



Coordinación pedagógica en el ciclo de alfabetización: el desafío de la educación continua en el sistema escolar municipal de São Paulo - Brasil

Renata Livia Soares Perini, Universidade de São Paulo

Resumen

El trabajo presenta parte la investigación realizada para un curso de maestría concluido en 2018, realizado en la Universidad de São Paulo (Brasil), y trata sobre el desempeño de los coordinadores pedagógicos de la red educativa municipal de São Paulo, que trabajan con el ciclo de alfabetización. Para ello, contraponen dos modelos de formación continua vigentes en el momento de la investigación: uno centrado en la escuela, y el otro, proveniente de agentes externos. Se trata de investigación cualitativa que incluyó análisis bibliográfico, documental y entrevistas semiestructuradas con educadores participantes. Los resultados señalaron la importancia de la coordinación pedagógica como vínculo entre las políticas de formación continua del profesorado y las prácticas escolares.

Palabras clave: 1. Coordinación pedagógica; 2. Formación continua del profesorado; 3. Alfabetización.

Objetivos o propósitos:

A partir de los datos analizados en la investigación, trataremos de discutir las acciones del coordinador pedagógico que trabaja con alfabetizadores en la red municipal de São Paulo (a partir de ahora, red). Para tanto, vamos a contraponer dos modelos de formación docente desarrollados entre 2013 y 2016 : el Proyecto de Acción Especial (PEA) – formación basada en las demandas escolares y que tiene al coordinador pedagógico como el principal agente de esa formación; y el Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Correcta (PNAIC) - propuesto por el gobierno federal brasileño a todos los estados y municipios del país y que se trata de una formación desarrollada por agentes externos a la escuela y ofrecida directamente a los docentes. Se espera a partir de la discusión de los datos, señalar hasta que punto las dichas formaciones fomentan mejores prácticas de alfabetización y la contribución del coordinador pedagógico en ese proceso.

Marco teórico:

En 2015, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) presentó resultados alarmantes sobre la alfabetización de los niños brasileños (Ministério da Educação, 2015): a través de pruebas de lápiz y papel aplicadas en 2013 y 2014 a los niños de 3^{er} año de escuela primaria, los resultados mostraron que el 24,13% en 2013 y el 22,21% en 2014 de los niños tenía bajo dominio de la lectura. Solo el 9,92% de los niños evaluados en 2013 y el

Organizado por:





11,2% en 2014 demostraron una competencia adecuada, lo que significa que una gran parte de niños permanece en el intermedio con relación al dominio de los instrumentos básicos de lectura. En cuanto a la escritura, evaluada solo en 2014, los resultados mostraron que el 55,66% dominaba razonablemente la escritura, mientras que solo el 9,88% producía textos de forma adecuada. Aun así, el 11,64% de los niños evaluados no escribe y el 15,03% solo escribe pocas palabras.

En 2012, el gobierno federal brasileño había instituido el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), en un intento de llevar ese tema tan mal resuelto en el país al centro del debate (Ordenanza No. 867, 2012). Hubo una gran adhesión de los estados y municipios al PNAIC.

En la ciudad de São Paulo no fue diferente. Con una población de 12,33 millones de habitantes (datos de 2020) y una distribución del ingreso desigual, que se observa en el contraste entre un cierto número de barrios ricos y grandes franjas de pobreza en la periferia de la ciudad, los desafíos se hacen grandes, y entre ellos, hay el desafío de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos de São Paulo.

El sistema escolar municipal de São Paulo, ya en 1935, creaba los primeros “Parques infantiles” y tenía al escritor modernista Mario de Andrade como uno de sus líderes. La educación municipal en São Paulo fue instituida por ley en 1956, y desde entonces una diversidad de factores y personajes, entre ellos Paulo Freire, quien fue secretario municipal de educación en el período entre 1989 y 1991, tuvieron un papel importante en la construcción del sistema escolar municipal que hoy es el más grande del país, con aproximadamente 1 millón de estudiantes inscriptos.

La formación docente (educación continua) en la red se ha constituido a lo largo de los años y culmina en el Proyecto de Acción Especial (PEA) a la década de 1990. Ese proyecto forma parte de la jornada laboral de los docentes, se desarrolla dentro de las propias escuelas y es coordinado por el coordinador pedagógico de la unidad. El PEA busca averiguar y atender las demandas formativas de cada escuela y también promover la implementación de las políticas de la red, que eventualmente sufren cambios debido a la alternancia de administraciones gubernamentales.

En el período que se dedicó a la investigación, se adoptó el PNAIC como política de formación para la alfabetización en la red municipal de São Paulo. Paralelamente, los PEA siguieron ocurriendo en las escuelas. El coordinador pedagógico se enfrentó al desafío de acompañar estos dos modelos de formación y buscar puntos de conexión entre ellos.

Según Imbernón (2010), la educación continua debe ser capaz de promover la autonomía en la identificación y búsqueda de soluciones a los problemas que viven los docentes en su vida diaria, que el autor denomina “situaciones problemáticas”, en contraposición a los modelos de formación que abordan problemas “genéricos”, de carácter técnico, que poco o nada tienen que ver con las necesidades reales de los docentes. El autor evoca el aspecto colectivo de la docencia, especialmente en las acciones formativas que se dan en el cambio y para el cambio, reforzando la urgencia de construir capacidades reflexivas en los grupos. Así, el formador (que en el caso

Organizado por:





brasileño está representado por el coordinador pedagógico), asume el rol de colaborador práctico en los momentos de reflexión, frente a un modelo en el que uno “transmite” conocimientos al otro.

En Brasil, Paulo Freire (2010) trabaja con la idea de sujetos inacabados, lo que los somete a la necesidad de un aprendizaje constante, puesto que solo entre hombres y mujeres lo inacabado se hace consciente. De ahí la necesidad de que estemos en constante proceso de formación.

La bibliografía estudiada sobre los coordinadores pedagógicos (Placo, Souza & Almeida, 2011) muestra que la formación continua del profesorado es su principal función, y puede darse en diferentes momentos: al acompañar alumnos y profesores, en evaluaciones y en momentos de estudio. Sin embargo, con el análisis documental en la legislación municipal, parece que los coordinadores pedagógicos tienen un abanico de atribuciones diferentes que puede dificultar que el coordinador tenga más atención a la formación.

Frente a este escenario, el coordinador pedagógico busca construir el espacio de la educación continua para contribuir a las prácticas docentes y, de alguna manera, con la alfabetización de los niños.

Metodología:

La investigación tuvo un enfoque cualitativo. En la investigación documental recurrimos a la legislación federal y municipal, y publicaciones del sistema escolar municipal. En la investigación bibliográfica buscamos autores que discutieran la formación continua y el trabajo del coordinador pedagógico. La toma de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con 09 alfabetizadores, 05 coordinadores pedagógicos y 03 formadores de órganos regionales, acercándose a los preceptos de entrevista reflexiva defendidos por Szymanski, Almeida y Prandini (2002). El análisis de las entrevistas se realizó a partir de los preceptos de Franco (2008), quien sugiere que los significados de la entrevista surgen del discurso y, por tanto, deben aprenderse de él.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

Las entrevistas revelaron que el PEA tiene un gran potencial formativo, ya que se constituye a partir de las situaciones problemáticas enumeradas por los propios docentes, lo que lo acerca al modelo formativo señalado por Imbernón. Se aprehende en las declaraciones que los coordinadores pedagógicos conocen la vida cotidiana del aula, por lo que se encuentran en mejor posición para problematizar las prácticas pedagógicas, exigiendo de los alfabetizadores solo lo que son capaces de atender. Los elementos que complican son: en la educación primaria, el PEA es una opción de la jornada laboral del maestro, de modo que no todos los maestros eligen la dicha jornada laboral; los temas que se enumeran para la formación no siempre están

Organizado por:





vinculados a la mejora de la calidad de la alfabetización, corriendo el riesgo de convertirse en temas aislados para los que el coordinador pedagógico no siempre tiene una formación adecuada; a pesar de estar construido colectivamente, el PEA se acerca a una planificación de curso normal, con fases, etapas y bibliografía previamente estipulada.

El PNAIC, por su parte, fue una formación ofrecida directamente al docente, que incluyó materiales de estudio y lecturas, materiales lúdicos dirigidos a los alumnos y una evaluación específica a gran escala dirigida a niños de 3^{er}. año. Las entrevistas evidencian que el PNAIC no aportó innovaciones a las prácticas docentes, ya que no dialogó con el contexto de la red, que ya ha pasado por programas de formación para la alfabetización a gran escala. A pesar de ello, un punto destacado por los entrevistados es que el PNAIC contribuyó a la consolidación del conocimiento construido sobre estos programas previos. Los docentes entrevistados dicen que “mezclan” las formaciones, aprovechando lo que cada una de ellas tiene más significativo. En el caso del PNAIC, las entrevistas muestran que un aspecto significativo fue la importancia de lo lúdico en la alfabetización, teniendo en cuenta las cuestiones de la niñez que se presentan a los niños en esa etapa.

Las entrevistas con los coordinadores pedagógicos revelan una gran preocupación con la educación continua, sin embargo, de ese segmento de encuestados provienen los mayores desafíos encontrados: motivar al equipo docente para los momentos de formación; implementar metodologías de trabajo que contribuyan con las prácticas docentes; problematizar evaluaciones internas y externas; y finalmente, ofrecer oportunidades para el acompañamiento individualizado de las clases, con el fin de conocer de cerca quiénes son los estudiantes que necesitan mayor apoyo para la alfabetización.

Las entrevistas con los formadores de los órganos regionales señalan una preocupación por capacitar a los coordinadores pedagógicos para un desempeño más eficaz en la formación docente, y reconocen que esta es su función principal. Además, admiten que el PEA es el espacio para la implementación de las políticas adoptadas por la red, pero en los años analizados esto estuvo a cargo del PNAIC.

Resultados y/o conclusiones:

La investigación muestra que la coordinación pedagógica tiene un rol fundamental en la formación continua del profesorado y su desempeño se configura en un vínculo entre las políticas de formación institucionalizadas (ya sea a nivel federal o local) y las prácticas escolares. Sin embargo, existen limitaciones en su trabajo, como la variada función del puesto; las situaciones de emergencia a las que son llamados a resolver; el poco tiempo disponible para acompañar las clases.

En cuanto a los dos modelos de formación estudiados, ambos tienen el potencial de promover cambios en las prácticas docentes, siempre que partan de las demandas planteadas por los docentes, es decir, de sus “situaciones problemáticas”.

Organizado por:





Aun así, la alfabetización plena de los niños no es un tema que se pueda resolver fácilmente solo a través de la educación continua, ya que requiere otras acciones, como, por ejemplo, la recuperación paralela de los estudiantes que presentan desfase.

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

El trabajo revela el potencial y las limitaciones del desempeño de los coordinadores pedagógicos que trabajan con los alfabetizadores, y cuestiona las políticas de formación que se presentan a los docentes. A pesar de los desafíos, el PEA se presenta como un espacio institucionalizado para la formación continua del profesorado que forma parte de la jornada laboral del docente, lo que no ocurre en otras redes educativas en Brasil. Por eso, hay que valorarlo y mejorarlo. El PNAIC, en cambio, no se entendió como un “pacto”, sino como un programa más de formación.

Es importante verificar qué rumbo tomó el PEA en los años siguientes, ya que en 2020 y 2021 se suspendió en la red municipal de São Paulo por la interrupción de las clases presenciales por la pandemia COVID-19.

Bibliografía:

Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro.

Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação. (2015). *Avaliação Nacional da Alfabetização. Apresentação de resultados*. Brasília, DF: MEC, 201. Recuperado a partir de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>.

Ordenanza nº 867 (2012, 04 julho). *Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Diário Oficial da União, nº 129, Brasília, DF.

Placco, V. M. N. S.; Souza, V. L. T.; Almeida, L. R. (2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas.

Szymanski, H.; Almeida, I. R.; Prandini, R. C. A. R. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano.

Organizado por:

