graduación participan más, menos o con la misma frecuencia de cursos promovidos por el Estado de São Paulo o por el Municipio donde ejercen su función.

Gráfico 05 - Coordinadores Pedagógicos que realizaron Cursos de Formación Continua, de acuerdo con el Nivel de Graduación



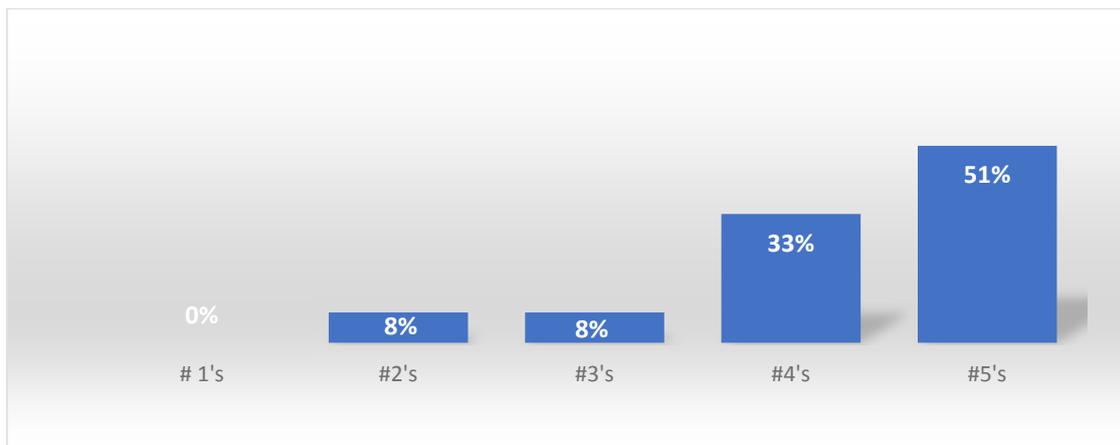
Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

De acuerdo con el gráfico anterior, se puede entender que, poseer o no una posgraduación, no es condición relevante para la participación de los coordinadores pedagógicos en cursos de formación continua para su área de actuación.

En algunas cuestiones, por el hecho de intentar conocer la opinión de los respondientes, utilizamos la Escala Likert y, buscando una percepción más clara de las informaciones, pasamos a expresarlas, también, en la forma de gráficos.

Los cursos de formación continua ofrecidos por la Secretaria de Estado de la Educación son adecuados a mi realidad: un 8% más no coinciden con esta afirmación en relación a los que coinciden y un 8% discrepan totalmente; el 33% coinciden más de lo que discrepan y un 51% coinciden totalmente, lo que significa que los cursos ofrecidos por la entidad pública han correspondido con las expectativas de los coordinadores pedagógicos.

Gráfico 06 - Los Cursos ofrecidos por la Secretaria de Estado de la Educación de São Paulo, en la opinión de los Respondientes

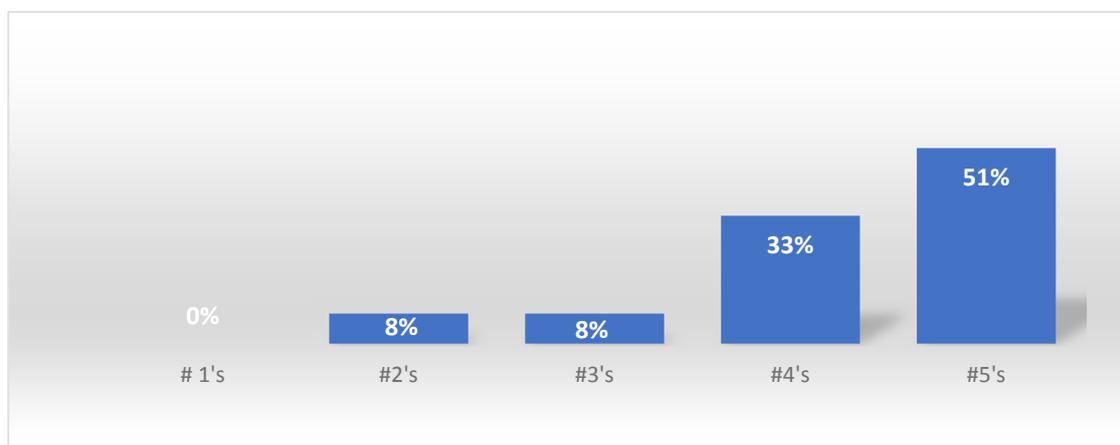


Fuente: El Protocolo de Investigación, 2016.

Se puede inferir, por lo tanto, que la mayoría de los coordinadores pedagógicos participantes de la investigación, se encuentran satisfechos con las orientaciones y con el proceso de formación continuada promovido por el Estado.

Sin embargo, apenas el 29% de los coordinadores pedagógicos consideran que estos cursos les dan un sustento teórico para el desarrollo de su actividad docente. Ya el 35% de los respondientes afirmaron que los cursos no son suficientes para la mejora de su práctica pedagógica.

Gráfico 07 - Los Cursos de Formación Continuada Ofrecidos por la Secretaría de Estado de la Educación de São Paulo dan Sustento Teórico al Trabajo del Coordinador Pedagógico



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

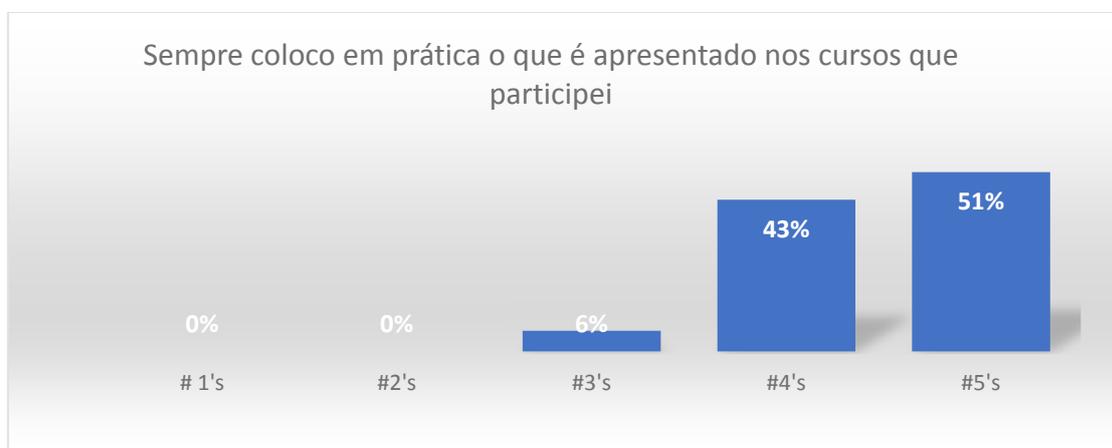
Una cantidad insignificante de los respondientes afirmaron que participan de cursos de formación continua solamente con la intención de obtener ventajas en sus carreras profesionales.

La Formación Continuada de los Coordinadores Pedagógicos y la Aplicación Práctica de lo que Aprenden

A partir de lo expuesto y a través de los datos presentados, se puede deducir que, aunque entiendan que el programa de formación continuada en servicio de los cuales participan esporádicamente, han contribuido para la mejora en la calidad de su actuación profesional, sería necesario complementarlo con actividades más cercanas a su rutina, de manera que puedan orientar mejor a los docentes bajo su responsabilidad.

En los gráficos 08 y 09 es posible verificar con mayor claridad esa constatación de la investigación.

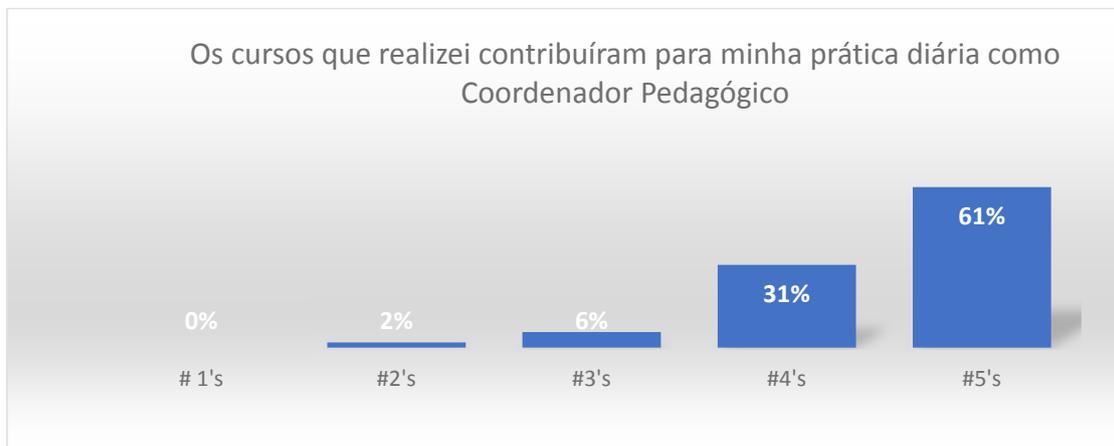
Gráfico 08 – Aplicación en la Práctica de lo que Aprenden en los Cursos en que Participan



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

El 51% de los coordinadores pedagógicos respondieron que ponen en práctica los aprendizajes adquiridos en los cursos de formación continuada y también que estos han contribuido para la mejora de su práctica.

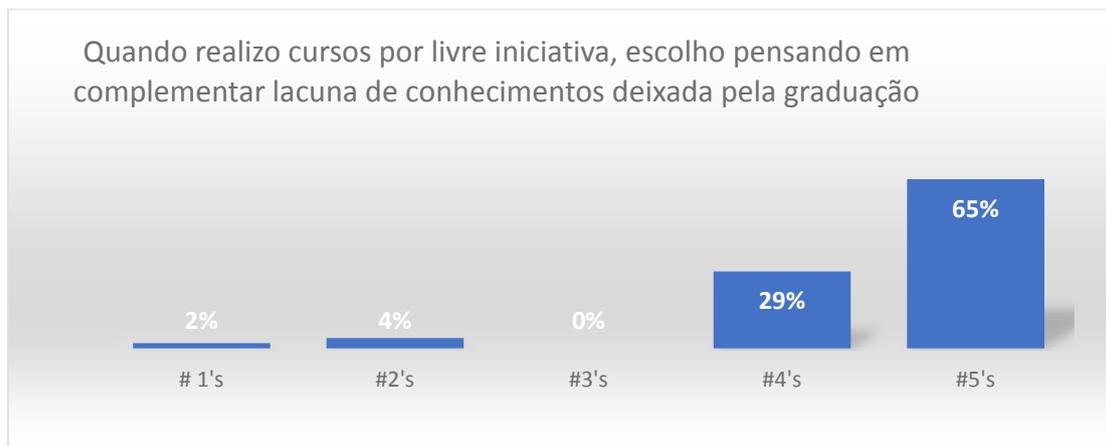
Gráfico 09 - Contribución de lo que los Coordinadores Pedagógicos Aprenden en los Cursos para la Mejora de su Trabajo



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

El 45% de los respondientes declararon que realizan cursos de formación continuada con la finalidad de actualizar y profundizar sus conocimientos.

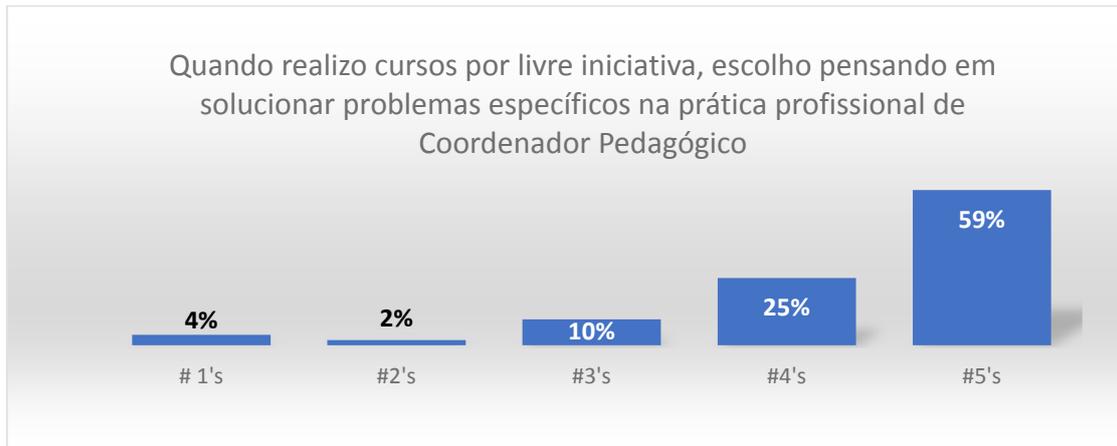
Gráfico 10 - Motivación para Elegir los Cursos Realizados por Cuenta Propia



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

El 65% señalaron como objetivo de su participación, por iniciativa propia en cursos, la necesidad de complementar los conocimientos adquiridos en su formación inicial.

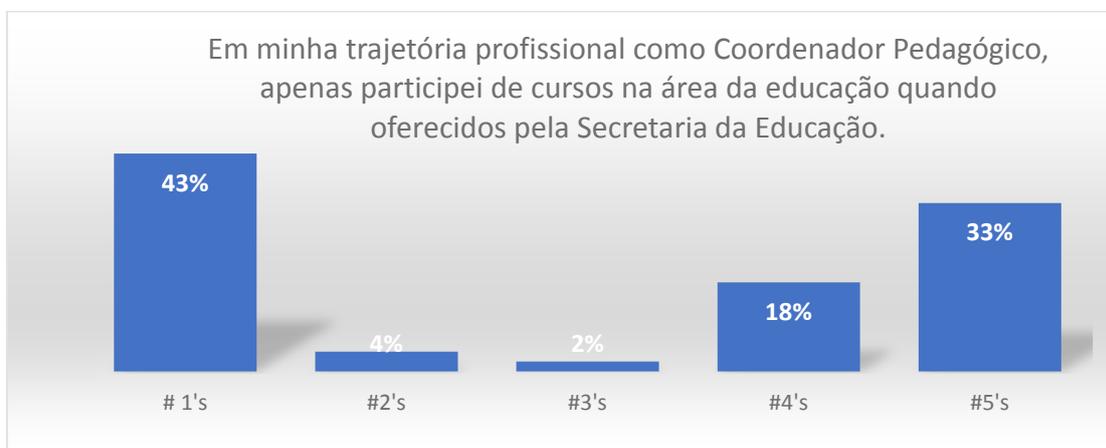
Gráfico 11 - Opción de Cursos que Posibiliten la Mejora en el Ejercicio de su Función



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

El 65% de los coordinadores pedagógicos informaron que, al realizar cursos por iniciativa propia, eligen aquellos cuyos temas puedan colaborar con la mejora en la calidad de su práctica.

Gráfico 12 - Participación Apenas en Cursos Ofrecidos por la Secretaría de Educación de São Paulo



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

El 33% de los respondientes informaron que apenas participan de los cursos de formación continuada ofrecidos por la Secretaría de Estado de la Educación, lo que significa que, un tercio de los coordinadores pedagógicos no buscan cursos que los actualicen o los cualifiquen en el sentido de mejorar su práctica profesional.

La Rutina del Coordinador Pedagógico en el Cotidiano de la Escuela

La escuela es un espacio por excelencia, donde lo inesperado acontece: profesores y funcionarios que faltan, niños que se lastiman o se enferman, padres que necesitan de atención, trabajos administrativo-burocráticos, promoción de eventos, entre otros, razones por las cuales no es extraño que el coordinador pedagógico tenga que dejar de atender las atribuciones de su función para prestar apoyo al equipo de gestión, siempre que sea necesario, como lo afirma Geglio (2004:115): “O coordenador pedagógico, em determinados momentos, é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função”.

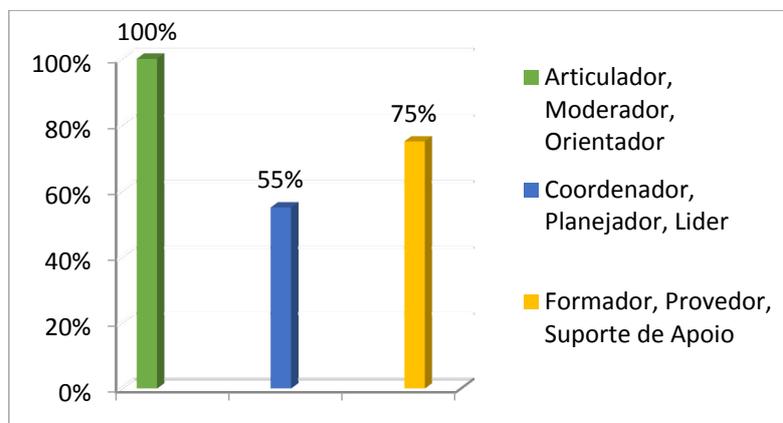
Es en esta perspectiva, que nos importaba obtener informaciones sobre la rutina de los coordinadores pedagógicos participantes de la investigación, intentando verificar su tempo disponible para planificar y poner en acción el proceso de formación continuada de los profesores.

El Papel del Coordinador Pedagógico y su Rutina

Sobre este asunto, los respondientes iniciaron por definir cómo realizan su papel y cuál ha sido su rutina diaria de trabajo.

El papel del coordinador pedagógico en la escuela, según los respondientes, puede ser resumido de la siguiente forma: articulador, mediador, orientador, direccionador, coordinador, planificador, líder, formador, proveedor, soporte, apoyador, como fue presentado en el gráfico 13.

Gráfico 13 - El papel del coordinador pedagógico en la escuela, así como su rutina de trabajo, a partir de los posicionamientos de los respondientes



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

Algunos coordinadores pedagógicos presentaron opiniones bastante significativas en relación a su papel en la institución escolar, como se puede observar a continuación:

O papel do coordenador pedagógico é atuar na parte pedagógica, orientar o professor nas atividades, ver como está o rendimento dos alunos da escola, ser mediador entre professor/aluno, professor/pais, professor/diretor. (CP de Barretos, professora com cinco anos de experiência como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I)

Coordenar pedagogicamente a escola, ministrar e planejar as HTPCs, apoiar professores, alunos, pais e a comunidade, para que a aprendizagem aconteça ou se amplie. (CP de Cravinhos – pedagoga com três anos de serviço como coordenadora pedagógica da Educação Infantil).

Atuar diretamente junto ao professor, zelando sempre pela aprendizagem do aluno, visando ao seu pleno desenvolvimento e um ensino de qualidade. (CP de Ituverava – pedagoga com um ano de serviço no Ensino Fundamental I).

Articulador entre os vários elementos humanos envolvidos no processo de aprendizagem e mediador das ações pedagógicas globais da escola, tendo como objetivo final o desenvolvimento do aluno. (CP de Orlândia – pedagoga com oito anos de serviço no Ensino Fundamental I).

O Coordenador Pedagógico tem o papel de articulador, formador, transformador e mediador entre as áreas do conhecimento e o professor, propondo sempre o alcance da aprendizagem significativa dos alunos. (CP - de Sertãozinho – pedagoga com dois anos de serviço da Educação Infantil).

Estas posiciones encuentran respaldo en Geglio (2004:115), cuando afirma que:

“[...] o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.”

El desahogo de una de las respondientes, a respecto de la real actuación del coordinador pedagógico en la escuela, presenta algunas cuestiones muy frecuentes en las actividades de este profesional:

Atualmente é muito difícil atuar fidedignamente, de acordo com nosso verdadeiro papel. Na maioria das vezes **somos Bombeiros**⁷: apagamos incêndios! Deixa-se o verdadeiro papel em "outro" plano. A formação continuada dos professores que acredito ser o principal objetivo do Coordenador Pedagógico nem sempre é possível e ACEITO. (CP de Cajuru n no Ensino Fundamental II).

Garrido (2001:11), en relación a la cuestión del acumulo de funciones que caen sobre los hombros del coordinador pedagógico, se manifiesta afirmando: “[...] o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas.”

Otro aspecto de relevancia que debe ser considerado en las palabras de este coordinador pedagógico es el proceso de formación continuada en servicio no siempre ser bien visto por los profesores y, en ese sentido, Souza (2004:110) declara que:

[o coordenador pedagógico] terá de aprender a viver um eterno questionar-se: sobre os problemas e suas soluções, sobre a própria maneira de pensar e a do outro, para poder integrar novos pressupostos e concepções. E deverá fazer isso em conjunto com o grupo, sem abrir mão do diálogo, pois o grupo todo deverá aceitar a complexidade para que se mude a maneira de agir e pensar na educação.

La conquista del interés del profesor en participar activamente del proceso de formación continuada de su escuela está vinculado a la necesidad pedagógica de sentir y tener consciencia que de la necesidad de reflexionar sobre su acción, auto-evaluándose y a sus alumnos, de manera de percibir que es posible avanzar en el proceso de

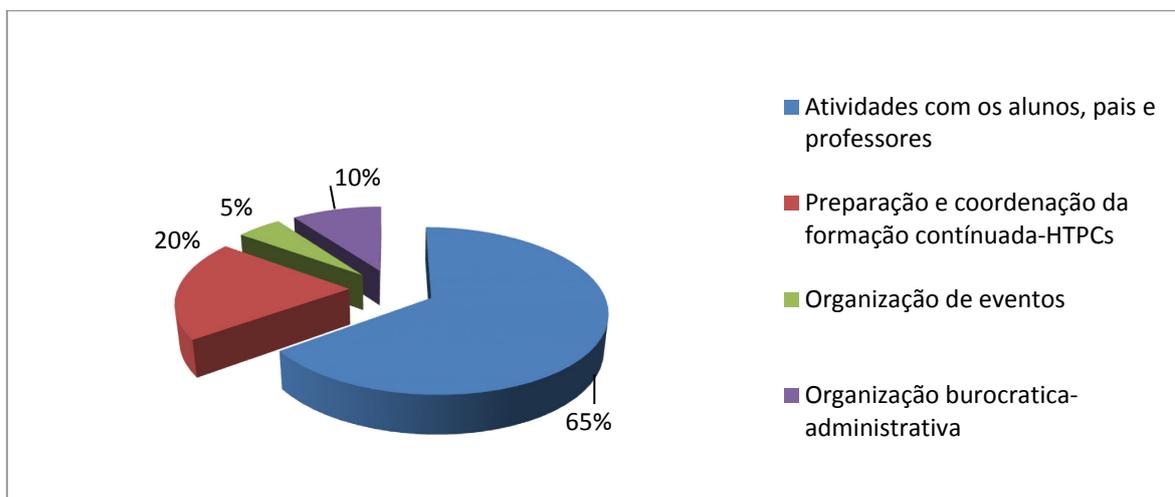
⁷ La CP usa la metáfora ‘bomberos’ haciendo alusión a la función de esos profesionales, o sea ‘apagar el fuego’, resolver los problemas, no siempre de orden pedagógico, que acontecen en la escuela, imposibilitando que ejerza, con la necesaria calidad, su papel de coordinadora pedagógica.

construcción del conocimiento y que esos momentos en que, colectivamente, la práctica pedagógica es cuestionada, son realizados estudios en el sentido de buscar alternativas para los problemas detectados, con el fin de la clase recibir el retorno de esos estudios y mejoras didáctico-pedagógico.

Ese proceso de acción-reflexión-acción, es parte del papel del coordinador pedagógico, como nos enseña Souza (2004:108): “Como fazer para mobilizar os professores a discutirem determinado texto, a refletirem sobre suas práticas em sala de aula?”

Posteriormente la misma autora propone que los propios coordinadores se realicen esa pregunta, con el fin de verificar si están, verdaderamente, comprometidos en esa misión y, así, encontrar formas de motivar a los profesores a participar con pertinencia en el trabajo de estudio colectivo.

Gráfico 14 - La Rutina de Trabajo del Coordinador Pedagógico, Considerando el Conjunto de sus Actividades Semanales

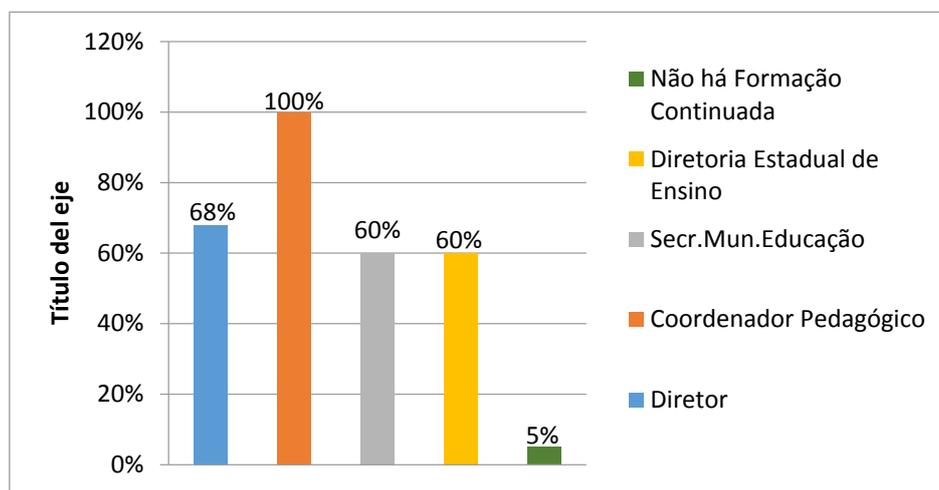


Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

Como lo demuestra el gráfico 14, las actividades semanales del coordinador pedagógico son diversificadas e intensas donde el 65% de su tiempo es dedicado a la atención de alumnos, padres y profesores; dentro del 35% que sobra de su carga horaria semanal un 20% es destinado a la preparación y a la coordinación de la formación continua de los profesores, en las HTPCs; el 5% del tiempo es utilizado con la

organización de eventos, como fechas festivas, acciones para obtener fondos, etc.; y el 10% para la organización burocrático-administrativa, y para la participación en actividades de la Secretaría Estadual de Educación.

Gráfico 15- ¿Quién planifica la formación de profesores de su escuela?



Fuente: El Protocolo de la Investigación, 2016.

El 5% de los respondientes informaron que no hay HTPC en su escuela, por lo tanto, no es realizada ninguna planificación, tampoco de formación continua en esas escuelas. El 100% de los coordinadores pedagógicos que realizan las HTPCs afirman que ellos mismos planifican las actividades para el estudio colectivo; el 68% afirmaron que es el(la) director(a) de la escuela que elabora la planificación; el 60% informaron que es la Secretaría Municipal de la Educación que lo realiza, y el 60% declararon que la planificación es hecha por la Dirección Estadual de Enseñanza - DEE.

Esos datos contrarían las normas mencionadas en relación a la realización de las HTPCs, porque la legislación deja clara la competencia del coordinador pedagógico, conjuntamente con los profesores de su escuela y el director de elaborar la planificación, a partir de los intereses y necesidades didáctico-pedagógicas de los docentes y de evaluar el resultado escolar de los estudiantes.

Las respuestas hicieron referencia a la importancia del apoyo recibido por las escuelas de la Dirección Estadual de Enseñanza, una vez que compete a la DEE la supervisión, tanto del trabajo pedagógico como administrativo, desarrollado por los establecimientos escolares, también en relación a la formación continuada en servicio

de los profesionales de la educación.

El proceso de formación continuada en servicio debe ser responsabilidad no solamente del equipo pedagógico, sino también de los gestores escolares, una vez que estos responden legalmente por los resultados de la educación en sus establecimientos de enseñanza. A su vez, los dirigentes municipales y estatales de la educación tienen el compromiso de desencadenar acciones motivadoras, en el sentido de la formación continuada de los profesores, además de ofrecer a las escuelas las condiciones mínimas de estudio y de construcción del conocimiento.

Frente a las responsabilidades atribuidas al DEE y a los gestores escolares, es importante destacar la realización de procesos de formación continuada de los coordinadores pedagógicos, ofreciéndoles los necesarios referenciales teórico-prácticos junto a los materiales que puedan subsidiar estos estudios.

Guimarães y Villela (2001:38) señalan tres dimensiones de actuación del coordinador pedagógico en la institución escolar: “O de resolução de problemas instaurados; o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo em sócioafetivo”. Desde aquí se puede inferir la amplitud de la función del coordinador pedagógico, con prevalencia, naturalmente del seguimiento didáctico-pedagógico de los profesores y del análisis del desarrollo del alumno.

No obstante, a pesar de las actividades exigidas al coordinador pedagógico en la escuela, Batista y Seiffert (2004:162) dejan claro que:

O lugar que o professor coordenador pedagógico vem assumindo ganha, cada vez mais, contornos de mediação e interlocução: da construção do projeto político-pedagógico à articulação cotidiana das propostas docentes, a coordenação pedagógica situa-se como um espaço que, profundamente marcado pela cultura escolar, pode favorecer a emergência de redes de trocas entre professores.

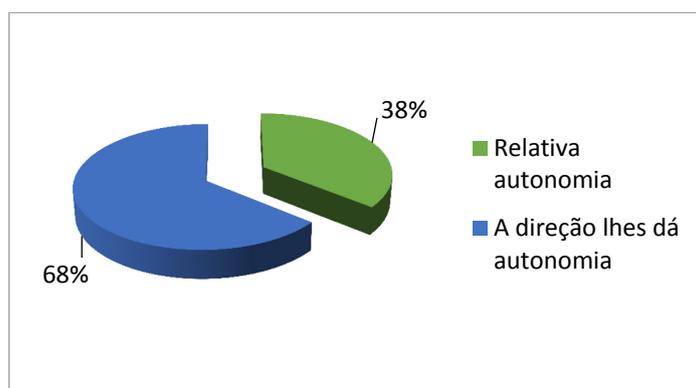
Como fue afirmando en la revisión bibliográfica de este trabajo, las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo – las HTPCs, son espacios definidos a través de resoluciones y regulados por medio de Portaria, cuya finalidad es la reunión colegiada de los profesores de cada escuela, para una reflexión sobre su práctica pedagógica,

discusión y búsqueda de soluciones para problemas que interfieren en el aprendizaje de los alumnos además de estudios teórico-prácticos, planificaciones y re-planificaciones de actividades educativas.

Sobre esta cuestión Garrido (2001:11) afirma que: “pois é nesse espaço coletivo (HTPC) que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional.”

Preguntando a los coordinadores pedagógicos sobre su autonomía o falta de la misma en la organización escolar y en la planificación del proceso de formación continuada en servicio en las HTPCs el 32% respondieron que tienen relativa autonomía y el 68% afirmaron que, siendo su responsabilidad, la dirección de la escuela les da autonomía y, en algunos casos, participa de la elaboración de la planificación.

Gráfico 16 - La Autonomía de los Coordinadores Pedagógicos para el Desarrollo de las HTPCs



Fuente: El Protocolo de Investigación, 2016.

Solicitado a los respondientes que se tomen una posición en relación a las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo - HTPCs, los coordinadores pedagógicos, de un modo general, se manifestaron de la siguiente forma:

- *Planejo e realizo as HTPCs observando planejamento prévio dos temas e estes são escolhidos considerando as necessidades dos professores para a melhoria da aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, as pautas têm caráter formativo.* (CP de Sertãozinho, pedagoga com 15 anos de serviço no Ensino Fundamental II)
- *Quando necessário, o Diretor/Vice-Diretor planeja os temas das HTPCs juntamente comigo, já que os temas das HTPCs têm em vista o atingimento das metas educacionais da escola.* (CP de Ipuã, pedagoga com 03 anos de serviço na Educação Infantil)

- *Para tornar mais atraentes e claras as atividades formativas, utilizo a tecnologia de multimídia a serviço dos momentos de estudo nas HTPCs. (CP de Ituverava, pedagoga com 07 anos de serviço no Ensino Fundamental I)*
- *Geralmente realizo momentos de avaliação dos trabalhos nas HTPCs, ouvindo os professores em suas necessidades. (CP de Cajuru, pedagoga com 03 anos de serviço na Educação Infantil)*

Algunos coordinadores pedagógicos afirmaron que: “*não há momentos em que todos os professores participem juntos, portanto, não há HTPC em minha escola*”, aclarando que un mismo profesor actúa en más de una escuela durante el mismo día.

Con respecto a determinar previamente las HTPCs en el Calendario Escolar, todos respondieron que, aunque esas actividades sean realizadas después del término de las clases diariamente, son previstas 02 (dos horas) al mes, pudiendo ser realizadas siempre que sea necesario.

En la cuestión: ¿Caso haya formación continuada de profesores en su escuela, cómo es el proceso de planificación? Los coordinadores pedagógicos respondieron, de modo general, que: Buscan diariamente estar cercano al trabajo de los profesores, registrar sus principales dificultades, discutir el asunto con la dirección de la escuela y, a partir de ahí, elaboran una planificación que contemple estudio teórico, debates, relatos de situaciones problemáticas vividas por los docentes, intercambio de experiencias y presentación de sugerencias de soluciones.

A partir de los resultados observados en este encuentro, son programados otros, con la finalidad de observar si las acciones pedagógicas sugeridas fueron puestas en práctica por los profesores, y si corresponden a los resultados esperados.

Si es necesario volver al tema ya estudiado, la planificación es re-elaborada, se buscan orientaciones junto a profesores más experimentados en la materia, o solicitada ayuda al equipo de la Secretaria Municipal de Educación y entonces se retoma el trabajo durante las HTPCs. De acuerdo con su disponibilidad de tiempo, la dirección participa por lo menos de una parte del trabajo pedagógico.

Con respecto a la cuestión: Quién planifica la formación de profesores da su escuela, la mayoría de los respondientes afirmó que esta planificación es realiza en el inicio del año lectivo y las fechas para su ejecución son definidos en el calendario escolar. Sobre los temas, la metodología, la opción por algunos textos e recursos

(multimedia) e de las cuestiones más problemáticas señaladas por los profesores, en el transcurso de la semana, de la quincena o del mes, son discutidas anteriormente con el equipo gestor, además de los docentes, con el fin de que abarque y aborde los temas compatibles con las necesidades pedagógicas detectadas.

Cuando los problemas didáctico-pedagógicos sobrepasan las condiciones del equipo escolar es solicitada la orientación de la Dirección Municipal y/o Dirección Estadual de Educación. Ese apoyo es otorgado por medio de conferencias con profesionales del área, como psicólogos, psicopedagogos u otros.

En la cuestión que solicitaba que los respondientes determinen las principales dificultades con las cuales se enfrentaban para la realización de las HTPCs, los coordinadores respondieron: resistencia de los educadores a las transformaciones; dificultades de reunir todos los docentes en un mismo horario y lugar porque gran parte de los profesores actúan en más de una escuela; dificultades en elegir el tema para ese estudio porque los mismos problemas continúan ocurriendo y el trabajo se vuelve repetitivo sin conseguir provocar un compromiso más interesado por parte de los educadores; falta de conocimiento más profundo de base teórica más consistente para que el coordinador pedagógico encuentre argumentos y motivación para el trabajo que se le exige; exceso de demandas al CP por en la escuela todos lo buscan para la solución de diferentes problemas y no le dejan tiempo para dedicarse al trabajo pedagógico.

La resistencia a las transformaciones, por parte de algunos profesores, según los coordinadores pedagógicos, compromete la efectividad de la formación continua.

En esta perspectiva, nos importa registrar el pensamiento de Garrido (2001:10) sobre las resistencias frecuentemente encontradas entre los profesores:

Essas dificuldades, por si só, tornam compreensíveis atitudes de resistência à mudança por parte de muitos professores. Elas se originam em grande parte do risco a que se expõe o corpo docente e a instituição, ao introduzirem novas práticas, que ainda não dominam, e cujos resultados nos alunos são incertos.

No todos los profesores participan de las HTPCs al mismo tiempo, ya que su duración es definida de acuerdo con la carga horaria que cada profesor tiene en la escuela. Esa situación provoca una laguna en el trabajo colectivo.

La dificultad en seleccionar temas para ser trabajados en las HTPCs, mencionada por el 75% de los coordinadores pedagógicos, conlleva a la inferencia de que estos todavía no tiene una completa consciencia de que sea ese momento de formación porque según Geglio (2004:118):

Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediaticidade dos problemas emergentes na sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiências e com outros assuntos de interesse geral. Indicação de leituras, apontamentos de um curso desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, propositura de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para esses momentos de formação.

A partir de esta afirmación queda claro que la pauta de las HTPCs deben estar fundamentadas en los aspectos en que los profesores han encontrado más dificultad en resolver problemas de aprendizaje y, teniendo estas dificultades como presupuestos le cabe al coordinador pedagógico ofrecer material teórico-práctico que permita fundamentar una nueva propuesta de trabajo y planificar actividades diversificadas, como debates, intercambio de experiencias, etc., que contribuyan, efectivamente, para mostrar otros caminos didáctico-pedagógicos a los docentes.

Sin embargo, es preciso recordar que, como afirma de Souza (2001:30), “A pauta é só un caminho, e deverá ser un caminho aberto, com muitas possibilidades.” De forma que sean incluidos otros asuntos pertinentes a la acción didáctico-pedagógica solicitados por los profesores.

El exceso de demandas para ser resueltos, no todos con un carácter pedagógico, pero que nos interesan, ocupan gran parte del tiempo en la HTPC, desconcentrando a los participantes.

El hecho de un 70% de los respondientes realizar esta afirmación nos lleva a pensar factores que, de un modo general, acaban por comprometer el trabajo pedagógico de los profesores que tienen relación con su formación continuada. Esas cuestiones deben ser tratadas con el debido cuidado por los gestores públicos porque tienen relación directa con la valorización de los profesionales que se dedican a la educación y cuyos problemas relatados redundan en una mala calidad de la enseñanza. Por lo tanto, es necesario valorizar al profesor, no apenas en el sentido de una mejora salarial, aspecto relevante, sino que también en la organización del trabajo del profesor y ofreciendo condiciones factibles y más humanas de trabajo.

Por outro lado, a falta de conhecimento de minha parte, em razão de formação inadequada, gera insegurança no trato de alguns temas, os quais deveriam ser definidos de modo que atendessem aos interesses e as necessidades de todos os professores, a fim de que participassem com mais envolvimento e sem as queixas costumeiras. (CP de Barretos, pedagoga com 8 anos de serviço no Ensino Fundamental I).

Con respecto a la formación inicial del coordinador pedagógico el 70% de los mismos informaron ser insuficiente para ofrecerles una seguridad que les permita colaborar teórica y pedagógicamente con los profesores, en su quehacer cotidiano y, especialmente en los momentos de las HTPC. Se hace necesario presentar la concepción de Franco (2003:125) sobre la pedagogía, una formación de profesores que busca formar al profesor-pedagogo y es una de las condiciones para la habilitación del coordinador pedagógico: “A tarefa pressuposta ao pedagogo, ou seja, a de ser um pesquisador crítico da práxis educativa, requer uma sofisticada formação; assim como a tarefa de formação de um professor crítico-reflexivo também a exige.”

Este postulado nos permite comprender que el quehacer del pedagogo/profesor/coordinador pedagógico exige un reflexionar constante sobre su práctica y, al mismo tiempo, presupone el desarrollo del gusto por el proceso de investigación y de estudio permanentes, con el fin de que pueda superar las cuestiones que se presentan en su práctica educativa.

En esta perspectiva, Franco (2003:124) explicita que:

O processo formativo, à medida que se aprofunda, passará a requerer procedimentos científicos, ações coordenadas por profissionais pedagogos, metodologia própria, de forma a se ir construindo um corpo de referências, de saberes, de procedimentos, que venham a fazer desta nova linha de pesquisa não mais um modismo educacional, mas uma forma de reconstruir caminhos consistentes para a educação, superando as históricas mazelas que redundam nas questões de fracasso escolar, de inadequação da escola e na desvalorização da pedagogia.

Otra dificultad señalada por los coordinadores pedagógicos es el cansancio de los profesores porque las HTPCs son realizadas después de las clases, cuando ya han trabajado en dos períodos y, muchas veces, en escuelas diferentes lo que dificulta la concentración y la participación de los docentes.

El encuentro de profesores de una misma escuela, para tratar de temas de su interés y que tiene relación con sus necesidades pedagógicas, puede ser algo sumamente

significativo en el sentido de la mejora en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Esto porque estarán reunidos docentes con menos experiencia y aquellos con más tiempo de trabajo y el intercambio de vivencias pedagógicas puede enriquecer la práctica de todos.

Las resistencias siempre existirán, sean referentes a la ampliación de su horario de trabajo, incluso siendo remunerado, o porque cansados los profesores no consiguen concentrarse en el estudio y en la adquisición de conocimientos y sugerencias que permitan colaborar con sus actividades cotidianas del aula.

No obstante, cambiar concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de un referencial teórico y de esta forma transformar su quehacer pedagógico en algo más creativo, interesante e pertinente ha sido, de hecho, uno de los obstáculos enfrentados por los coordinadores pedagógicos como lo expresa la siguiente respuesta: *“Na diversidade de opiniões e interesses nem sempre o professor está totalmente voltado a atender os alunos da melhor forma possível. Encontramos resistência de alguns professores que acham que dão aulas há muito tempo e que já sabem tudo “não precisando de ninguém para ensinar”.* (CP de Orlândia, pedagoga com 13 anos de serviço no Ensino Fundamental I).

Otro aspecto mencionado por los coordinadores pedagógicos como elemento que dificulta su trabajo en las HTPCs, es la definición de los temas a ser tratados en estas reuniones, con la intención que sean de interés de todos los profesores y que su estudio, discusión y sugerencias contribuyan, realmente, para la mejora de su formación docente.

Una de las respuestas afirmó que: *se o planejamento for bem feito e o conteúdo bem preparado, de acordo com as necessidades dos professores, não haverá dificuldades na realização das HTPCs.*

Ciertamente una buena planificación, fundamentada en la investigación realizada por el coordinador pedagógico junto a los profesores docentes y en el estudio sobre cómo los alumnos lo aprovechan junto a una preparación teórico-práctica del conductor de las HTPCs, contribuye efectivamente para la motivación de los educadores para comprometerse con el proceso de formación continuada en servicio. Con respecto a la importancia de la planificación, Sacristán (2000:282) manifiesta que:

Planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este. É concretizar as condições nas quais se realizará o currículo, e isso supõe estabelecer uma ponte para moldar as ideias à realidade, um elo que liga as intenções à ação.

Otra respuesta señaló, como aspectos negativos: los temas elegidos que para que los profesores se interesen para que las HTPCs no sean un horario más a ser cumplido, enfrentando el cansancio y las quejas de los profesores.

Una de las coordinadoras pedagógicas respondió: *A Secretaria de Educação agenda reuniões mensais para discutir o trabalho e, a partir desta, podem-se levantar as necessidades da rede e a SMEC busca parcerias para oferecer a formação aos docentes da rede municipal.*

En el total de los los sesenta y seis CPs que respondieron fueron nueve los que afirmaron que las HTPCs no son realizadas en sus escuelas y que la formación continuada es realizada a través de cursos ofrecidos por la Secretaría Municipal de Educación y Cultura - SMEC, o por empresas por contratadas.

Entre las posiciones que aparecen en las respuestas, en razón de las informaciones relevantes que presentan nos importa registrar las que siguen:

- *Existem reuniões semanais com a assessora geral de coordenação, estudamos e nas HTPC's, fazemos os estudos (leituras, discussões, reflexões), juntamente com os professores. (CP de Monte Alto, pedagoga com 06 anos de serviço no Ensino Fundamental II)*
- *Faço reunião de formação com a equipe pedagógica do município, estudo, reelaboro a pauta de acordo com a minha equipe, planejo minhas intervenções e nos HTPCs desenvolvo a pauta, sempre de acordo com as necessidades da equipe, da escola e principalmente da aprendizagem dos alunos. (CP de Monte Alto, pedagoga com 02 anos de serviço no Ensino Fundamental I).*
- *Juntamente com a Direção Escolar, os temas são definidos a partir do que se percebe como necessidades diárias da rotina do professor que precisam ser esclarecidas. A partir da definição do tema, há uma vasta pesquisa sobre material a respeito e outros recursos pertinentes ao mesmo como forma de enriquecê-lo. (CP de Ituverava, pedagoga com 05 anos de serviço no Ensino Fundamental I)*
- *[A definição da pauta e dos temas para as HTPCs] são de acordo com as necessidades verificadas nas avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos, com os índices apresentados*

nas avaliações externas, com as orientações recebidas da equipe pedagógica do município e com a necessidade dos próprios professores, quando solicitam um tema específico em que queiram se aprofundar. (CP de Ipuã, pedagoga com 03 anos de serviço no Ensino Fundamental I).

Una cuestión presentada por una de las respuestas merece un destaque especial: *“A minha maior crítica é a falta de leitura dos nossos educadores, assim vem aliado muitas vezes ao desinteresse. Mas sempre há aqueles com quem podemos fazer um bom trabalho.”* (CP de Orlândia, pedagoga com 07 anos de serviço no Ensino Fundamental I).

También, no sentido de la motivación de los profesores para el proceso de construcción del conocimiento, a través de lecturas, debates, comentarios, etc., es papel del coordinador pedagógico, una vez que es imposible avanzar-en el terreno de la comprensión de las nuevas teorías educativas sin el compromiso con el estudio y la investigación. En este sentido, Orsolon (2001:23) afirma que: *“ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, e os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão.”*

En su auto evaluación, los coordinadores pedagógicos afirmaron estas inseguros con su formación para poder tratar con mayor seguridad los temas propuestos por los profesores. Dicen, sin embargo, que intentan prepararse de la mejor manera posible para estar a la altura de lo que la escuela y la sociedad esperan. Entienden, también, que si las HTPCs acontecieran en días diferentes de los que los profesores dan clase y si contarán con materiales diversificados y con aparatos de multimedia el resultado del trabajo tal vez sería más significativo.

Cuatro respuestas apuntan para su auto valorización, en el sentido de comprometerse con su papel en la contribución con mejora de la calidad de la enseñanza en sus escuelas.

- Acredito que, dentro da nossa realidade, os professores precisam ser mais ativos na área de educação, querer aprender e evoluir sempre, não suporto frases como ‘tenho anos de magistério ou sala de aula e não preciso disto aqui!’ mas não desistimos de acreditar que sempre vale a pena! (CP de Orlândia, com 07 anos de serviço no Ensino Fundamental I).

- *Gostaria de ter disponíveis alguns recursos tecnológicos para poder melhorar meu desempenho. Me esforço muito para poder atender às minhas próprias expectativas e embora minha equipe seja pequena na maioria das vezes, mesmo como tão poucas pessoas, me sinto importante em minha função de auxiliar o professor a melhorar suas aulas e o seu processo de ensino e aprendizagem. (CP de Cajuru, com 04 anos de serviço na Educação Infantil).*
- *[...] já vejo em meu quadro de professores mudanças na adequação na seu dia-a-dia dentro da sala de aula e procuro, cada mais, buscar subsídios que possam orientá-los em busca de uma aprendizagem significativa. (CP de Ipuã, pedagoga com 05 anos de serviço no Ensino Fundamental I).*
- *Apesar de minha inexperiência, tenho me dedicado muito e aprendido a cada dia. Creio que todos os temas escolhidos até o momento foram de muito proveito para os professores e para mim. Ser coordenadora tem me proporcionado muitas novidades e também outro olhar sobre a rotina da escola. (CP de Cajuru, professora com 01 ano de experiência na Educação Infantil).*

Esas manifestaciones de los que respondieron, así como otras aquí presentadas, demuestran que, a pesar de los obstáculos que los coordinadores pedagógicos enfrentan en su práctica cotidiana, encuentran también fuerzas para continuar avanzando y buscando mejores alternativas didáctico-pedagógicas para sus escuelas y esto debe ser considerado por los gestores para contribuir y ofrecer mejores condiciones de trabajo para todos los educadores, valorizándolos como profesionales esenciales para la conquista de la transformación social de nuestro pueblo.

Finalizamos este capítulo con las afirmaciones de Placco, Souza y Almeida (2012:771), que sintetizan muy bien el papel del coordinador pedagógico en las instituciones de enseñanza:

[...] o coordenador pedagógico é visto como um membro gestor na escola e cabe a ele juntamente com a direção consolidar a tão esperada gestão democrática; dar assistência aos professores, dando apoio, analisando e assessorando seu trabalho em sala de aula; interpretar os anseios e necessidades do ambiente escolar; estimular os professores buscando promover, em parceria com as secretarias responsáveis, cursos de formação; pesquisar meios que favoreçam a melhoria das relações humanas de todos os participantes do processo educativo; entre outras tarefas. Mas tudo isso só é possível se houver comunicação, diálogo, participação e respeito pelas ideias dos colegas dentro da escola.

Presentados los resultados obtenidos en la investigación de campo y su análisis fundamentado en autores que tratan la temática, pasamos, a continuación, para las consideraciones finales que, no obstante, no deben ser entendidas como conclusión de este estudio porque otras investigaciones vendrán a profundizar la cuestión de la formación continuada de los profesores en servicio, y del papel del coordinador pedagógico como dinamizador y mediador de este proceso.

Consideraciones Finales

Consideraciones Finales y Sugestiones de Continuidad del Estudio

Formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. Placco. (2001:26-27).

El proceso de formación continuada en servicio, objeto de este estudio, conceptualizada en epígrafe por Placco, obedece a lo dispuesto en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN no. 9.394, de 1996 que, en su artículo 67, determina que los sistemas de enseñanza (Nacional, Estadual, Municipal) deberán promover la valorización de los profesionales de la educación y, entre otras medidas, en el Inciso II define el perfeccionamiento profesional continuado como una obligación de los poderes públicos, inclusive proponiendo la licencia remunerada del profesional para esta finalidad.

El artículo 80, de esa misma ley, determina que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. En sus disposiciones transitorias, en el artículo 87, párrafo 3º, inciso III, la LDBEN no. 9.394/96 explicita que cabe a los municipios el deber de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

En el año 1999, el Ministerio de la Educación, a través de la Secretaria de Educación Fundamental publica los *Referenciais para Formação de Professores*, estableciendo, en su página 133, que: “devem estar garantidas, nos programas de

formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal.”

Por lo tanto, ese proceso está ampliamente fundamentado en la legislación educativo brasileña.

Son inúmeros los trabajos publicados sobre la temática de la formación de profesores y, a respecto de lo que varios autores han discutido, Bernadete Gatti (2010:1370), así se manifiesta:

Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir.

En la opinión de la autora, no basta ofrecer cursos, estudios, seminarios, congresos, etc, a los profesores si estos no estuvieron conectados con la realidad educativa vivida por los docentes.

Algunos modelos de formación continuada adoptados, acaban por constituirse en saberes fragmentados que poco contribuyen para la mejora de la calidad de la enseñanza y del consecuente aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Una buena propuesta de formación continuada, en la concepción de Gatti (2010:1375),

não pode ser pensada a partir das ciências e de seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

El presente estudio demostró, a través de pareceres de los 66 (sesenta y seis) coordinadores pedagógicos respondientes del protocolo que les fue presentado, aspectos de fragilidad en el proceso de formación continuada en servicio en las escuelas que participaron de esta investigación, siendo que algunas dicen respecto al poco interés de la mayoría de los docentes en participa de estas actividades. En razón del cansancio después de una jornada de ocho horas de trabajo en sala de aula o por considerar esa

actividad como algo impuesto y, en algunos casos, hasta fuera de su contexto, o incluso, por entender que por estar en la actividad docente desde hace muchos años y ya tienen una experiencia suficiente para solucionar los problemas educativos que les son interpuestos.

La inseguridad teórico-práctica referida por algunos coordinadores pedagógicos, a su vez, nos llevan a la inferencia de una formación insuficiente de este profesional, aliada a la falta de apoyo de los gestores, tanto de la institución escolar, como de los gestores públicos, en especial, del equipo de las Secretarías Municipales de la Educación.

De hecho, convencer profesores cansados y desmotivados, sobre la importancia de destinar su tiempo, al final de una jornada de trabajo, a estudios teóricos, que uno de los coordinadores pedagógicos clasificó como “aburrido mismo” es una tarea de las más difíciles para quien no tiene el hábito y el gusto por la investigación, como parece indicar la postura de este CP. Y, si ni el mismo realiza esa acción con la debida importancia, cómo conducir el proceso de estudio y de investigación junto a los colegas.

Aquí, una vez más se hace sentir la necesidad del CP entender la relevancia de su quehacer pedagógico en la concepción de Placco (2004:58) que es: “planejar, e interferir no desenvolvimento profissional e na formação de professores, devendo incluir o estudo e a crítica das teorias [...]”, acercándolas de su práctica, permitiendo e incentivando las contradicciones entre el fundamento teórico y la realidad del aula. De acuerdo con Nogueira (2008:1):

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática [...].

En un proceso de enseñanza que facilite y conduzca al aprendizaje, según Paulo Freire (1996:22), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.”

Otra cuestión problemática en relación a la ejecución satisfactoria de las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo – HTPCs realizadas en las escuelas, dice respecto al hecho de no todos los profesores pueden actuar en apenas una escuela y, de esta forma,

algunos no tienen condiciones de participar de estas reuniones siempre que son convocados. Como fue relatado por varios CPs, un mismo profesor da clases en más de una escuela durante el mismo día y eso lo deja alienado del proceso de formación continuada en los establecimientos de enseñanza. Hay, inclusive, el caso de algunas escuelas en que no son realizadas las HTPCs porque es imposible reunir a la mayoría de los profesores en un sólo momento, en razón de sus compromisos con otras escuelas.

Esa problemática nos conduce a la urgente necesidad de rever la situación funcional del profesor, con la consecuente mejoría de su condición de ejercicio profesional, atribución urgente del poder público, si la intención es cumplir la legislación pertinente, teniendo como contrapartida la mejora de la calidad de la enseñanza.

Un punto positivo observado en las respuestas de los CPs dice respecto a la participación de la mayoría de los gestores en la planificación, inclusive en la elaboración de las pautas y en la discusión de los temas, así como en la evaluación del trabajo desarrollado durante las HTPCs, a través del análisis de los informes presentados por los CPs, al final de cada uno de esos momentos de formación continuada.

De esta forma, al participar efectivamente, o tomar conocimiento sobre el estudio realizado por los profesores, los gestores se ubican en relación al desarrollo de los estudiantes bajo su responsabilidad y toman las debidas providencias para solucionar las dificultades y los problemas detectados.

Como las reuniones – HTPCs son realizadas semanalmente, la atención prácticamente inmediata a las necesidades de los profesores se configura como un aspecto positivo. De un modo general, la metodología utilizada ha sido el estudio dirigido de textos, la reflexión sobre la temática desarrollada y también sobre vídeos que tratan de las cuestiones solicitadas por los profesores, además de intercambios de experiencias.

A respecto de la falta de interés de los profesores por el estudio teórico, relatada por gran parte de los coordinadores pedagógicos, Zeichner (1993:17) considera que los formadores “têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a

formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.”

Así, podemos considerar que desvendar la importancia del estudio teórico y la consecuente asimilación de este gusto y hábito por los estudiantes es de todo el trayecto de la escolarización, acentuándose en la formación inicial, debiendo ser alimentada durante toda la vida buscando transformarlos en profesores investigadores que, en la concepción de Paulo Freire (1996:29) es una exigencia del trabajo docente para conquistar su autonomía pedagógica.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço ou anunciar a novidade.

Como se puede constatar a través deste relatório de investigación, los objetivos inicialmente propuestos, o sea, *analizar cómo el coordinador actúa en la organización y en la implementación de proyectos de formación continua en las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo – HTPCs, verificando cómo y bajo qué concepciones se han desarrollado las HTPCs e identificando la formación del coordinador pedagógico como también la incidencia de su actuación en las instituciones fueron alcanzados como lo demuestran los resultados obtenidos y los respectivos análisis realizados.*

Es importante destacar que nuestra propuesta de investigación sufrió algunas resistencias, por diversos motivos, entre los cuales el exceso de trabajo requerido por la escuela del coordinador pedagógico -sujeto de esta investigación- resultando en la falta de tiempo para responder a nuestras cuestiones; el temor de manifestarse en este momento en que los municipios se encuentran en período de elección de *Prefeitos*; la falta de autonomía para tomar ese tipo de decisión, teniendo incluso que solicitar autorización de sus superiores, entre otros. Todos los que respondieron solicitaron expresamente que sus nombres o informaciones que permita identificarlos no sean divulgados, razón por la cual, tomamos esa precaución.

A pesar de esos problemas, el trabajo investigativo transcurrió de acuerdo con lo previsto, con la obtención de resultado satisfactorio.

Al concluir este estudio investigativo, y verificando la realidad comprobada, alertamos para la necesidad de políticas públicas de valorización real del profesor, a través de una mejoría de sus condiciones de trabajo, de propuestas de formación continuada en servicio, que puedan ser consideradas como un agregado a su desarrollo profesional y no como un aumento de trabajo obligatorio en horarios en que ya se encuentran exhaustos con el trabajo diario. Todo esto sin olvidarse de una mejora en sus salarios y en sus planes de carrera profesional.

Como sugerencias de nuevos caminos investigativos, buscando aumentar la mirada sobre toda la escuela, su estructura de recursos humanos y, más importante, con la finalidad de verificar lo que piensan los profesores sobre el proceso de formación continuada en servicio en sus escuelas y, en que este ha contribuido para la mejoría de su acción pedagógica, en la perspectiva de una educación de calidad para todos.

En ese sentido, sería interesante, como continuidad de los estudios investigativos, concentrar la pesquisa de campo en las representaciones de los profesores sobre su acción educativa y en la evaluación del proceso de formación continuada en servicio, de los cuales viene participando, trazando un paralelo entre ese trabajo y los resultados obtenidos en relación al desarrollo del aprendizaje de sus alumnos.

De la misma forma, nos parece oportuno sugerir un estudio detallado sobre la práctica docente como un proceso de emancipación de los propios profesores, en una perspectiva de reflexión crítica, tanto de las actuaciones docentes como de las estructuras institucionales en que trabajan además de verificar qué valores y significados ideológicos se encuentran implícitos en las acciones de los profesores buscando promover lo que definen los documentos educativos, o sea, favorecer una práctica docente transformadora, fundamentada en el análisis de la realidad y buscando la comprensión de los estudiantes sobre el mundo en que viven.

Así, se hace necesario investigar sobre lo que piensan los educadores en relación a las teorías del conocimiento y a la base epistemológica adoptada para que se desvelen, se fuera el caso, los aspectos de fragilidad de su formación inicial y continuada y se concreten acciones en la perspectiva de minimizar estas deficiencias conceptuales y teórico-prácticas.

Para esto importa establecer qué tipo de persona, de escuela y de sociedad se anhela construir y, al mismo tiempo, de qué manera alcanzar estos objetivos y a través de qué propuesta educativo-pedagógica. En este sentido la escuela necesita de profesores debidamente preparados para enfrentar y vencer los obstáculos político-sociales-económicos que se antepone a su proyecto formador.

Aquí aparece la importancia del papel del coordinador pedagógico, profesional que debe estar siempre atento al escenario que se presenta a su alrededor, sea en relación a los estudiantes que son los destinatarios del proceso educativo que coordina o en relación a los profesionales responsables por el quehacer didáctico-pedagógico cuyos presupuestos sean la formación del ciudadano crítico, participativo, constructor de su conocimiento y apto para promover las transformaciones en su entorno rumbo a una sociedad más justa e igualitaria.

Además, para alcanzar estos objetivos es fundamental tener profesores reflexivos y equipos motivadas, comprometidas con la mejora de sus conocimientos y dispuestas a buscar nuevas alternativas para renovar su práctica y, así, mantener sus alumnos interesados en los estudios y conscientes de la relevancia de su papel como sujetos históricos. (FREIRE, 1996).

En esta cuestión es importante revisar los resultados de la acción educativa promovida en la escuela, valorizando a los profesionales que se dedican a la misma, construyendo acuerdos y, principalmente, reflexionando sobre su propia práctica, con la finalidad de acercarla de lo que la escuela pretende como un todo y la sociedad en general. Estas cuestiones son atribuciones del coordinador pedagógico, como lo afirma Nóvoa (1992:36): “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Finalmente, posteriormente a la descripción y el análisis de nuestro objeto epistemológico, intentamos concluir la investigación intentando demostrar que la actuación del Coordinador Pedagógico es fundamental para el desarrollo significativo de la formación continua de los profesores en servicio y que existe necesidad de re-significar las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo - HTPCs, teniendo en cuenta que los desafíos en el campo educativo son muchos y la comprensión que tenemos es que el momento de formación continua es uno de los caminos, o el único medio, de promover

transformaciones relevantes en el ambiente escolar, en especial, en la práctica docente.

Bibliografía

ALARCÃO, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo, Cortez.

ALMEIDA, L. R. de. (2004). Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147,754-771, set./dez.

BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BEISIEGEL, C. de R. (1980). *Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Anais, 49-56.

BRASIL. (1999). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 39-57.

BRASIL. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 177.

BRASIL. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores: toda criança aprendendo*. Brasília: MEC, 35.

BRASIL. (2003). Portaria Ministerial n. 1403/03. *Sistema Nacional de Certificação e Formação Contínua de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC.

BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). (2000). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 25-32.

CHIZZOTI, A. (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

CLEMENTI, N. (2001). *A Voz dos Outros e a Nossa Voz: Alguns fatores que intervêm*

na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de. & PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

DAVINI, M. C. (2008). *Metodos de Enseñanza: Didactica General para Maestros y Profesores*. La ed.- Buenos Aires: Santillana.

DOMINGUES, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. São Paulo, (235). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE. Y. U. F. (2010). *A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular*, n.30, 305-323. Campo Grande: Série Estudos.

EDUCAÇÃO PARA TODOS. Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015). Disponible en: <www.portal.mec.gov.br/docman/junho2014pdf/15774eptrelatorio06062014>, acessado em 22 de septiembre de 2016.

FERRI, T. H. J. B. (2013). *O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro*. (UNESP), Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Paulista: Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP.

FRANCO, M. A. S.(2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papirus.

FRANCO, M. A. S. (2008). Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, V.1, n. 1, 117-131. São Paulo: Metodista.

FREIRE, P. (1996/2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (14. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente*. Buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Porto Alegre: ARTMED.

FUSARI, J. C. (1997). *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo(SMESP)*, (201), Tese (doutorado). São Paulo: Faculdade de educação, Universidade de São Paulo.

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

GARRIDO, E. (2001). *Espaço de Formação Contínua para o Professor-Coordenador*. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de, CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

GATTI, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no

Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, V. 13 n. 37, enero./abril.

GATTI, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, V. 31, n. 113, 1355-1379, octubre.-diciembre. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>, accesado en 12 de setiembre de 2016.

GEGLIO, P. C. (2004). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N de S. & ALMEIDA, L, R. de. (Orgs). *O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5. ed.). São Paulo: Atlas.

GIROUX, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.

GOOD, W. J.; HATT, P. K. (1972). *Métodos em Pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Nacional.

GRIGOLI, J. G.; LIMA, C.M.; TEIXEIRA, L.R.M., VASCONCELLOS, M. (2010). *A escola como locus de formação docente: uma gestão bem sucedida*. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, no. 139, São Paulo, enero./abril.

GUIMARÃES, A. A. & VILLELA, F. C. B.(2000). O professor – coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola.

HEIDRICH, G. *Formar os professores é a principal função do coordenador pedagógico*. Disponible en: <<http://gestaoescolar.org.br/formacao/caminhos-formacao-professores-476133.shtml>>, accesado en 12 de agosto de 2016.

IMBERNÓN, F. (2004). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ª edição. São Paulo: Cortez.

LOURENÇO, R. S. S. L. (2014). *A Formação Contínua em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. (UNESP), (140). Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

MELLO, C. (2013). *Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey*. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI. Disponível em: <http://WWW.carlosmello.unifei.edu.br/Disciplina/Mestrado/PCM-10/SlidesMestrado/Metodologia_Pesquisa_2012Slide_Aula_9_Mestrado.pdf>. Accesado en 8 de julio de 2013.

MORIN, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

NOGUEIRA, V. dos S. *O papel do coordenador pedagógico*. Disponible en: <http://pedagogia.brasilecola.com/trabalho-docente/opapel-coordenadorpedagogico.htm>. Accesado en 10 de setiembre de 2016.

NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

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

ORSOLON, L. A. M. (2001). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de. & PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

PERRENOUD, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

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

PLACCO, V.M.N de S. & ALMEIDA, L, R. de. (Orgs). (2004). *O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de (Coord.). (2011). *O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril. Disponible en: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (2012). O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, no. 147, septiembrediciembre, 754-771

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

SACRISTÁN, G. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed.

SAMPIERI, H. R., COLLADO F., C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

SANTIAGO, A. R. F. (2004). Projeto Político-Pedagógico da Escola: Desafio à Organização dos Educadores. In: VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 17 Ed. Campinas – SP: Papirus Editora.

SANTOS, V.L.F.DOS. (2010). *Formação Contínua em Serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente*. V. 1 n. 1 p. 5-19, (CPTL/UFMS). Interface da Educ. Paranaíba.

SANTOS, I. S. O. dos. (2013). *Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). (111). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - Portaria CENP, 1 de 8 de maio de 1996. Diário Oficial do Estado. São Paulo.

SCHÖN, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 77-91.

SOUZA, N. A. de. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Revista Semina: Ci. Soc. Hum.*, Londrina, V. 22, 5-12, septiembre.

SOUZA, G. R. de. (2013). *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) : espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?* (411). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

SOUZA, V. L. T. de. (2004). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V.M.N de S. & ALMEIDA, L, R. de. (Orgs). *O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

TARDIF. M. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (10. ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

VASCONCELLOS, C. dos. (2008). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 9ª ed. São Paulo: Libertad.

VEIGA, I. P. A. (2004). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 17 Ed. Campinas – SP: Papirus Editora.

ZEICHNER, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid, 44-49.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento

Caro Coordenador,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa conduzida por José Pedro Lino, dirigido pela Dra. Alicia Inés Villa, Diretora do Departamento de Ciências da Educação, Fahce – UNLP/Ar. O Objetivo é verificar aspectos da atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Contínua. Você foi selecionado por ser Coordenador Pedagógico de escola municipal do estado de São Paulo. Este documento serve para confirmar a sua participação voluntária no estudo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Embora sua participação seja voluntária ela é de suma importância para o trabalho realizado. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, posteriormente você receberá uma cópia do consentimento.

Seguem os dados da Instituição do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: José Pedro Lino, jppedrolino@gmail.com, (41) 8722.9562.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com este pesquisador, comunique o fato à Instituição responsável: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Edificio Administrativo, 2o Piso, Oficina 245, Calle 51 entre 124 y 125, Tel. +54 221 4236675, Interno 1258, maestriaeducunlp@gmail.com, Ensenada, Buenos Aires, Argentina.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO II – Questionário semiestruturado sobre o Coordenador Pedagógico

I - Informações Pessoais

1. Sexo: masculino feminino

2. Faixa etária:

Até 24 anos 25 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos Mais de 55 anos

2. Formação Superior (marque quantas opções forem necessárias)

Pedagogia Outra Licenciatura Não cursei nível Superior Bacharel ou Tecnológico

3. Caso não tenha realizado Pedagogia, e sim outra licenciatura, qual (quais)?

4. Quanto à Pós - Graduação:

Não Possui Possui Especialização Possui Mestrado Possui Doutorado

5. Em que áreas possui pós - graduação?

6. Possui Especialização na Área de Gestão Escolar?

Sim Não

IV - Vida Funcional

1. Quanto tempo atuou como Professor?

não atuei como professor 0 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos

2. Há quanto tempo é Coordenador Pedagógico?

menos de 1 ano 2 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos

3. Seu ingresso na função de Coordenador Pedagógico se deu por:

Convite da Secretaria de Educação Processo Seletivo de Títulos

Processo Seletivo de Provas e Títulos Concurso Público

Indicação da Direção da Escolas

Outros

II - Sobre a escola em que o Coordenador Pedagógico atua:

1. Nome: _____

2. Cidade: _____ 5. Estado: _____

3. Níveis de Ensino que Coordena na Escola

Ed. Infantil Ens. Fund. I - 1o ao 5o Ens. Fund. II - 6o ao 9o

Ens. Médio

4. Atua nesta escola como Coordenador Pedagógico há quanto tempo?

menos de 1 ano 2 a 5 anos 6 a 10 anos mais de 10 anos

V – Sobre a atuação do coordenador pedagógico

1. Qual você acredita ser o papel do coordenador pedagógico na escola?

2 Participa de cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos?

Não Sim

3. Caso não participe de cursos de formação continuada para Coordenador Pedagógico, de quais participa?

ATENÇÃO: Caso tenha respondido NÃO na questão 17, PULE para a questão 22

4. Com qual periodicidade a Secretaria de Educação Municipal, em que atua como Coordenador Pedagógico, oferece formação continuada para esta função?

Periodicamente Esporadicamente Não oferece formação continuada

5. Os programas/cursos frequentados por você foram oferecidos/organizados por: (marque quantas opções forem necessárias)

Secretaria da Educação do Município

Secretaria da Educação do Estado

Ministério da Educação

Parceria entre MEC e Secretaria da Educação

ONGs

Universidades Públicas

Universidades Privadas

6. Pensando nos programas/cursos de atualização/formação continuada dos quais você participou, assinale nos itens abaixo o quanto você concorda ou discorda. Marque um X à frente do item que melhor reflete a verdade.

Tópicos	Discorda totalmente	Discorda mais do que concorda	Não Concorda nem discorda	Concorda mais do que discorda	Concorda totalmente
Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação são adequados à minha realidade					
Considero como suficientes os cursos de formação continuada oferecidos pela minha Secretaria de Educação					

Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação dão sustentação teórica ao trabalho diário de Coordenador Pedagógico					
Realizo cursos de formação continuada somente para conseguir benefícios previstos no plano de cargos e salários do município que atuo (melhora de salários, pontuação, promoção de nível, etc)					
Em minha trajetória profissional como Coordenador Pedagógico, apenas participei de cursos na área da educação quando oferecidos pela Secretaria da Educação					
Sempre coloco em prática o que é apresentado nos cursos que participei					
Os cursos que realizei contribuíram para minha prática diária como Coordenador Pedagógico					
Quando realizo cursos por livre iniciativa, escolho pensando em complementar lacuna de conhecimentos deixada pela graduação					
Quando realizo cursos por livre iniciativa, escolho pensando em solucionar problemas específicos na prática profissional de Coordenador Pedagógico					
Quando realizo cursos por livre iniciativa, escolho pensando em melhorar minha qualificação para exercer cargo de Coordenador Pedagógico					
Realizo cursos apenas					

para atualizar meus conhecimentos					
Realizo cursos para ampliar meus conhecimentos					

VI – Sobre sua rotina de trabalho

1. Das atividades abaixo, cite qual ou quais correspondem às suas principais atribuições como coordenador. Responder utilizando notas de 1 a 8, sendo o mais importante 1 e o menos importante 8.

Atendimento aos pais ()

Atendimento aos alunos ()

Organização burocrática ()

Participação em atividades da Secretaria de Educação ()

Formação dos Professores ()

Organização de eventos ()

Atendimento aos professores ()

Organização e coordenação de Reuniões ()

Outros ()

2. Caso tenha respondido OUTROS no item anterior, enumere qual (quais).

3. Há previsão no planejamento da escola para a formação continuada dos professores?

() sim () não

4. Quem planeja a formação de professores da sua escola? (Marque quantas opções forem necessárias)?

() Diretor

() Coordenador Pedagógico

Equipe da Secretaria Municipal da Educação

Diretoria de Ensino (Estadual)

Outros

Não há formação continuada na minha escola

5. Caso tenha assinalado OUTROS na questão 23, descreva quem são.

6. Caso haja formação continuada de professores na sua escola, como é o processo de planejamento?

VII - Sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas - HTPC

1. Quanto tempo de HTPC semanal realiza sua escola?

1 hora 2 horas 3 horas mais de 3 horas não há HTPC

2. Em sua escola, quem é responsável por organizar os temas/pautas de HTPC?

Coordenador Diretor Secretaria de Educação Outros

2.1 Caso tenha assinalado OUTROS na questão 27, descreva quem é (são).

3. Como ocorre o processo de escolha dos temas de HTPC?

4. Qual sua autonomia, enquanto Coordenador Pedagógico, para tomar decisões e organizar as HTPCs?

() Total () Parcial () Não tenho autonomia

5. Pensando no seu trabalho como Coordenador Pedagógico em sua escola, assinale nos itens abaixo o quanto você concorda ou discorda. Marque um X à frente do item que melhor reflete o seu trabalho.

Tópicos	Discorda totalmente	Discorda mais do que concorda	Não Concorda nem discorda	Concorda mais do que discorda	Concorda totalmente
Planejo e realizo as HTPCs observando planejamento prévio dos temas.					
Os temas das Pautas de HTPC são escolhidos considerando as necessidades da escola.					
Todas as Pautas de HTPC têm caráter formativo.					
O Diretor/Vice-Diretor planeja os temas de HTPC juntamente comigo.					
Os momentos formativos na HTPC são direcionados aos problemas de formação inicial dos professores.					
Utilizo a tecnologia multimídia a serviço dos momentos formativos em HTPC.					
Realizo momentos de					

Avaliação dos trabalhos em HTPC, ouvindo os Professores em suas necessidades.					
Elaboro previamente as Pautas das HTPCs					
As pautas das HTPCs têm enfoque nas metas da escola					
As pautas das HTPCs têm objetivo de atender as metas da escola					
As pautas das HTPCs têm objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.					
A equipe pedagógica da Secretaria de Educação auxilia quando solicito.					
Geralmente busco ajuda para planejar os momentos formativos das HTPCs.					
As HTPCs em minha escola não possui momentos formativos					
Avalio como necessários os momentos formativos nas HTPCs					
Não há momentos em que todos os professores participem juntos, portanto não há HTPC.					
Todos os professores da escola participam das HTPCs					
As pautas das HTPCs são elaboradas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos da minha escola.					

6. Você concebe a HTPC como momento de formação continuada em serviço?

() Sim () Não

7. Quais as maiores dificuldades que você encontra na realização de uma boa HTPC?

8. Como você se auto avalia, no que diz respeito à sua atuação quanto à Formação Continuada dos Professores?

Mais uma vez, agradeço sua participação nesta pesquisa, de grande relevância à comunidade científica.

Prof. Pedro Lino

ANEXO III – Participação Voluntária de Validação em Pesquisa Stricto Sensu

Senhora Professora XXXXXXXX,

Você está sendo convidada a participar, como voluntário(a), da VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO do estudo/pesquisa conduzida por José Pedro Lino, dirigido pela Dra. Alicia Inés Villa, Diretora do Departamento de Ciências da Educação, Fahce – UNLP/Ar.

O Objetivo é verificar aspectos da atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada. Você foi selecionado por ser Coordenador Pedagógico de escola municipal do Estado de São Paulo. A resposta deste documento serve para confirmar a sua participação voluntária no estudo.

Solicitamos que tome nota das questões que não conseguiu responder e aponte uma justificativa de cada uma. Caso NÃO haja nenhum apontamento a ser feito, responda este e-mail, com a seguinte frase:

NÃO TIVE PROBLEMAS PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.

Clique no link abaixo para acessar o questionário:
<https://goo.gl/forms/CLW2WClqKkeIH9iH2>

Agradecemos, desde já, pela contribuição.

Prof. Pedro Lino