

TESIS DOCTORAL

¿"A ESCOLA FUNCIONA BEM"?

Participación y descentralización educativa en
una *favela* de Río de Janeiro

ANA PIRES DO PRADO

Directora de Tesis: Dra. Sílvia Carrasco Pons
Departamento: Antropología Social y Cultural
Facultad: Filosofía y Letras
Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona
Año: 2006

Introducción

El estudio de la antropología actual está caracterizado por el conocimiento comprometido política y éticamente para posibilitar contactos y diálogos, y para crear relatos que puedan ser compartidos por todos para la construcción de una realidad mejor. En este sentido, los antropólogos y antropólogas pasaron a estudiar los temas más cercanos que consideraron importantes para actuar realmente en la sociedad. El investigador es consciente de que el conocimiento depende de la historicidad y subjetividad de quien lo construye.

En esta introducción se expondrá la trayectoria académica de la investigadora, así como las experiencias y motivaciones que la llevaron a la realización de esta tesis doctoral en Antropología y Educación.

Mi contacto con la Antropología se inició con la licenciatura en Historia, en Brasil. En el primer periodo de la facultad, en 1993, tuve mis primeras clases de Antropología y realicé mi primer trabajo de campo así como mis primeras lecturas de Lévi-Strauss y el etnocentrismo. Posteriormente, durante la participación en grupos de investigación entre 1995 y 1998, las lecturas y la reflexión antropológica encontraron lugar en la formación académica. En estas investigaciones empecé a leer, por ejemplo, Geertz y su libro clásico "*La interpretación de las culturas*". Aún están vivas en la memoria las discusiones con compañeros y la reunión del grupo sobre la descripción densa sobre como interpretar el guiño.

La Educación también ocupó un lugar importante durante mi formación como historiadora. En el Departamento de Historia había una preocupación en formar investigadores y también docentes cualificados en Historia. En este sentido, el pensar sobre la Educación y el enseñar historia se fueron afianzando en mi formación académica. Tampoco puedo dejar de mencionar que en mi ambiente familiar la educación y, principalmente, la docencia, fueron siempre muy valoradas.

Mi participación en el proyecto de investigación sobre Monteiro Lobato, uno de los autores más importantes de literatura infantil en Brasil, fue fundamental para empezar a analizar la educación, puesto que el escritor exponía, tanto en sus libros infantiles como

en su literatura para adultos, un verdadero proyecto educativo. Para comprender la literatura infantil de Monteiro Lobato – tema de la tesis de mi graduación, realizada en 1997 – fue importante leer a sus interlocutores sobre temas educativos: John Dewey en Estados Unidos y Anísio Teixeira en Brasil. Ahí empezaron mis primeras lecturas y planteamientos teóricos sobre la educación.

Incluso antes de finalizar la licenciatura ya daba clases de historia, pero no fue hasta 1998, cuando fui contratada como docente en una escuela particular, que surgieron las primeras inquietudes sobre la reforma educativa, tema de esta tesis doctoral. Ya conocía la reforma educativa por la discusión que por aquel entonces se daba en la facultad; y se dio la coincidencia que la reforma en la escuela se introdujo justo en el inicio de mi docencia. De esta manera tuve la oportunidad de participar como docente en las primeras reuniones de discusión sobre los planteamientos reformistas, así como dialogar con mis compañeros de trabajo sobre sus opiniones. Los primeros interrogantes sobre la reforma y su puesta en práctica surgieron allí: ¿por qué algunos compañeros evitaban discutir el currículo nacional? ¿Por qué muchas veces teníamos la impresión de una imposición de la escuela? ¿Realmente discutíamos las propuestas? La experiencia docente también me hizo reflexionar sobre las dificultades en dar clases, en proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos y, principalmente, en evaluarlos.

Motivos personales me llevaron a Barcelona en 1999 y consideré el programa de doctorado en Antropología como el más indicado para ampliar mi formación y obtener madurez intelectual. Por mi formación como historiadora me fue pedida la realización del curso puente en Antropología. Fue un año de intensas lecturas en antropología en las diez asignaturas realizadas. En algunos momentos, la obligatoriedad del curso puente, mezclada con el sentimiento de desarraigo, casi hicieron plantear un retorno a mis orígenes como historiadora, pero a lo largo del año, con las discusiones en las clases y con los compañeros del curso puente, percibí que me atraían tanto el planteamiento teórico de la antropología como su método de investigación.

Al año siguiente, al empezar las clases del doctorado, aún no tenía una idea clara de lo que iría a estudiar. Era interesante observar que se diferenciaban dos grupos de

alumnos: aquellos que sabían muy bien el tema de su tesis y aquellos que aún lo estaban buscando. Yo me sentía en este segundo grupo, y mi angustia aumentaba cada día. Asistía a las clases y leía los textos buscando una idea, un proyecto. Pensé en continuar con mis estudios en literatura y empecé a buscar bibliografía sobre el tema, pero al comenzar las clases de Antropología y Educación con Sílvia Carrasco, mi directora de tesis, empecé a encontrar mi lugar en la antropología. Y de ahí al tema de la tesis el camino fue más fácil, pues la discusión en Brasil – y esto lo tenía claro, la tesis trataría un tema de relevancia en mi país - era la reforma y yo ya la conocía en la teoría y en la práctica. Después de una primera búsqueda bibliográfica sobre el tema lo consideré oportuno y relevante. Además, observé que el departamento ya tenía un número notable de investigaciones que poseían trabajos en antropología y educación y antes de terminar los cursos ya tenía discutida mi propuesta con Sílvia Carrasco, que aceptó ser mi tutora.

En marzo de 2003 presenté el Trabajo de Investigación de Tesina con el título "*Reformas educativas: políticas y prácticas. Un análisis de la propuesta latinoamericana y un estudio exploratorio en Río de Janeiro, Brasil*". En este trabajo analicé las propuestas de reformas educativas en algunos países de América Latina y la puesta en práctica en uno de los principales municipios brasileños, Río de Janeiro. El trabajo teórico y de exploración sobre las relaciones entre las políticas educativas y su puesta en práctica en la realidad escolar, me proporcionó una visión amplia y comparativa tanto de las reformas educativas en la región latinoamericana como del contexto que favoreció su aparición, así como su puesta en práctica en Río de Janeiro.

La decisión de seguir estudiando la descentralización educativa en la reforma brasileña está influenciada por algunos de los resultados preliminares de mi Trabajo de Tesina. En primer lugar, por ser la descentralización un proceso amplio que envuelve la descentralización administrativa y pedagógica, que a su vez proporciona a la comunidad la oportunidad de una participación activa en los procesos de autonomía. En segundo lugar, porque los resultados empíricos demostraron las dificultades del proceso reformista, principalmente en los temas relativos a la descentralización.

La selección de una escuela para la realización del estudio de caso también fue influenciada por el trabajo de investigación previo. Escogimos una de las escuelas ya

estudiadas por ser una escuela que sigue las determinaciones reformistas – “*uma escola que funciona bem*” como nos dijo el miembro del órgano central - y por mostrarse dispuesta a recibir nuevamente a la investigadora. De gran importancia también fue el hecho de tratarse de una escuela localizada en un barrio popular que presenta el típico perfil de una *favela*, cuyas características tienen una influencia directa en las funciones y actividades de la escuela.

En este sentido, se planteó como objetivo general comprender cómo los diferentes grupos sociales vinculados al proceso educativo observan, definen y evalúan la reforma educativa, y más específicamente la descentralización administrativa y pedagógica y la participación de la comunidad en ella. Además, se pretende analizar las posibilidades de cambio e innovación educativa con la introducción y práctica de la descentralización y la participación de la comunidad en un contexto de reforma.

Concluí que la continuidad en el tema era relevante en la medida en que podría auxiliar a los miembros de gobiernos, a los reformistas y también a los miembros de la comunidad educativa tanto en su trabajo con la actual política reformista como en el planteamiento de políticas futuras y su puesta en práctica. Las reformas son recientes y aún hay tiempo para encontrar los caminos que realmente proporcionen el cambio y la innovación educativa. Consideré el hecho de estudiar una escuela localizada en un barrio popular como fundamental para intentar romper los dogmas de la sociedad sobre esta población, su modo de vida y su relación con el mundo educativo.

La tesis fue realizada complementariamente en Barcelona y en Brasil. Los periodos en el campo fueron realizados en Brasil en tres momentos intensos: en agosto-septiembre de 2002, entre julio y octubre de 2003 y entre noviembre de 2004 y octubre de 2005. En Barcelona el trabajo era más analítico y teórico. La experiencia de entrar y salir del campo, entrar y salir de este mundo, objeto de mi investigación - la escuela, el barrio de Brasil - facilitó el análisis de la realidad que intentaba describir.

En la trayectoria de una historiadora hacia una antropóloga de la educación también no podría faltar mi primera experiencia personal dentro de la antropología: mi participación indirecta en algunas entrevistas y observaciones participantes de fiestas con el grupo de trabajadores rurales del interior de Brasil estudiado por mi madre en su tesina de

Antropología. Quizás allí, jugando con los niños por las casas y calles, tuviera lugar mi primer acercamiento a la antropología.

Organización del documento

Esta tesis se encuentra dividida en ocho capítulos más la presente introducción y la conclusión.

El primer capítulo se divide en tres partes teóricas. En la primera se discute el concepto de reforma educativa y se cuestiona el clásico vínculo entre reforma educativa y un determinado proceso que lleva a ciertos cambios. En la segunda parte se exponen los motivos para estudiar la descentralización y la participación en el contexto reformista. La propuesta central es mostrar que existen varios debates entorno a la descentralización y la participación y sin embargo pocos estudios etnográficos sobre estos temas, temas que a su vez dan margen a diversas interpretaciones y prácticas. En la tercera parte se muestran los grandes ausentes de la reforma más sus verdaderos agentes: los miembros de las escuelas. Poniendo de manifiesto que la escuela es una organización viva y diversa, nuestra intención será dejar claro que son ellos los que tienen la responsabilidad de poner en práctica toda modificación en la escuela.

A partir de las referencias teóricas desarrolladas en el primer capítulo, se describen en el segundo los objetivos, las hipótesis de trabajo y la metodología aplicada para esta investigación.

El tercer capítulo se ocupa, en general, del contexto de la ciudad de Río de Janeiro y, en concreto, del contexto de la comunidad donde se localiza la escuela. En el contexto de la ciudad nos centraremos en la evolución de las *favelas*, visto que la comunidad donde se encuentra nuestra escuela mantiene una estrecha relación con la historia de las *favelas* de Río de Janeiro y las representaciones que se construyeron entorno a sus habitantes. Para analizar el contexto del barrio se utilizan datos cualitativos y cuantitativos para describir su situación socioeconómica, siempre comparándola con la realidad de otros barrios de la ciudad.

En el cuarto capítulo se analiza la política educativa municipal, entrando en el espacio que queremos estudiar: la escuela. Primero se realiza una descripción de la situación

educativa de la ciudad y de su reforma para después analizar la situación educativa del barrio. Terminaremos el capítulo describiendo a la escuela del estudio de caso: su historia, la realidad sociofamiliar de los alumnos y alumnas, sus profesionales y las primeras valoraciones sobre las actividades y profesionales de la escuela.

En el capítulo cinco se introducen las contradicciones de la descentralización educativa. Se presentan los discursos, evaluaciones y prácticas referentes a la descentralización administrativa y a la descentralización pedagógica. La misma lógica rige en el capítulo seis, en el que se exponen las paradojas de la participación en la escuela.

El capítulo siete se demuestran las consecuencias principales de todo el proceso de introducción de la descentralización y de la participación en nuestra escuela. En primer lugar, la dualidad entre autonomía y control que encontramos con la descentralización educativa. Más tarde se evalúan las consecuencias de la participación educativa y de la introducción de los padres, madres y responsables en las actividades de la escuela.

El capítulo ocho desarrolla una cuestión central que salió de la investigación: la nueva cultura escolar que se crea con la reforma educacional. En este sentido, se describen las nuevas relaciones y separaciones entre el personal educativo y el liderazgo de la directora.

La tesis finaliza con una conclusión en que se retoman las hipótesis formuladas previamente y los cambios que surgieron con la realidad del campo, asimismo se explicitan los resultados de la tesis.

Capítulo 1

Objetivos y propuestas de las recientes

reformas educativas en Brasil: un análisis crítico

Este capítulo se divide en tres partes. En la primera se discute el concepto de reforma educativa y se cuestiona el clásico vínculo entre reforma educativa y progreso. En la segunda parte se exponen los motivos para estudiar la descentralización y la participación en el contexto de reforma. En la tercera parte se apuntan los grandes ausentes de la reforma, aunque son sus verdaderos agentes: los miembros de las escuelas.

1.1) Reformas educativas: ¿cambio o progreso?

1.1.1) La idea clásica: Reforma = cambios = progreso

¿Qué significa reformar? Si buscamos la definición de ese concepto en el Diccionario de la Lengua Española encontraremos:

1. Acción y efecto de reformar o reformarse.

2. Lo que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en alguna cosa. (Diccionario de la Lengua Española)

La idea de innovación, progreso, mejora y cambio están siempre presentes en las situaciones en que hablamos de reforma. Es como reformar una casa: se retira lo que no es útil o lo que a nosotros no nos gusta y se construye algo que creemos que es más bonito, útil o incluso más moderno e innovador. Todas las justificaciones son generadas a partir de una determinada realidad social, económica y cultural.

Si nos adentramos en el terreno de la política encontraremos referencias a la misma definición: la reforma es asociada a la promoción de cambios, de transformación y, en consecuencia, de progreso y modernización.

Como era de esperar, al hablar de reformas educativas esa clásica relación entre reforma, cambio y progreso también es frecuente. Hemos escogido algunas propuestas reformistas en educación y hemos puesto en negrita algunas partes para que el lector vea claramente esa relación. Son citas que reflejan la realidad latinoamericana y brasileña, centrales en nuestro estudio.

*“Desde comienzos de la presente década, los Ministros de Educación han impulsado un **nuevo modelo de desarrollo** educativo para América Latina y el Caribe que, sin descuidar la importancia de la extensión cuantitativa del sistema, se centra en **modificar** sus condiciones internas para lograr que responda a los **desafíos sociales, laborales, culturales y éticos de este fin de siglo.**” (UNESCO, 1998: 5)*

*“En el contexto de las **grandes transformaciones estructurales** que está atravesando la Argentina – la consolidación democrática, la estabilidad económica y las prioridades en el horizonte de la conciencia social - el sistema educativo está enfrentando **profundos cambios estructurales y curriculares**. Los desafíos del tercer milenio nos plantean la necesidad de **una renovación de las estrategias educativas orientadas a mejorar la calidad** de los resultados del aprendizaje.” (Ministerio de Cultura y Educación Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos, 1993: 1)*

*“Art. 22. A educação básica tem por finalidades **desenvolver** o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para **progredir** no trabalho e em estudos posteriores.” (“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, Capítulo II Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, 1996)*

La primera cita, de la UNESCO, discute las reformas educativas en América Latina y el Caribe y demuestra la relación entre la necesidad de un nuevo modelo educativo y los nuevos desafíos de la sociedad. La segunda cita, del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, expone a partir de las palabras del ministro como las transformaciones actuales produjeron cambios que llevaron al gobierno a reformar la educación. Una renovación para adecuarse a la nueva realidad. La tercera cita es la ley brasileña aprobada en 1996, que refleja justamente la idea de cómo la reforma tiene como propósito el progreso del alumno en los estudios y en el trabajo.

Estas tres citas nos sirven para ilustrar que se asume en las políticas públicas - o por lo menos en sus planteamientos - una relación implícita entre reformar, cambiar y progresar, además de la relación entre reformas y transformaciones en la sociedad. En el

caso de las reformas educativas existe el vínculo entre educación y necesidad de reformar debido a cambios sociales, culturales y principalmente económicos. Tal como nos explica Halsey (1997),

"Commonly held assumptions about the role of education are now in question due to the economic, cultural, and social transformation of post-industrial societies." (Halsey, 1997: 1)

Es decir, que cuando pensemos en una reforma en la educación debemos tener en cuenta que esta está íntimamente relacionada con la realidad social, económica y cultural. Ese vínculo entre los cambios de la sociedad y los cambios en la educación se viene observando desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Es a partir de ese momento que los gobiernos empiezan a pensar en la educación como una de las políticas públicas más importantes para enfrentar los retos de la economía, de la sociedad y de la cultura.

1.1.2) La necesidad de reformar la educación: la educación es el camino para todos los éxitos

Halsey (1997) demuestra como los cambios en la realidad han creado la necesidad de modificar la visión de la educación y su papel en la sociedad. Nos pone como ejemplos dos momentos: el que empieza en 1945 y se desarrolla hasta los años 70 y el que se inicia en los años setenta y sigue hasta la actualidad.

Sobre el primer momento explica cómo la educación tuvo un papel trascendental como política de estado, por ser considerada fundamental para obtener el tan ansiado crecimiento económico y una buena justicia social. Recordemos que al final de la Segunda Guerra Mundial varios países industrializados sufrieron graves problemas económicos y sociales. Teorías económicas de la época, como la del Capital Humano, señalaban que la educación y la formación podrían aumentar la capacidad productiva del individuo. En consecuencia, la educación se presentaba como una inversión que aportaría crecimiento. Por lo tanto, las posibilidades de crecimiento económico dependían, en gran medida, de la calidad del sistema nacional de educación y del entrenamiento de sus profesionales. (Becker, 1964; Schultz, 1961)

Al mismo tiempo que el estado justificaba la inversión en educación para el aumento de la productividad y para garantizar el pleno empleo, ésta era también utilizada como el medio principal de cambio social. La política de igualdad de oportunidades tomó fuerza en la segunda mitad del siglo XX, basándose en la idea de que la desigualdad era un problema social que podía ser resuelto dando educación a todos. Una escuela para todos, independiente de clase, raza y género, donde todos tendrían la oportunidad de mostrar su potencial y habilidades.

La situación económica, social y cultural en el período que se desenvuelve entre 1945 y los años 70 señala una idea clara y específica de educación y su papel en la sociedad: una educación para el crecimiento y el desarrollo económicos y una educación para todos, independiente de las barreras de clase, raza y género.

El segundo momento - a partir de los años 70 hasta los días actuales – tiene el sello de la globalización. Una globalización de la economía que, como sabemos, viene caracterizada por empresas transnacionales que poseen el control y el poder del capital y que actúan en diferentes países, buscando una mayor productividad con trabajadores más hábiles pero con menores costes – además de una nueva tecnología, también global. Sumada a estos cambios económicos y laborales, encontramos una inmensa red de circulación de información y conocimientos que no encontrábamos en el pasado, y una pérdida de sentido y de ilusiones. (Tedesco, 1995)

La prosperidad económica en este segundo momento no está más vinculada a la prosperidad de todos. Lo importante ahora es la destreza del individuo y, principalmente, su capacidad de adaptación a una sociedad en constante movimiento. (Halsey, 1997; Canclini, 1996; Hobsbawn, 1995). En este contexto, la educación es necesaria para actuar frente a los cambios de la economía global.

Las transformaciones en el perfil de los trabajadores impulsadas por la economía global han actuado de diferentes maneras en el sistema educativo. Con el énfasis y la inversión en las nuevas tecnologías se requieren empleados que sepan cómo utilizar estas nuevas herramientas y que aprendan a desenvolverse en un contexto de cambios constantes. La educación es considerada por los gobiernos de diferentes países como 'la fórmula' para

que la sociedad se ajuste a los cambios. El mundo está en constante transformación y es el papel fundamental de la educación enseñar a las personas a convivir y a actuar en él.

Así como la teoría del Capital Humano dio apoyo teórico a las políticas hasta los años 70¹, la teoría Credencialista proporcionará un apoyo similar a las políticas públicas en educación desde los 70 hasta los días actuales, pues esta teoría resalta el papel de las escuelas al incentivar las habilidades y capacidad de conocimiento de los alumnos. Los credencialistas creen que el nivel educacional señala al mercado los trabajadores con mayor habilidad. Por ejemplo, un trabajador con curso superior y un pos-grado puede indicar al contratista una motivación personal y una capacidad de adaptación. Muchos autores atribuyen el crecimiento del sistema educativo superior a las ideas sostenidas por la teoría credencialista, visto que la educación permite la adquisición de credenciales. (Halsey, 1997)

Aquí Halsey nos demuestra cómo las modificaciones de la economía y de la sociedad global en este segundo período estimularon una nueva visión sobre la educación y su papel de la sociedad: una educación que proporcionara herramientas para actuar frente a los cambios.

Además de las situaciones particulares que se dieron en estos dos momentos, Halsey también apunta otra característica como factor que actualmente influencia la visión y el papel de la educación en la sociedad: el vínculo entre economía y políticas públicas y entre ellas las políticas públicas en educación.

Para los economistas, los principales objetivos de las políticas públicas son la eficiencia y la equidad, que juntas proporcionarán el crecimiento económico. (Mankiw, 1998; Stiglitz, 1988)

La eficiencia se refiere a cómo obtener el máximo a partir de unos recursos económicos limitados. Para obtener este máximo los economistas proponen que haya una buena difusión e información de los servicios para que el consumidor, de manera consciente,

¹ La Teoría del Capital Humano no fue del todo reemplazada por la teoría Credencialista pero sus planteamientos fueron las bases de las políticas educativas hasta los años 70.

opte. Existen situaciones en que los Estados imponen estándares, pero esto sólo ocurre para el interés de los consumidores.

La equidad hace referencia a la distribución de los recursos de acuerdo con nuestras ideas de justicia, es decir, envuelve juicios morales y éticos, aunque el cómo se deben distribuir los recursos puede ser entendido de distintas formas. Por ejemplo, para algunos, la justicia en la distribución de la renta significa una repartición igualitaria, mientras que para otros, los niveles de esfuerzo y producción serían los indicadores de una potencial renta justa.

Vinculado al concepto de eficiencia está el de la calidad, o sea, el tipo de servicio que se debe ofrecer y sus resultados. Un servicio de calidad es aquel que actúa de acuerdo con la voluntad de los consumidores y que se preocupa de la excelencia de sus resultados y también de la gestión de los recursos.

Si trasladamos estos conceptos de la teoría económica a la educación, la eficiencia educativa sería una mejor gestión de los recursos, una descentralización administrativa y financiera y una rendición de cuentas con las evaluaciones nacionales. Del mismo modo, la calidad estaría relacionada con la utilización de los recursos físicos y materiales, a la vez que con el conocimiento y las habilidades aprendidas en las escuelas, observando posteriormente su efectividad y eficiencia para el mundo moderno. (Arnove, 1997; Osborne, 1994)

En conclusión, del mismo modo que en la reforma de una casa buscamos algo distinto, más útil, moderno e innovador y más de acuerdo con nuestra realidad, la reforma de la educación también surge con un claro objetivo de modernización, progreso e innovación relacionado con las transformaciones de la economía, de la sociedad y de la cultura.

Como ejemplo de este nuevo modelo de educación propuesto describiremos brevemente la reciente política de reforma educativa en América Latina. Las propuestas reformistas se adecúan a la idea de la educación para actuar frente a los cambios además de explicitar los vínculos con la teoría económica.

1.1.3) Un ejemplo: la reforma latinoamericana

Durante la década de los 90 las reformas educativas en Latinoamérica surgieron del contexto interno de los procesos democratizadores y del contexto externo del proceso de globalización.

Por un lado, los países latinoamericanos estaban saliendo de los regímenes autoritarios que los habían dominado en las dos décadas anteriores. Con la apertura a la democracia se tornaron públicos los problemas sociales, educativos y económicos heredados de la época autoritaria. Por otro lado, surgió la necesidad de adecuar las escuelas a las nuevas tecnologías, a los nuevos conocimientos y a la cambiante y compleja sociedad actual a causa de la globalización de la economía, los cambios en la postura laboral, la reciente red de circulación de información y conocimientos y la pérdida de sentido y de ilusiones. Como ya se ha explicado antes, la educación, pues, es considerada por los gobiernos de diversos estados como 'la fórmula' para que la sociedad y, en concreto, sus individuos, se adapten a los cambios de un mundo en constante transformación..

La década de los 80 fue denominada la década perdida, debido a los problemas políticos, económicos y sociales que quedaron patentes después de que acabaron los gobiernos militares en la región².

El fin de estos regímenes sirvió para conocer la situación real de los países, tanto económica como social. En general, los militares aplicaron una política económica conocida como desarrollismo y caracterizada por la utilización de inversiones externas en la construcción de ciertos servicios esenciales que no existían en el país. La alianza con determinadas corporaciones multinacionales - como por ejemplo, IBM y Volkswagen - junto con los préstamos internacionales crearon en estos estados una gran dependencia de la política desarrollada por las empresas y por los órganos internacionales³.

² Los gobiernos militares surgieron en la región en los años 60 y se mantuvieron hasta finales de la década de los 80. Por ejemplo, Argentina (1966-1983); Brasil (1964-1985); Chile (1973-1990)

³ Entre 1970 y 1980 la deuda externa en la zona aumentó de 27.000 millones de dólares a 231.000 millones de dólares, lo que ha provocado que países como Argentina, Brasil y México tuviesen que pagar anualmente cerca del 5% del producto interior bruto (PIB). Además, durante las dictaduras militares se ocultaron frecuentemente los valores reales de la deuda, para no empañar el crecimiento económico.

Datos de los propios países, así como del Banco Mundial y de CEPAL, indican que las desigualdades sociales crecieron durante el periodo militar. Las cifras de la década de los 90, en números absolutos, muestran que cerca del 60% de la población estaba en los límites de la pobreza. Estos datos reflejan la política económica aplicada por los militares durante las tres décadas anteriores. (Banco Mundial, 2000; CEPAL, 2002) Altos índices de inflación y el pago de la deuda externa, sumados a una desigual e injusta distribución de renta fueron el escenario económico y social en la mayoría de los países de la región con el fin de los gobiernos militares.

A esta situación de pobreza se une la alta desigualdad social. Como se sabe, América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo, donde el 10% de la población recibe el 40% de la renta, según datos del año 1990. (Skidmore, 1996). Fue la crisis económica y social que afectó la zona en la década de los 80 lo que llevó a muchos a la calificarla de década perdida. Y aunque en los noventa se dio inicio a un nuevo ciclo democrático, éste estuvo también marcado por las dependencias económicas y los problemas sociales.

Para solucionar las dificultades económicas, muchas naciones⁴ adoptaron los términos de las agencias internacionales - como el Banco Mundial y el Banco Interamericano para el Desarrollo - que proponían significativos cambios en la economía de mercado y en las inversiones, y una reducción del papel del gobierno y del pago de la deuda externa. Cambios - según ellos - necesarios para crear una economía estable que deberían ser acompañados de programas sociales, entre ellos el de educación.

En la educación es clara la presencia de los organismos internacionales en el diagnóstico de la situación educativa y en el planteamiento y financiamiento de las reformas educativas. El sistema educativo de la región fue uno de los objetos de discusión en encuentros regionales e internacionales⁵ patrocinados y elaborados por

Brasil, por ejemplo, tuvo un crecimiento económico medio anual entre 1965 y 1980 de 9%. (Skidmore, 1996)

⁴ Muchos fueron los que aceptaron y actuaron en función del modelo neoliberal, propuesto por las agencias internacionales de financiación, en los inicios de los 80. Chile y Bolivia lo hicieron a finales de los 80; México, Argentina, Brasil y Perú, al principio de la década de los 90.

⁵ Estos son algunos de los más significativos encuentros regionales: cumbres presidenciales iberoamericanas (anuales), Cumbre Hemisférica (Miami, 1994). Encuentros Internacionales: Declaración Mundial sobre Educación para todos (Jomtiem, 1990), Cumbre Mundial en Favor de la Infancia

agencias internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano para el Desarrollo y la UNESCO. De estos encuentros surgió un diagnóstico negativo de la situación educativa en la región que calificó el sistema de ineficaz y cualitativamente malo. (UNESCO, 1996; 2000)

Como resultado de este diagnóstico y con el objetivo de mantener la competencia económica de estos países a nivel mundial para conseguir un crecimiento económico con equidad, fueron planteadas las reformas educativas en los países latinoamericanos en las últimas décadas del siglo XX. Abajo detallamos los puntos comunes en las propuestas y objetivos en las reformas educativas en Latinoamérica. Pusimos en negrita las palabras claves que marcan la relación que queremos dejar clara entre políticas educativas, cambios, realidad social y cultural y conceptos económicos.⁶ (Pires do Prado, 2003)

- Necesidad de ampliar la educación básica, con una mayor atención a los grupos más **desfavorecidos** de la región para una mayor **equidad**;
- **Cambios** curriculares para adecuarse y comprender la **sociedad en movimiento**, así como para atender a la **diversidad cultural y social** que supone una mayor **calidad y equidad** en el sistema;
- Descentralización educativa para **cambiar** la organización y la financiación del sistema educativo así como una ampliación de la participación de la comunidad escolar en la elaboración de las propuestas de la escuela para una mayor **eficiencia y calidad**;
- Evaluación de los sistemas para detectar sus problemas y evoluciones, valorando la **calidad y eficiencia** del mismo;
- La mejoría de los profesionales que trabajan en educación para atender a la **calidad**.

(septiembre, 1990), Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995), Forum Mundial de Educación (Dakar, 2000).

⁶ El desarrollo detallado de las reformas latinoamericanas fue realizado en un trabajo anterior. (Pires do Prado, 2003). En el anexo 1 se podrá encontrar un resumen de las principales propuestas reformistas de los países de la región.

Además de equidad, calidad y eficiencia encontramos con frecuencia en los informes oficiales y en las leyes nacionales de diferentes países dos conceptos más, originarios también de la teoría económica: "responsiveness" y "accountability". (Bretones, 1999)⁷

"Responsiveness" significa atender las necesidades cercanas de la comunidad mediante una práctica responsable. Teóricamente, en la estructura escolar esto significaría una mayor interacción entre la propuesta educativa y la realidad, otorgando autonomía y democratizando al centro escolar. El concepto de "responsiveness" introduce en el contexto latinoamericano la idea de descentralización educativa (financiera y pedagógica), es decir, la autonomía escolar y la participación de la comunidad.

Por otro lado, el concepto de "accountability" está relacionado con la rendición de cuentas. En general, este término se utiliza tanto para referirse a la parte financiera de rendición de cuentas como también para la planificación, la toma de decisiones y el control. O en las palabras de Popkewitz, "accountability",

"incluye toda una gama de técnicas inspiradas en la tecnología humana y en la teoría de la gestión. Las escuelas se definen como instituciones productivas que deben ser gestionadas con arreglo a criterios y técnicas precisas que dirijan, predigan y controlen todas sus actividades."
(Popkewitz, 1988: 204)

Utilizando estas referencias, el concepto de "accountability", en la estructura escolar, implementa sistemas de evaluación para controlar el proceso de reforma, para rendir cuentas y para planificar nuevas decisiones. En este sentido, las reformas latinoamericanas introdujeron nuevos currículos nacionales, nuevas prácticas y nuevos conocimientos en la escuela que iban a ser medidos a través de evaluaciones nacionales.

En resumen, diremos que las reformas educativas que se aplicaron en la década de los 90' en la mayoría de los países de América Latina, incluyendo Brasil, surgieron a partir de la necesidad de los gobiernos de adecuar las escuelas a la realidad: a nuevas tecnologías, a nuevos conocimientos y a la cambiante y compleja sociedad actual. Esto ha supuesto también una transformación en la estructura y en el papel de la educación y

⁷ En su tesis, Eva Bretones llama la atención sobre los dos paradigmas que resumen las propuestas reformistas en la Europa actual: responsiveness y accountability. Consideramos este planteamiento teórico también útil para el contexto latinoamericano y brasileño.

de la escuela en la sociedad. En consecuencia, la educación se ha mantenido como uno de los pilares de la sociedad y como tal debe ajustarse a una nueva realidad, lo que significa un verdadero reto.

1.1.4) La reforma brasileña: más de lo mismo

Como en los demás países de la región, la reforma brasileña se encaja perfectamente en todo lo que hemos descrito en el apartado anterior. La actual Constitución brasileña, promulgada en 1988, se creó dentro de un contexto de transición política. Los militares no estaban más en el poder y aún no se había abierto el espacio para las elecciones directas para la presidencia. Se trataba de una Constitución que crearía las bases de la futura democracia.

Su promulgación significó el retorno a la ciudadanía y la educación ocupó un espacio relevante, como era de esperar, visto que había sido considerada por los gobiernos de los países vecinos 'la fórmula' para que la sociedad se ajustara a los cambios. La educación fue catalogada como un derecho de todos, debiendo de ser universal, gratuita, democrática, comunitaria y de calidad. La Constitución de 1988 determina la elaboración de una "*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*" ("LDB"). Hasta entonces la educación estaba regida por bases antiguas y restrictivas – la última ley educativa era de 1971 y había sido elaborada por el gobierno dictatorial.

La "*LDB*" - ley 9.394/96 - tiene como objetivo delinear la nueva estructura educativa nacional, siguiendo los términos de la Constitución. Un largo proceso (desde 1988 hasta diciembre de 1996) que no fue exento de discusiones y conflictos entre los parlamentarios y los miembros de la sociedad civil. El gobierno brasileño que aprobó la ley⁸ recibió muchas críticas de universidades y de otras instituciones educativas por la ausencia de participación de la comunidad académica y profesional en la elaboración del documento final. (Carneiro, 1998; Demo, 2001; Moreira, 1999)

Esta ley sigue los mismos postulados de las leyes reformistas de los países latinoamericanos y, por lo tanto, aparece la misma relación entre políticas educativas, cambios, realidad social y cultural y conceptos económicos:

⁸ Gobierno de Fernando Henrique Cardoso, que presidió Brasil entre 1994 y 2002.

- ampliación de la educación básica, con una mayor atención a los grupos más desfavorecidos de la región para una mayor equidad;

“Art. 21. I. A educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.” (“LDB”, Título V, Dos níveis e das modalidades de Educação e ensino, Art. 21)

La ley determina que la educación básica sea de 14 años. Asimismo, se amplían las horas de clase anuales y los días lectivos: de 720 horas distribuidas en 180 días lectivos para 800 horas distribuidas en 200 días lectivos.

“Art. 24. I. A carga horária anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.” (“LDB”, Título V, Dos níveis e das modalidades de Educação e ensino, Art. 24)

- cambios curriculares para adecuarse y comprender la sociedad en movimiento, así como para atender a la diversidad cultural y social que supone una mayor calidad y equidad en el sistema;

“Art. 9. A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” (“LDB”, Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 9)

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (“LDB”, Título V, Dos níveis e das modalidades de Educação e ensino, Art. 26)

- Descentralización educativa para cambiar la organización y la financiación del sistema educativo, así como una ampliación de la participación de la comunidad escolar en la elaboración de sus propuestas para una mayor eficiencia y calidad;

“Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (“LDB”, Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 15)

- Evaluación de los sistemas para detectar sus problemas y evoluciones, valorando la calidad y eficiencia del mismo;

“Art. 9. A União incumbir-se-á de: (...)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (“LDB”, Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 9º, V y VI)

- La mejoría de los profesionales que trabajan en educación para atender a la calidad.

“Art.67. Os sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...)

II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III. piso salarial profissional; (...)

V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação na carga de trabalho.” (“LDB”, Título VI, Dos profissionais da educação, Art.67)

Sin embargo, a pesar de la aplicación de la reforma educativa en la mayoría de los países, especialmente en Latinoamérica en la década de los 90, encontramos críticas sobre la idea clásica de la reforma creadora de cambios y progreso.

1.1.5) La crítica: ¿cambio o progreso?

El ejemplo latinoamericano en general y brasileño en particular nos demuestran cómo la educación y sus políticas están vinculadas a la idea clásica de cambiar en busca del progreso. Además ponen de manifiesto una relación estrecha entre una reforma de la educación y ciertos cambios sociales, económicos y culturales de la sociedad.

Sin embargo, existe una literatura abundante en las ciencias sociales sobre las escuelas, sus agentes sociales y la reforma educativa que señala las dificultades del clásico

vínculo entre reforma educativa, cambios y progreso. Las críticas de los especialistas son variadas y se basan en experiencias reformistas realizadas, principalmente, en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra.

¿Qué significa transformar la educación? ¿Son las reformas educativas los mejores mecanismos para tal función? ¿Es la educación la responsable de dar las habilidades necesarias para actuar en nuestro mundo? ¿Es la educación capaz de provocar este cambio o es necesario complementarla con otras políticas? ¿Cómo cambiar un sistema educativo y las acciones de sus actores (profesores, directores, gestores educativos) que estuvieron durante tanto tiempo en vigencia?

Los críticos de la idea clásica afirman, en primer lugar, que tanto la reforma como el cambio son procesos que no deben ser planteados con plazos determinados, muchas veces vinculados al mandato de un gobierno, sin considerar el tiempo y la cultura específicos de las escuelas y sus actores.

En el caso brasileño, varios autores llamaron la atención sobre esta característica de la política educacional en el país. Cunha lo llama administración "zigzague":

“as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim, os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, freqüentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem na secretaria todo o mandato do governador ou prefeito”.
(Cunha, 1994:18)

Cunha explica que la administración "zigzague" es resultado del electoralismo, del experimentalismo pedagógico y del "voluntariado ideológico". El primero está vinculado a la posibilidad electoral que tiene el autor de una política pedagógica o un secretario de educación. El experimentalismo es la puesta en práctica de propuestas científicas nuevas, pero que todavía no han sido suficientemente testadas. El "voluntariado" se refiere a la voluntad de acabar con todos los problemas de la educación en un proyecto y en una administración.

Los profesores también resaltan la dificultad de trabajar en estas situaciones.

“Professora: Fica difícil é para o professor dar conta de tudo isso, dessas mudanças todas, quando você está crente que está abafando... Muda tudo. Muda mesmo. Muda o governo acabou tudo. A gente vive a mercê disso”.
(Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

La reforma como un proceso que envuelve a diferentes actores sociales no aparece en los planteamientos reformistas. En general, autores como Torres y Popkewitz afirman que las reformas han sido y son formuladas desde fuera - tanto de la realidad escolar como de la propia sociedad -, así como también planteadas desde arriba - desde ámbitos aislados de la realidad de las escuelas. (Torres, R.M, en Cardenas 2000; Popkewitz, 1988)

Según Popkewitz, la elaboración de una reforma educativa desde el centro hacia la periferia,

“no es lo más idóneo para la mejora de la escuela. La innovación debe ser competencia de quienes están implicados en las situaciones concretas a las que aquélla va a ser aplicada.” (Popkewitz, 1988: 173)

R. M. Torres, al describir las reformas educativas en la década de los 90 en América Latina, cuestiona justamente el hecho de que estas hayan sido construidas desde fuera y desde arriba, con el papel primordial de las agencias internacionales y su presión en los distintos países. La educación y el sistema educativo de la región fue uno de los objetos de discusión en encuentros regionales e internacionales patrocinados y elaborados por agencias internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano para el Desarrollo y la UNESCO. En estos encuentros se elaboró el diagnóstico negativo de la educación en la región, que calificó el sistema como ineficaz y de baja calidad. (UNESCO, 1996; 2000)

Las agencias internacionales han construido los consensos para un único modelo de reforma que sea eficazmente aplicable a todos los países de la región, además de promover la divulgación, la coordinación, el seguimiento, la identificación de problemas y la realización de estudios en este ámbito.

"dentro del esquema acordado de responsabilidades, las agencias internacionales debían y se comprometieron no únicamente a incrementar significativamente sus presupuestos destinados a la educación, según ritmos y plazos establecidos por ellas mismas, sino a crear una serie de

condiciones internas y entre ellas indispensables para facilitar la labor de los países y el cumplimiento de las metas". (Torres, 1999: 41)

Los autores también desvelan la ineficacia de posibles soluciones a la hora de implementar las reformas y la dificultad de ponerlas en práctica en la realidad de la cultura escolar. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1988; 1994)

Fullan, en su libro *Change forces. Probing the depths of educational reform* (1993), afirma que a pesar de la existencia de las reformas las escuelas no están preparadas para ellas, pues el sistema es conservador.

"The way that teachers are trained, the way that schools are organized, the way that educational hierarchy operates, and the way that education is treated by political decision-makers results in a system that is more likely to retain the status quo than to change. When change is attempted under such circumstances it results in defensiveness, superficiality or at best short-lived pockets of success." (Fullan, 1993, p.3)

El libro de Hargreaves, *Profesorado, cultura y post modernidad* (1994), complementa la idea difundida por Fullan. Explica cómo el tiempo pedagógico es distinto del tiempo administrativo y por lo tanto cambiar es muy difícil. Como nos dijo una coordinadora, el tiempo necesario para llevar a cabo los cambios en la escuela es distinto al tiempo de la administración:

"CRE: Se você conversar com as pessoas o discurso (da reforma) já está na ponta da língua. Agora, os resultados são muito lentos. É, a gente ver esse investimento todo acontecer na escola é muito devagar." (CRE, Agosto 2002)

Otras cuestiones surgen en los planteamientos de esos autores: ¿Cómo cambiar un sistema educativo y las acciones de sus actores (profesores, directores, gestores educativos) que estuvieron durante tanto tiempo en vigencia? ¿Cuánto tiempo daremos a esos actores sociales y culturales para reformarse?

En definitiva, el cambio, por ser un proceso, tiene un tiempo específico que no depende de leyes ni de políticas, sino de la producción y creatividad de sus agentes⁹. Para

⁹ Definimos como agentes educativos a los actores que están implicados directamente con las tareas educativas. Son los actores en el ámbito local: los docentes, los directores, los funcionarios de las escuelas, los alumnos y los padres de familia. Son los miembros de la comunidad escolar.

promover un cambio se necesita reconocer la cultura escolar, la de los agentes educativos, y lograr la participación de aquellos que serán los responsables de su implantación, modificando su postura y práctica en el proceso educativo. De no ser así su puesta en marcha será muy difícil, independientemente de su relevancia y calidad. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1989, 1994; Popkewitz, 1988, 1994; Giroux, 1993)

Coincidiendo con los especialistas, también las personas que trabajan en la realidad educativa afirman que para que se produzca un cambio es necesario quererlo. Es largo el tiempo que se necesita en este proceso porque no sólo se transforman los discursos y la práctica, sino que también, y de forma principal, una filosofía de vida.

“Você não muda, você tem que querer mudar. Então ou mesmo a escola. A escola para mim é tipo um organismo vivo. Ela tem tudo. (...) A escola que não percebe a necessidade da mudança, a escola não muda. Aí você pode investir o quanto for e não vai conseguir”. (CRE, Agosto 2002)

“Eu acho que tem alguns, e isso vai existindo sempre, que não estão valorizando, não estão, vamos dizer assim, se envolvendo e percebendo que aquilo é importante em primeiro lugar para eles. Então enquanto não tiver essa mudança da própria pessoa ela acaba não se abrindo para essa troca e aí fica difícil. (directora)

“Você não consegue mudar o sistema em si se a mentalidade não for mudada.” (SME, Agosto de 2002)

Otros autores como Apple y Giroux llaman la atención sobre el hecho de que el proceso de cambio, tal como se propone en las reformas educativas, está lleno de contradicciones y de resistencias, y puede tener resultados imprevisibles. Para Apple (1981;1982) las escuelas

"pueden ser lugares donde la diferencia entre trabajo intelectual y manual se perpetúe, donde las divisiones por raza, sexo y clase social se reproduzcan, pero evidentemente suceden más cosas. Aunque las escuelas hagan esto como parte de su labor en la "producción de estudiantes" de acuerdo con las categorías de discriminación que se generan en parte a través de sus funciones en la producción del capital cultural técnico y en la reproducción de la división del trabajo, perder de vista el papel de los estudiantes es obviar por completo el poder y las limitaciones que existen en la esfera cultural." (Apple, 1982: 130)

Apple considera el espacio escolar un espacio de experiencia viva donde los alumnos producen y reproducen tensiones y conflictos. Sus acciones pueden desembocar en la misma reproducción del sistema, pero no es una reproducción mecánica sino el fruto de conflictos, contradicciones, mediaciones y resistencias. Para comprender las escuelas debemos analizar cómo y por qué los alumnos actúan en contra del currículo formal y del oculto. La misma lógica debe ser utilizada con profesores, directores y responsables, es decir, también ellos pueden crear espacios para producciones y reproducciones en la escuela.

H. Giroux (1981) trabaja en la misma línea que Apple en relación con la producción y resistencia en las escuelas. Giroux no acepta la noción de las escuelas como espacios de normas y valores hegemónicos, con estudiantes y profesores pasivos. El estudio de las escuelas debe ser realizado a partir de un análisis de la noción de ideología: cómo las escuelas producen la ideología y cómo los estudiantes actúan en contradicción y en resistencia a esta ideología. La comunidad educativa también puede actuar con resistencia y crítica a la reforma.

El trabajo clásico de Paul Willis, *Learning to Labour* (1977) es importante para demostrar empíricamente cómo la escuela es productora y reproductora social y cultural. Su trabajo manifiesta como a pesar de la aplicación de normas, reglas o reformas no sabemos el resultado final de esas propuestas. Como describe Apple, en el trabajo de Willis:

"los agentes sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes sólo a través de la lucha, la respuesta y la intervención parcial en estas estructuras". (Apple, 1982: 112).

Willis hizo un estudio con chicos de clase obrera de un instituto masculino en una zona industrial de Inglaterra. Encuentra un grupo de chicos llamado "los trastos", en contraposición a "los estatuas", que actúan contra la cultura escolar. Los estudiantes entran en conflicto con los currículos de las escuelas (formal y oculto), pues piensan que la educación y el trabajo intelectual propuesto por estas no les proporcionarán demasiada – o ninguna - capacidad. Al mismo tiempo que están construyendo una respuesta cultural a la dominación y el control de una cultura distinta a la suya y

también una respuesta a sus condiciones sociales y económicas, actúan de acuerdo con la cultura dominante. Un ejemplo: los trastos rechazan el trabajo intelectual porque este no refleja sus experiencias laborales y las de sus padres, o sea, el trabajo manual.

Willis rechaza la idea de reproducción inmediata de la cultura hegemónica y de las relaciones sociales. Propone un análisis de la producción cultural de los dominantes y de los subordinados y también una distinción entre la reproducción cultural de los grupos dominantes y subordinados pues cada uno adopta estrategias distintas frente al sistema. En este sentido, plantea la valorización de la producción y reproducción cultural de todos los grupos de la sociedad, y un análisis de cómo producen y reproducen, sin olvidar la lucha, la contradicción y la resistencia.

Apple, Giroux y el trabajo fundador de Willis explican que las escuelas son espacios donde se producen tensiones y conflictos, pues son esencialmente espacios de experiencia viva. Las acciones pueden actuar en la reproducción misma del sistema, pero esto no sucede de manera mecánica, sino a partir de la producción de conflictos, contradicciones, mediaciones y resistencias. (Apple, 1981, 1982; Giroux, 1993; Willis, 1977)

Las mismas ideas sobre las escuelas planteadas por esos autores deben también ser planteadas a la hora de introducir una reforma educativa. Como cualquier proceso educativo, la reforma está llena de contradicciones y resistencias.

Todos esos autores son contrarios a la visión difundida que relaciona la reforma educativa con la promoción del cambio, la transformación y, en consecuencia, con el progreso y la modernización. Las reformas son vistas como una política de intervención de los gobiernos/estados en el sistema educativo que pretenden sistematizar y regular cómo se debe organizar la educación. Según Popkewitz, las reformas son mecanismos de poder, pues son una forma de regulación social que controla las relaciones sociales y las identidades. (Popkewitz, 1994)

A partir de estas premisas teóricas vamos a observar la reforma educativa brasileña y la carioca. Intentaremos estudiar los caminos que los actores sociales y culturales crearon para trabajar con las propuestas reformistas de la descentralización educativa y la

participación y sus interpretaciones, acciones, prácticas, conflictos y resistencias para observar si lo que plantean nuestros autores realmente se adecua a la realidad estudiada.

1.2) Focalización en dos nociones recientes: descentralización y participación

Las razones para un estudio sobre la descentralización y la participación son varias. En primer lugar debemos decir que ambos temas son relevantes, actuales y suponen argumentos de un sinnúmero de debates, además de movilizar a distintos sectores de la sociedad, progresistas o no.

En segundo lugar, aún no tenemos estudios significativos que demuestren el impacto real de la descentralización y de la participación en nuestras escuelas. Los debates sobre los temas existen pero los estudios sobre su impacto, no.

En este capítulo intentaremos explicitar esos dos aspectos con más detalle. Primeramente discutiremos los debates existentes sobre la descentralización y sus críticas para después explicar los debates y críticas sobre el tema de la participación.

1.2.1) Debates y más debates sobre la descentralización

La idea de descentralización está relacionada con una reorganización del sistema del estado, en la que el gobierno central desplaza la planificación, el control y la supervisión a otro nivel de administración, ya sea este comunitario, local, provincial o regional. La descentralización es una política de estado que introduce cambios en sus acciones y, sobretudo, una transformación en las relaciones de poder y autoridad. En situaciones de descentralización el estado central concede más autonomía a ámbitos locales para que puedan ejercer funciones de coordinación, gestión y autoridad. Gracias a ello, el poder local - el más próximo a la comunidad, el que conoce mejor sus preferencias y los problemas de los ciudadanos – puede actuar de acuerdo con las necesidades de su comunidad, solucionando sus problemas de forma más autónoma. (Rondinelli et al., 1983; Clark, Foweraker, 2001)¹⁰

¹⁰ El artículo referido en Clarke & Foweraker (2001) es: Rhodes, R.A.W. "Decentralization" pp.125-129.

En términos económicos y políticos, la descentralización implica una mayor competencia para solucionar problemas, que supone mayor responsabilidad pero también más eficiencia, pues las cuestiones locales serán planteadas, gestionadas y resueltas por el gobierno autónomo, que tiene un mejor conocimiento de los problemas y se encuentra más comprometido con las distintas localidades. En este mismo proceso se manifiesta lo que se conoce como eficiencia democrática. El gobierno local, elegido democráticamente, puede aproximarse mucho más a los problemas específicos de la localidad, aumentando la participación de la misma en la toma de decisiones. O sea, la eficiencia democrática y la democracia participativa son dos conceptos muy presentes en la descentralización del sistema. (Winkler, 2000; Rondinelli et al., 1983)

Podríamos resumir la propuesta de la descentralización en los dos términos anteriormente mencionados: "responsiveness" y "accountability". Como ya se ha explicado, el concepto "responsiveness" significa la atención a las necesidades cercanas de la comunidad mediante una práctica responsable, mientras que el concepto "accountability" está relacionado con la rendición de cuentas. Cabe recordar que el término "accountability" se utiliza tanto para referirse a la parte financiera de rendición de cuentas como también para la planificación, la toma de decisiones y el control. Ambos conceptos se adecuan a la propuesta de descentralización definida, aceptada y utilizada de forma común en la actualidad.

No obstante, la descentralización se ha caracterizado, en la práctica, por una complejidad que ha puesto de manifiesto la necesidad de una mayor definición y clasificación, para su mejor comprensión. Es común la utilización de términos como desconcentración, delegación, devolución y privatización cuando se habla de descentralización. En cada país, o incluso para cada tema, se interpretará la descentralización de una manera distinta.

La desconcentración es la transferencia de la gestión del centro hacia las regiones, provincias y localidades. Es una transferencia de autoridad y competencia que no significa la pérdida del poder central, dado que el centro continúa interviniendo en la toma de decisiones políticas, poniendo en movimiento instituciones sociales y

económicas. La devolución es la creación o el fortalecimiento de gobiernos locales que pasan a poseer todas las responsabilidades sobre los servicios prestados a la población.

En Brasil, la desconcentración y la devolución se confunden y se subsumen bajo el término municipalización. En este contexto, el Estado Federal ha otorgado ciertas responsabilidades a los gobiernos municipales. Las competencias más afectadas por este programa fueron sobre todo la salud y la educación. El Estado Federal consideró que los poderes locales serían más eficaces en la administración de estas áreas, ya que se encontraban en un conocimiento más cercano de las necesidades de la población. Un ejemplo en el ámbito de la educación: los municipios pasan a ser los responsables de toda la educación fundamental. Si comparamos los datos de 1996 y 2001 vemos como los municipios han tomado para sí esta responsabilidad, pues en 1996 las matrículas en el municipio eran en torno del 33% y en 2001 alcanzan ya el 48%. (Azevedo, 2002)

La delegación es, por otra parte, la cesión de algunas responsabilidades a un agente paraestatal que es controlado por gobiernos regionales. Un ejemplo brasileño de la descentralización / delegación del Estado se encuentra en la creación, principalmente a partir de los años 90, de distintas agencias de regulación económica como la "Agencia Nacional do Petróleo" (ANP) o "Agencia Nacional de Saúde" (ANS). Las agencias fueron creadas con la intención de controlar y fiscalizar el mercado y de esta manera desvincular esas actividades del Estado. Son agencias pertenecientes al estado pero poseen autonomía en relación al gobierno. La delegación en actividades relacionadas a la explotación, extracción y comercialización del petróleo y otros recursos naturales es también un hecho en otros países latinoamericanos como México y Bolivia. (Rondinelli, et al., 1983)

El cuarto y último tipo es la privatización. En este esquema los servicios públicos pasan a ser gestionados y financiados por los propios miembros de la sociedad. La privatización sería el momento en que el estado ya no interviene más en la gestión y financiación del programa. (Rondinelli et al., 1983; Pérez, 1993) En Brasil, en la década de 90, diversas empresas estatales fueron privatizadas con la propuesta de descentralizar el Estado en el ámbito de la economía. Empresas de recursos naturales y de industria de transformación fueron vendidas al mercado privado.

Hemos descrito una tipología de descentralización. En realidad, en cada país y en cada tema la descentralización y su tipología fueron utilizadas de una manera distinta. Además, encontramos hasta casos en que las tipologías se confunden. Por ejemplo, en el caso brasileño se confunden desconcentración con devolución.

Pero ¿por qué se empieza el proceso de descentralización en diferentes países?

a) De la centralización a la descentralización del Estado

El estado moderno ha sido creado con la premisa de centralizar los planeamientos, la puesta en práctica y la gestión de todas las políticas públicas. En consecuencia, todas y cada una de las políticas en el territorio, ya fueran económicas, de salud o educativas, se centralizaban en el estado.

Hasta los años 70 del siglo XX, el movimiento centralizador todavía dominaba todas las esferas públicas. Por el contrario, se empieza a observar en los años 80 y se hace explícito en los años 90 un cambio total en las posturas del estado en lo que se refiera a las políticas públicas.

Tales cambios pueden ser explicados a partir de las transformaciones de la sociedad y de la economía. A partir de los años 70 empieza lo que conocemos como globalización: empresas transnacionales, circulación de capital, circulación de información y conocimientos que no encontrábamos en el pasado.

De la misma manera que se plantearon reformas educativas para la adecuación a los cambios de la economía, la sociedad y la política, también se plantearon reformas del estado: se percibe la contradicción entre el tipo de gobierno de los estados y las nuevas prácticas económicas. El gobierno de la era industrial se caracterizaba por las burocracias centralizadas, con muchas reglas y con una enorme jerarquía. Este modelo de gobierno funcionó perfectamente en los años 30 y 40, ya que solucionaba los principales problemas de la población, como la seguridad contra el desempleo, la vejez, los servicios básicos y la justicia social, pero en el actual contexto de cambios sociales y económicos había quedado obsoleto.

La idea predominante en la globalización capitalista defiende un gobierno con mayor flexibilidad y autonomía, es decir, un gobierno que debe proceder según una lógica de empresa, promoviendo la competencia, habiéndose convertido en un gestor y facilitador de la resolución de los problemas, y no siendo, como antes sucedía, el actor central de tales tareas. Un gobierno que otorga capacidad y responsabilidad de acción a las propias comunidades y que valora la descentralización y los resultados obtenidos a partir de objetivos claros y no de reglas que deben ser seguidas; que debe ser, a la vez, un estado competitivo, aprovechar los recursos y ahorrar dinero. (Osborne, 1994)

Ese proceso de cambio del estado centralizador y burocrático al estado gerenciar no es específico de un país o de una región. Por más que esta práctica esté vinculada a los gobiernos de Inglaterra y Estados Unidos en los años 80, la misma fue utilizada en otros países del mundo occidental.¹¹

Dos aspectos son fundamentales para comprender la expansión de esta postura político-ideológica. El primero, que muchos países tuvieron que conformarse con la postura económica de la nueva derecha para sobrevivir en la economía global. Invertir en las nuevas tecnologías, favorecer la circulación del capital, es decir, liberar el capital de la intervención del estado y aumentar la capacidad de recursos humanos fueron los objetivos que tenían que alcanzar los estados si querían mantener la competencia, atraer nuevas inversiones y crear más plazas de trabajo para el país.

Por otro lado, las agencias internacionales tienen una función primordial en la propagación de esta postura. Organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la UNESCO o UNICEF han sido actores de primer orden en este ámbito, ya que no sólo otorgaron los créditos necesarios para llevar a cabo las reformas sociales, sino que impusieron sus premisas ideológicas, basándose en la "nueva derecha". (Halsey, 1997; Torres, 1997)

¹¹ Esa postura del estado frente a la economía y a la sociedad – que ha sido conocida como nueva derecha o neo-conservadorismo – fue instalada por los gobiernos de Margareth Thatcher y Ronald Reagan, en Inglaterra y Estados Unidos respectivamente. Tienen como postulados la visión neoliberal de la libertad individual y el libre mercado, conjuntamente con la visión conservadora tradicional de que el estado debe tener una presencia mínima pero fuerte en el ámbito económico, a fin de para mantener el orden político y moral. (Halsey, 1997)

En América Latina este proceso fue muy interesante. Al inicio de los años 90, la mayoría de los países del continente estaban saliendo de regímenes autoritarios que habían estado en el poder durante las dos últimas décadas. Junto a este proceso de democratización nació la necesidad de corregir problemas heredados de la época dictatorial, problemas tanto sociales como económicos.

La 'solución' que encontraron muchos de estos países fue aceptar la ayuda económica y social proporcionada por las organizaciones internacionales, que provenía principalmente del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Sin embargo, la aceptación de esta ayuda no sólo significaba recibir fondos económicos, sino también tolerar una dominación ideológica fundada en una postura neoliberal, de manera que todos estos países se vieron obligados a seguir las instrucciones de reformas sociales impuestas, de forma más o menos explícita, por las agencias.

Mientras el cambio se instalaba en el seno del estado - centralizador y burocrático, hacia el estado gerencial y descentralizado – lo mismo ocurría en las políticas públicas, entre ellas la educación.

b) Una solución para la educación

De la misma manera que la descentralización del estado es un consenso internacional, también lo es la descentralización de la educación. La descentralización empieza a ser deseada por distintos grupos – gobernantes, reformistas, especialistas en educación y educadores y la opinión pública – y vista por los mismos como la gran solución para la educación.

Des del gobierno, se pretende que la educación actúe dentro de la lógica gerencial explicitada en el apartado anterior: mayor flexibilidad y autonomía. Para los reformistas y, concretamente, los planteamientos reformistas de Latinoamérica, la idea de la descentralización se plasma en una descentralización administrativa y pedagógica.

Teóricamente, la descentralización administrativa es la transferencia de las responsabilidades de gestión de personal y de recursos educativos del nivel central hacia

a niveles inferiores de gobierno o a hacia las juntas escolares. Para sus defensores, la descentralización administrativa de la educación proporcionaría:

- mejor eficiencia de los sistemas educativos
- mejor gestión escolar
- nuevos medios para el financiamiento educativo.

En la práctica significaría¹²:

- Descentralización de la responsabilidad educativa
- Descentralización de los recursos para personal y de los recursos administrativos
- Descentralización de la gestión del personal:
 - elección de directores
 - selección y contratación de maestros
 - establecimiento y aumento de la escala de remuneraciones de los maestros

No obstante, la descentralización pedagógica, tal como lo indica su nombre, está teóricamente relacionada con la transferencia de responsabilidades pedagógicas al nivel local y, principalmente, a la escuela, con la participación de la comunidad. En general, los proyectos están vinculados a cuestiones de currículum, métodos pedagógicos y planes para la mejora del rendimiento escolar. Tiene como fin:

- conseguir autonomía pedagógica y curricular,
- mejorar la calidad de la enseñanza,
- establecer mayor participación social y escolar en los puntos claves del proceso.

En la práctica significaría:

- Organización de la instrucción:
 - definir el contenido del currículum y los textos de estudio, y determinar los métodos pedagógicos

¹² Para esta clasificación reelaboramos la tipología ofrecida por Winkler (2000), que se basa en datos de la OCDE.

- Planificación y construcción de estructuras:
 - seleccionar y definir los programas y el contenido de los cursos ofrecidos en una escuela
 - establecer evaluaciones para monitorear el desempeño de la escuela

Para los reformistas, la descentralización amplía la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación, y la participación ciudadana. La descentralización implica una mayor competencia a la hora de solucionar problemas, aunque también una mayor responsabilidad, pues las cuestiones locales serán planteadas, gestionadas y resueltas por el gobierno autónomo, que como ya se ha explicado, tiene más conocimiento de los problemas y se encuentra más comprometido con las distintas localidades. En este mismo proceso se manifiesta lo que se conoce como eficiencia democrática. El gobierno local, elegido democráticamente, puede aproximarse mucho más a los problemas locales, aumentando la participación de la comunidad en la toma de decisiones. (Winkler, 2000)

Tanto en la descentralización administrativa como en la pedagógica observamos la exigencia de la eficiencia para una mejor distribución de los recursos, más atención y responsabilidad locales y una mayor participación de la comunidad para la rendición de cuentas y el control. De nuevo, se puede resumir en dos lógicas económicas: el "responsiveness" y el "accountability". Es decir, una mayor interacción entre la propuesta educativa y la realidad, otorgando autonomía y democratizando el centro escolar, y considerando las instituciones educativas como instituciones productivas que deben ser gestionadas con responsabilidad y control.

Claro está que todos estos objetivos y consecuencias pensados por los reformistas son ideales y no sabemos como se producen en la realidad.

Además de gobernantes y reformistas, la descentralización también se reivindica desde el sector más vinculado a la educación: los educadores y los especialistas. Mientras los primeros discuten más el concepto de descentralización en sí, los especialistas de la educación invocan más el concepto de autonomía. Si en las propuestas reformistas el concepto de autonomía aparece como un resultado natural y deseable de la

descentralización, para los especialistas de la educación es el concepto clave para el éxito escolar.

Los especialistas de la educación invocan siempre la necesidad de una mayor autonomía en las escuelas. En Brasil, algunos retoman la idea planteada por Paulo Freire que consideraba la burocracia un obstáculo a la acción transformadora.

“Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos acuda (...).” (Rossi, 2001, citando Paulo Freire, 1991, p. 35 e 75)

Otros especialistas siempre abogaron por la descentralización educativa y una acción de las escuelas públicas semejante a la ejecutada en las escuelas privadas del país. De hecho, en Brasil es recurrente la comparación entre escuelas públicas y privadas. Esta comparación siempre otorgó una evaluación mejor a las privadas: son las más eficaces, son las buenas escuelas. En un libro reciente, donde se discuten precisamente los resultados educacionales en escuelas públicas y privadas, se afirma que para mejorar la calidad de la red pública es necesario seguir algunas características de las escuelas privadas: clareza en los objetivos, autonomía y participación de los padres. Reproduciremos la referencia a la autonomía:

“Assegurar efetiva autonomia às escolas, para que possam utilizar seus recursos com eficiência e racionalidade, e implementar o programa de ensino da secretaria sem interferências e sobressaltos no dia-a-dia, com liberdade pedagógica e flexibilidade gerencial.” (Schwartzman e Oliveira, 2002: 7)

Estos especialistas, reformistas y gobernantes utilizaron la prensa escrita y televisiva como medios para divulgar sus ideas y premisas de la descentralización como la fórmula para el éxito escolar. De este modo, la descentralización, vista como algo muy positivo, se divulga a gran escala, contagiando no sólo a la opinión pública sino también a los profesionales de la educación, que siempre han pedido una mayor autonomía.

Concluamos con las palabras de Martins (2001) sobre los argumentos de los defensores de la descentralización y de la autonomía:

“Entre seus maiores defensores pesa a argumentação de que a autonomia confere poder às instâncias locais e regionais, promovendo sua independência em relação ao poder de Estado fortemente centralizado até os anos 70 e incentivando o pluralismo de idéias, o respeito às diferenças, a emergência de atores sociais criativos e responsáveis, além de propiciar maior eficiência e eficácia ao sistema de ensino.” (Martins, 2001: 33)

Como ejemplo de la descentralización educativa describiremos brevemente la reciente política y propuesta reformista de la descentralización en América Latina.

c) Un ejemplo a partir de la educación latinoamericana

En Latinoamérica, la política de descentralización educativa significó la descentralización administrativa y/o pedagógica. En cada país una u otra política se hizo más presente de acuerdo con las necesidades y la política implementada.¹³

Si observamos las leyes educativas aprobadas en los años 90 en los diferentes países¹⁴, son pocos los que se han mantenido a parte de la descentralización administrativa.

Uno de los puntos centrales de este tipo de descentralización es la descentralización de la responsabilidad educativa. Un ejemplo de esta situación la encontramos en tres países de tradición federalista: Argentina, Brasil y México. Los tres han traspasado parte de las responsabilidades educativas del centro hacia los gobiernos regionales o provinciales.

Argentina, por ejemplo, tiene regulada la Ley N° 24.049 (diciembre, 1991), que prevé la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias. En 1994 se llevaron adelante las cesiones de las escuelas nacionales a las provincias y ya en 1995 este proceso estaba finalizado.

En teoría, en Brasil, la educación básica siempre fue responsabilidad de los estados y municipios, mientras que el gobierno federal respondía en lo referente a la educación superior. Pero en la práctica el sistema estuvo siempre controlado y gestionado por el

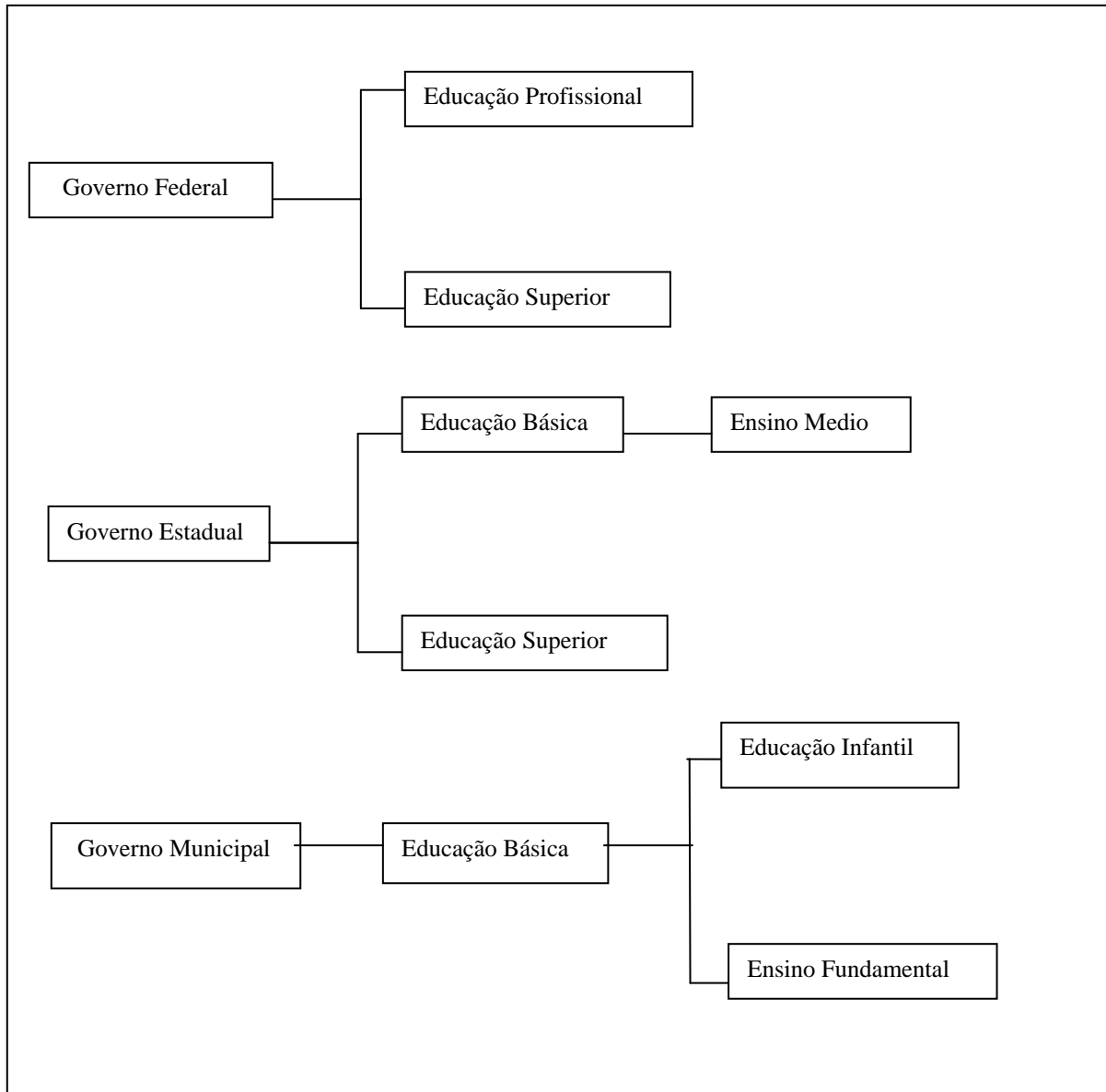
¹³ Para elaborar esta mirada hacia las reformas de los países hemos utilizado los informes elaborados por los países que participaron en el Foro Mundial de Dakar en 2000 (disponibles en la página web de la UNESCO), en los informes de la UNESCO sobre la región (UNESCO, 1996 y 2000), Gajardo (Gajardo, 2000) y Winkler (Winkler, 2000). La elección de trabajar con la discusión de la reforma en un país u otro se ha realizado en función tanto de la disponibilidad de materiales de análisis como por la influencia del país en la región y por la relevancia de su experiencia para ella.

¹⁴ Para una visión general de las leyes educativas y sus objetivos y propuestas, vea el anexo 1.

gobierno federal. Las nuevas legislaciones federales y educacionales de los años 90 amplían la gestión, el control y la financiación por parte de los estados y principalmente por parte de los municipios.

La Constitución brasileña de 1988, por ejemplo, estableció que los municipios eran los responsables de ofrecer la educación fundamental e infantil, mientras que los estados se responsabilizarían de la enseñanza media y tendrían la posibilidad de ofrecer enseñanza superior. Dado que en las leyes anteriores las funciones educativas de estados y municipios no estaban delimitadas, había escuelas de enseñanza fundamental y media en la red pública municipal y estatal. La nueva legislación descentralizó el sistema al mismo tiempo que delimita las funciones de cada nivel gubernamental. Posteriormente fue aprobada la “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*” (“LDB”) que mantiene la propuesta de la Constitución, en la que cada ámbito gubernamental tiene su responsabilidad definida.

Figura 1.1: Responsabilidades educativas de cada nivel gubernamental, según la Constitución de 1988 y la "LDB" de 1996



Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación brasilera, "LDB".

En México, el proceso empezó en 1992 y fueron transferidos equipos, profesores y responsabilidades educativas del nivel federal a los municipios.

Juntamente con la descentralización de la responsabilidad educativa encontramos la descentralización de los recursos, según la cual el órgano responsable de la educación

también debe de ser el responsable de controlar los recursos financieros y la gestión del personal – como por ejemplo la contratación de profesionales.

En el caso de Brasil así lo determina la ley:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. ("LDB", Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 15)

En relación con la descentralización pedagógica, Argentina y México han delegado responsabilidades del currículum a provincias o municipios, siempre y cuando estos respeten las reglas del currículum nacional. En Brasil, los estados y municipios tienen la libertad de elaborar su propio currículum, pero ciñéndose al estándar nacional. Semejante es el caso chileno, pues se observa la descentralización del currículum hacia las comunidades locales, pero el Ministerio de Educación define marcos elementales para mantener la cohesión del sistema.

En los países citados, a pesar de las libertades regionales y locales, es el gobierno central el que define el currículum nacional, siendo también el encargado de realizar evaluaciones periódicas sobre el sistema de enseñanza. Argentina creó en 1993 el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEC). Chile implantó en 1988 su Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Por su vez, México planeó un sistema de seguimiento (monotoring) de la calidad educativa, que fue consolidado con el Sistema Nacional de Evaluación en 1994.

Brasil elaboró primero los planes nacionales de educación, que son conocidos como "Parámetros Curriculares Nacionais" (PCN):

"Art. 9. A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios." ("LDB", Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 9)

Y en lo relativo a la evaluación, creó en 1990 el "Sistema de Avaliação da Educação Básica" (SAEB), puesto en práctica en 1993. Además estableció el "Exame Nacional de

Cursos" en 1996, para evaluar los cursos del "Ensino Superior", y el "Exame Nacional do Ensino Médio" (Enem) en 1998, para evaluar el "Ensino Médio".

Una situación distinta de descentralización pedagógica la encontramos en El Salvador, Honduras o Guatemala. En El Salvador, el aislamiento y eventual falta de apoyo gubernamental generados por las difíciles condiciones impuestas por el conflicto armado, ayudaron a crear el plan EDUCO, "Educación con Participación de la Comunidad". Ante la falta de recursos, la propia comunidad propuso este plan para crear y gestionar el espacio educativo que con el tiempo fue reconocido y apoyado por el Estado, extendiendo esta experiencia a un número importante de comunidades en el país. Surgieron las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), formadas por personas de una misma comunidad que viven problemas parecidos y comparten algunas creencias.

Guatemala y Honduras siguieron el modelo EDUCO de El Salvador. Nicaragua también utilizó un modelo similar con las Escuelas Autónomas de Nicaragua, donde operan Consejos Escolares, cuyo objetivo es asegurar el derecho de los padres, directores, profesores y otros miembros de la comunidad a decidir qué tipo de educación desean para sus hijos, además de permitir la descentralización de la nómina de pago al personal docente y administrativo que trabaja en Centros Autónomos.

Los primeros ejemplos dados hablan de una descentralización pedagógica que no otorga total autonomía a las escuelas, sino que únicamente abre algunas posibilidades en el ámbito local y escolar. Los ejemplos más significativos de descentralización en el ámbito escolar se advierten en países como El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. (Winkler, 2000: 15)

d) Los límites de la descentralización educativa

El ejemplo de la descentralización latinoamericana nos demuestra el énfasis en este tipo de propuestas. Sin embargo, a pesar de la creciente valoración de las propuestas descentralizadoras, encontramos también perspectivas críticas sobre los postulados de la descentralización.

Una de las grandes críticas a la descentralización está marcada por la dualidad entre descentralización y centralización. Es decir, el Estado está entre la necesidad de dar más espacio para determinados grupos y disminuir las presiones sobre sus responsabilidades, principalmente las relativas a los cambios sociales – descentralización –, aunque por otro lado no debe o no puede abandonar un control efectivo de todas las necesidades de la población – centralización.

Pensando en la propuesta latinoamericana, por ejemplo, podremos señalar que en temas como la descentralización administrativa y pedagógica existe tanto un poder centralizado como la transferencia de poder y más autonomía a las comunidades territoriales básicas, es decir, los municipios o comunidades locales.

Utilizando México como ejemplo vemos que la federación es responsable de:

- elaborar los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y otras instituciones que formen docentes de educación básica;
- elaborar y actualizar los libros de texto gratuitos
- efectuar la planeación, programación y evaluación globales del sistema educativo nacional

Las autoridades locales deben participar en la administración y dirección de la operación de todos los planteles de educación básica y generar los contenidos curriculares regionales.

En México, como en otros países de la región, llama la atención una característica de la descentralización administrativa: la permanencia del gobierno central en el planteamiento y control de las políticas educativas. O sea, la descentralización supone la participación de varias entidades en la toma de decisiones, pero sin dejar de lado la participación del poder central en este proceso.

En Brasil, por ejemplo, vimos como la Constitución de 1988 estableció que los municipios eran los responsables de ofrecer la educación fundamental e infantil, mientras que los estados se responsabilizarían de la enseñanza media con posibilidad de ofrecer enseñanza superior. Cada ámbito gubernamental tiene su responsabilidad

definida. (Figura 1.1) Por su parte, el gobierno central define el currículo, realiza las evaluaciones, y controla la educación superior y parte de los recursos.

Esta primera aproximación a la descentralización a través de las responsabilidades educativas nos muestra la tendencia al a la transferencia de competencias de niveles superiores de gobierno a niveles locales, como son los municipios. Sin embargo, una contradicción reside en la esa voluntad de permanencia del centralismo por parte del gobierno central. Por un lado, se aumenta la importancia del ámbito local de los municipios, que tendrán una mayor autonomía pedagógica y de gestión, mientras que por otro, la unión determina la concepción de la educación, los ejes de la educación básica común y la evaluación del sistema. La legislación prevé la colaboración entre la unión, los estados y los municipios, y también la libertad de organización de los sistemas de enseñanza, pero como la cooperación no está determinada por ley, dificulta su elaboración.

En la financiación también ocurre la dualidad entre descentralización y centralización. Veamos el caso brasileño.

La ley amplió la financiación para la educación. La “LDB” determinó el gasto público – estatal y municipal - en educación de al menos 25% de su presupuesto, siendo 60% para la enseñanza fundamental. Se acordó también que la unión debería utilizar como mínimo el 18% de su presupuesto general para la educación. En una ley anterior (1983) los recursos federales para la educación habían supuesto tan sólo el 13%.

Parte de estos recursos vienen de un fondo federal, llamado de “FUNDEF”. El “FUNDEF” – “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magisterio” - puesto en práctica a partir de 1998, está relacionado, en primer lugar, con la financiación de la educación fundamental, y en segundo lugar, con la valorización del magisterio¹⁵. La financiación mínima de la unión de los estados y municipios prevista en la “LDB” y la necesidad de una cantidad mínima por alumno.

¹⁵ El FUNDEF está relacionado con la financiación de la Educação Fundamental. Entretanto ya se estudia su ampliación para toda la Educação Básica, y el cambio de su nombre para FUNDEB. Es una propuesta del nuevo gobierno del presidente Lula da Silva.

La principal función del "FUNDEF", que es a la vez su sorprendente innovación, es la de completar presupuesto correspondiente a municipios y estados que tengan recursos insuficientes para suplir los gastos mínimos de la enseñanza fundamental determinados por ley. Es decir, que en los casos en que estados y municipios no tengan recursos suficientes, el gobierno federal deberá completar la diferencia con el "FUNDEF". Un 15% de los recursos del "FUNDEF" provienen de los impuestos de estados y municipios¹⁶. La distribución de los recursos es realizada por la unión y calculada de acuerdo con el número de alumnos participantes del sistema de enseñanza fundamental.

La financiación a través del "FUNDEF" está marcada por tres características: la centralización, la equidad y la participación. La centralización es evidente, pues el "FUNDEF" es un recurso federal que financia a los municipios en función del número de alumnos matriculados y de los recursos del propio municipio. Sin embargo, la centralización se justifica por otro objetivo, y este sí que es capital en las reformas: la equidad. Cada escuela obtendrá los recursos de acuerdo con el número de alumnos matriculados. El valor a pagar por alumno es determinado por ley, con la intención de reducir los desniveles regionales e intraestatales y proporcionar así mayor equidad en la distribución de los recursos públicos destinados al desarrollo de la enseñanza fundamental.

Finalmente, encontramos una participación en la descentralización de la gestión financiera de la educación y la redistribución proporcionada por el "FUNDEF", que permite a la población corroborar la transparencia en el uso que hace la administración pública de los recursos. Los fondos se depositan directamente en una cuenta separada, cuyo responsable es el secretario de educación municipal o estatal y el control popular suele ser más amplio. La vigilancia también se realiza a través de los "Conselhos de Acompanhamento Social" compuestos por representantes de la población más próxima a la escuela.

Es decir, la participación abarca tanto la transparencia de los recursos como también un mayor control sobre ellos y los gobernantes. En esta situación queda clara la relación

¹⁶ Los recursos son alimentados por el fondo de participación del estado (FPE) y del municipio (FPM), con el impuesto estatal sobre la circulación de mercancías (ICMS) y con el impuesto federal sobre productos industrializados y exportados (IPI).

entre participar, controlar y ser responsable. Aparece, en este sentido, la idea de "responsiveness" y "accountability" – atender las necesidades cercanas de la comunidad, mediante una práctica responsable, rendición de cuentas y el control – tan apropiado al definir las reformas educativas actuales.

La descentralización de los recursos y el papel de los municipios son puntos claves de la nueva ley. Antes, el gobierno federal sólo debía administrar la educación superior y coordinar los otros niveles educativos. Pero en la práctica, el gobierno central controlaba y gestionaba todos los recursos destinados a la educación. Desde los años 90, el gobierno central ha fortalecido la gestión de los estados y municipios, principalmente en fondos para libros escolares y la merienda. Al mismo tiempo, sin embargo, hemos observado como aún se mantienen mecanismos centralizadores en la financiación de la educación.

En la financiación comprendemos claramente la dificultad de elaborar una nueva legislación descentralizadora con unas características ajenas a la realidad del país - centralizador. Muchos especialistas en la legislación brasileña explican que dentro del sistema federativo existe una tendencia a centralizar. Muchos enfatizan que la última Constitución (1988) otorgó al poder central prácticamente el monopolio del poder, lo que convierte a Brasil en un sistema político más unitario que federativo (Carneiro, 1998).

En la descentralización pedagógica ocurre un conflicto semejante entre centralización y descentralización. ¿Es cierto que con estas características se pueda cumplir la eficiencia económica y democrática tan alardeada por los favorables a la descentralización?

El currículo nacional y las evaluaciones son interesantes para observar esta dualidad entre descentralización y centralización. Apple (1996) describe las relaciones de poder que se presentan en la elaboración del currículum nacional. Para el autor el currículo nacional responde a una política cultural, porque

"nunca es un agregado neutral de conocimiento que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo respecto al conocimiento que se considera legítimo." (Apple, 1996: 47)

Además, tenemos que relacionar los currículos nacionales con las evaluaciones que también deben ser ejecutadas por el gobierno central. Según Apple:

"Un currículo nacional puede considerarse como una estratagema para pedir cuentas, para ayudarnos a establecer criterios que ayuden a los padres a evaluar las escuelas. Pero también pone en marcha un sistema de clasificación y ordenación de los niños más rígido que nunca. Uno de sus papeles primordiales consistirá en operar como un mecanismo para diferenciar de forma más taxativa a los niños con respecto a normas prefijadas, cuyos significados y derivaciones sociales no podrán someterse a examen." (Apple, 1996: 58)

Con la finalidad de medir la calidad e informar de sus resultados a la sociedad civil, se evalúa el aprendizaje y se fiscaliza el trabajo de escuelas, docentes y alumnos. Es el objetivo del "accountability", con la rendición de cuentas y con la información y clasificación de los sistemas más eficientes y de calidad. Lo que argumentan los críticos es la posibilidad de que a partir de aquí se creara un mercado educativo, con listas o rankings de los mejores alumnos y las mejores escuelas.

Observando solamente los currículos y las evaluaciones se concluye que el poder central todavía controla las acciones educativas.

Debido a esta dualidad entre descentralización y centralización Martins (2001) critica el uso continuado del término autonomía al hablar de descentralización. Para Martins,

"Recentemente, no entanto, observa-se que a defesa da descentralização dos sistemas de ensino passa a ser vista – equivocadamente – como a outorga de autonomia à própria unidade escolar." (Martins, 2001: 31)

Explica su argumento discutiendo sobre la existencia de las evaluaciones externas:

"Uma das principais dificuldades com relação à efetivação da autonomia da escola – bem como para que seu desenvolvimento se reverta na melhoria do desempenho do rendimento dos alunos, aumentando, conseqüentemente, a eficácia e a eficiência dos sistemas de ensino – é o processo de consolidação da avaliação externa utilizada por diferentes países baseados em testes padronizados em larga escala." (Martins, 2001: 34)

Actualmente, es común encontrar la equivalencia de los términos descentralización y autonomía escolar. Martins, en la cita arriba, demuestra como no se puede hablar de

autonomía escolar en el contexto de descentralización con evaluaciones nacionales e internacionales de control y, consecuentemente, de limitación de la autonomía de la escuela.

Teóricamente, el concepto de autonomía está relacionado con la posibilidad de tomar decisiones en la propia escuela sobre temas administrativos, pedagógicos y financieros, creando de este modo su identidad. El concepto de descentralización, como afirman algunos críticos, está más relacionado con una re-organización o regulación pedagógica y financiera por parte del Estado que no desemboca en la autonomía escolar, tal como se define este concepto.

Castro Neves lo resume bien:

“Via de regra, os processos de descentralização administrativa repassam aos órgãos ou às instituições determinadas atribuições e competências. Esses, porém, guardam a mesma estrutura organizacional estabelecida pelo centro, têm sua política pessoal definida pelo órgão superior e, quase sempre, por serem financeiramente dependentes, vêem seu espaço de planejamento e gestão bastante limitado. Em conseqüência, esquecem de cultivar seus próprios valores, isto é, aqueles que incorporam a cultura da comunidade e enriquecem-na com outros; abrem mão do direito de fixar seus próprios objetivos, seu regimento, e até seu cotidiano é impregnado da visão do órgão central. Com a autonomia, uma escola poderá ter uma estrutura completamente diferenciada de outras, flexibilidade de contratação e alocação de pessoal, uma base financeira que lhe dê condições de agir independentemente e, principalmente, poderá definir seu projeto político pedagógico.” (Castro Neves, 1995: 114)

Castro Neves no llama la atención solamente sobre la manutención del orden y de las jerarquías existentes sino también sobre el recelo que tienen los críticos, según los cuales el gobierno, más que traspasar responsabilidades y oportunidades de cambio, podría estar transmitiendo problemas, burocracia y gastos a ámbitos inferiores, dificultando la eficacia económica. El gran riesgo, dicen los críticos, es crear nuevas esferas administrativas con las mismas funciones y vicios.

Además de estos argumentos contrarios, los críticos sostienen que la descentralización es una reorganización del Estado y una reformulación de sus funciones y servicios, introduciendo metas y objetivos económicos y unas reglas mercantiles en la educación pública, distanciándola de la sociedad civil. Sospechan además, que aunque la

participación sea clave en el proceso de transparencia de la descentralización, ésta pueda conllevar nuevas desigualdades, jerarquías y reproducción de las diferencias que en definitiva favorecen al control político e ideológico del estado.

Estos críticos, más que oponerse a una política de descentralización, proponen un estudio detallado de la política educativa y de sus resultados para poder analizar su contraste con los objetivos previamente propuestos y con la posibilidad de cambio e innovación educativa. (Ball, 1994; Whitty, 1999; Hargreaves, 1994; Apple, 1982a y 1982b; Barroso, 2000; Wells, 1999) Como nos explica Whitty:

“Suele contemplarse la reforma educativa en relación con el logro de metas y objetivos pedagógicos, ignorando las dimensiones políticas más generales del cambio. El hecho de convertir en centro de atención la mecánica de la gestión escolar supone que, con frecuencia, se pierdan de vista los problemas del sistema de carácter más general, por no hablar de las dimensiones internacionales de la reestructuración educativa. El aislamiento de gran parte de los escritos sobre la gestión educativa mantienen respecto a la investigación y las teorías científicas sociales contribuye a su ingenuidad sociológica.” (Whitty, 1999: 17)

Es decir, una mayor relación entre política y estudios, un mayor rigor en las propuestas y un análisis de su impacto político en la práctica de las escuelas. La propuesta – marcada en negrita - es:

*“(…) aunque nos interesen los cambios habidos en la administración escolar, nos preocupa, sobre todo, **cómo afectan** estos cambios el carácter y el alcance de las **oportunidades educativas**, aunque extendemos la idea de oportunidad para considerar no sólo las **consecuencias de los cambios para los estudiantes**, sino también **para quienes trabajan en las escuelas y para los miembros de la comunidad** circundante. Además, como indicamos antes, lo consideramos vital para apreciar el **impacto de las recientes reformas** sobre los sistemas educativos **en conjunto**. Aunque no negamos que la autonomía escolar pueda aportar beneficios a escuelas y estudiantes ni que, incluso, tenga sus impulsos progresistas, también estamos seguros de la necesidad de considerar las **consecuencias de todo esto para las escuelas que quedan en posición menos ventajosa con las nuevas “libertades” descubiertas.**” (Whitty, 1999: 24-25)*

Está claro que no se puede empezar un proceso de descentralización si los propios gestores administrativos no están preparados para ejercer sus nuevas funciones de gestión y de responsabilidad. La preparación del personal y su consecuente

participación es fundamental para evitar rechazos que podrían surgir tanto de los antiguos burócratas como de los sindicatos, que con la introducción de un poder descentralizado y autónomo verían en peligro parte del poder que tenían. La descentralización debe basarse en la negociación, generando espacios de discusión y participación, no imponerla o imitar sólo un modelo exportado. (Benítez, 1993; Rondinelli et al., 1983; Clark, Foweroker, 2001; Whitty, 1999; Hargreaves, 1989)

Otra desventaja del proceso de descentralización planteada por sus críticos se refiere a la inequidad que puede surgir de los errores de planificación y posterior ejecución de la propuesta. Procesos de descentralización parcial, como el que se está realizando en algunos países de Latinoamérica, puede dificultar la garantía de servicios mínimos para toda la población. Por ejemplo, si la descentralización es solamente una delegación que mantiene o amplía la burocracia y los niveles administrativos, este proceso facilita la coexistencia de programas, proyectos y financiamientos con las mismas funciones y para una única población. Por este motivo, es necesario delimitar claramente las funciones, responsabilidades y objetivos de cada grupo participante en la descentralización.

Nuestro objetivo reside en visualizar el impacto de la propuesta descentralizadora en una escuela partiendo de las críticas aquí expuestas.

1.2.2) Debates y más debates sobre la participación

El sentido que le estamos dando al término participación es sencillo: significa tomar parte uno en una cosa. Sin embargo, si la definición es sencilla, los debates no lo son. Los debates existentes son diversos, y la mayoría se centran en la filosofía política.

Un debate clásico se genera entorno a la posibilidad de que la participación se realice de forma directa o indirecta, y en cada caso su viabilidad. Por ejemplo, en una pequeña ciudad la participación de sus ciudadanos sería teóricamente más fácil y democrática en la democracia directa, es decir, los ciudadanos votan y participan directamente en la política y en las decisiones importantes de la ciudad. Ya en las grandes ciudades y en los Estados actuales, teóricamente la participación tendría la tendencia de ser indirecta,

es decir, una democracia representativa en que se celebra una elección de representantes y los ciudadanos participan generalmente a través del voto.

El debate entre la democracia participativa o directa y la democracia representativa es actual y los autores en favor de una y otra postura intentan demostrar las ventajas de su propuesta y la desventaja de la otra. Ambas forman parte de la teoría de la democracia deliberativa, estimuladas por el trabajo de Jürgen Habermas (1996), pero difieren entre otras cosas sobre los tipos y la intensidad de la participación ciudadana. (Clark, Foweroker, 2001)¹⁷

En la democracia representativa los ciudadanos elijen a los representantes que tendrán la tarea de deliberar por ellos y que además deberán estar siempre en comunicación con sus electores, una situación que supone control y "accountability". La democracia participativa significa una mayor implicación de los ciudadanos en la toma de decisiones.

Las críticas y objeciones a una u otra propuesta son frecuentes. Una de las críticas a la democracia representativa es que no logra introducir a los ciudadanos en las decisiones, pues la mayoría son tomadas por sus representantes sin que ellos sean consultados. Además, argumentan que la democracia se funda en el debate y en la participación popular.

Se le critica a la democracia participativa su dificultad en crear y gestionar los temas, el tiempo y las consultas en las asambleas, principalmente en la sociedad actual. Además, sus críticos llaman la atención sobre hecho de que no todos los ciudadanos están capacitados para participar, algo que es inaceptable en la concepción ideológica de este sistema.

Al mismo tiempo que ocurre ese debate dentro de la teoría de la democracia deliberativa no se pueden desdeñar otros dos puntos críticos que conciernen a la teoría: la desigualdad y el poder. Las desigualdades existentes actualmente impiden que

¹⁷ Las explicaciones desarrolladas en este apartado son resultado de la lectura de distintos textos publicados en Clarke & Foweraker (2001). Los artículos leídos fueron: Gutmann, A.; Thompson, D. "Deliberative democracy", pp. 137-141; Budge, I. "Direct democracy", pp. 224-227; Rehg., W. "Democractic debate" pp. 178-181; Hardin, R. "Participation", pp. 486-492.

determinados grupos participen en las discusiones y en los debates. Relacionado con las desigualdades se encuentra el segundo punto, el poder. Somos conscientes del riesgo de que determinados grupos, con ventajas socioeconómicas o de rango, dominen todas las formas de deliberación, ya sean directas o indirectas.

Si los debates sobre la participación existen desde la creación del concepto de democracia, la pregunta que se vuelve necesaria es por qué se le ha dado ahora - a finales del siglo XX y principios del XXI - tanta importancia.

a) El énfasis en la participación

Ya hemos explicitado el cambio ocurrido a partir de los años 70 en el papel del estado en la sociedad. Si antes el estado moderno fue creado con la premisa de centralizar los planeamientos, la puesta en práctica y la gestión de todas sus políticas públicas ahora la política es, precisamente, la opuesta: la descentralización, en que el estado pasa a ser el elaborador y gestor de las políticas, traspasando parte de sus responsabilidades a otros sectores de la sociedad, como las regiones, los municipios o incluso las sociedades civiles.

El traspaso de las responsabilidades significa también el surgimiento de nuevos actores en la actividad política y participativa. A partir de ahora salen de la escena las organizaciones burocráticas y jerárquicas del estado y entran en el juego participativo otras entidades de la sociedad civil, como las organizaciones no gubernamentales o las asociaciones de representantes de profesionales o de grupos sociales.

Es a partir del cambio del papel del estado que la participación de los ciudadanos, de la sociedad civil, pasa a ser uno de los pilares de la democracia. En ese sentido, la participación hace referencia a la inclusión de los ciudadanos en los procesos fundamentales de las políticas públicas, algo que antes se realizaba desde el estado y sus instituciones.

Juntamente con el cambio de postura del estado frente a las políticas públicas encontramos el discurso favorable a la participación en diversos grupos. Uno de los discursos de las ventajas del proceso participativo es propagado por diversas entidades

internacionales con la correspondiente fuerza política y económica mundial. Esas agencias internacionales, que son muchas veces agencias de financiación, como el Banco Mundial, divulgan en sus informes internacionales las ventajas y la necesidad de la participación de los ciudadanos en las decisiones locales. Claro está que aquellos países que reciben o plantean recibir recursos de esas agencias deben seguir sus determinaciones.

Por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó en 2002 el informe *"Deepening democracy in a fragmented world"*:

"This Report explores those links from the standpoint of advancing human development. It argues that countries can promote human development for all only when they have governance systems that are fully accountable to all people—and when all people can participate in the debates and decisions that shape their lives." (PNUD, 2002:3)

A continuación, se explican los motivos por los cuales la participación está vinculada al desarrollo humano:

"Democratic governance is valuable in its own right. But it can also advance human development, for three reasons. First, enjoying political freedom and participating in the decisions that shape one's life are fundamental human rights: they are part of human development in their own right. (...) Democracy is the only political regime that guarantees political and civil freedoms and the right to participate—making democratic rule a good in itself. Second, democracy helps protect people from economic and political catastrophes such as famines and descents into chaos. (...) Democracies also contribute to political stability, providing open space for political opposition and handovers of power. (...) Third, democratic governance can trigger a virtuous cycle of development—as political freedom empowers people to press for policies that expand social and economic opportunities, and as open debates help communities shape their priorities." (PNUD, 2002: 3)

La participación no es solamente una reivindicación del estado sino también de determinados movimientos sociales - como puede ser, en el caso de Brasil, de los trabajadores rurales sin tierra o del movimiento negro. El movimiento negro en Brasil ha ganado un terreno significativo en la discusión de políticas públicas, como por ejemplo en la introducción de cuotas específicamente para ellos en universidades

públicas o en la elaboración de las directrices curriculares para la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña.

Son diferentes grupos los que proponen la participación como una solución para muchos de los problemas, incluso para la solución de conflictos que el estado centralizador no podría controlar y gestionar.

¿Existe también un consenso sobre la participación en la educación y en las actividades educativas?

b) Debates en la educación

Las instituciones educativas no están aisladas del debate sobre la participación. Para los teóricos de la democracia participativa las escuelas son espacios privilegiados para preparar a los estudiantes para la ciudadanía. Dentro de este modelo democrático, los estudiantes ensayarían en la escuela su capacidad para comprender y decidir sobre diferentes perspectivas y posicionarse sobre ellas.

El debate sobre la participación de los padres, las familias y las comunidades de vecinos en las escuelas es algo que moviliza conservadores y progresistas en sus discusiones sobre la educación. (Fine, 1997: 460) Sea para disminuir los gastos del estado, imponer la privatización, dar una mayor transparencia a los servicios públicos o para incentivar la profesionalización de la educación, ambos grupos han ejercido considerable presión para aumentar la presencia y el poder de los padres y de las familias en las escuelas. (Fine, 1997; Duru-Bellat & Van Zanten, 1992)

En las políticas públicas educativas la participación es – juntamente con la descentralización - el concepto clave para el éxito educativo. La descentralización y la participación en los planteamientos reformistas están relacionadas mutuamente en la medida en que la descentralización administrativa permite que los municipios, los gobiernos más cercanos a la comunidad y hasta las propias escuelas y sus miembros decidan cómo y en qué van a gastar el presupuesto existente. Por su lado, la descentralización pedagógica permite la participación de los padres: una participación que no se restrinja sólo a estar en conocimiento del rendimiento escolar de sus hijos,

sino que permita desempeñar un papel importante en la definición del currículo básico y el proyecto educativo que será puesto en práctica en la escuela.

Desarrollaremos a continuación el ejemplo del caso brasileño, en el que la participación de la sociedad civil, de la comunidad de vecinos y de la comunidad educativa en el sistema educativo está regulado en la "*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*" ("LDB") aprobada en 1996.

Sus artículos más relevantes:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)

VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)

VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (Título IV, Da Organização da Educação Nacional, art. 12 al 15)

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela." (Título V, Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II Da educação básica, Seção I Das disposições gerais, art. 26).

En todos los artículos seleccionados se observa una tendencia común a que las escuelas realicen su propia propuesta pedagógica, con la participación y colaboración de todos los ámbitos vinculados al proceso educativo, es decir, con directores, docentes, padres y responsables, familias y comunidad local. Esta situación, en los términos de la propia ley, proporcionará progresivamente la gestión democrática de la educación y la autonomía pedagógica y financiera de los establecimientos públicos de educación.

Sin embargo, la ley solamente cita la posibilidad de llevar a cabo la participación a través de consejos o instituciones equivalentes, sin delimitar sus mecanismos. Esto no hace sino fomentar la creación de distintas interpretaciones sobre los objetivos y la puesta en práctica de la participación, dado lo cual los objetivos democráticos desaparecerían y surgirían otras consecuencias como las jerarquías y/o los nuevos poderes.

A pesar de la relevancia que toma la participación en las leyes y en las reformas educativas, existen, hasta el momento, escasas teorías sobre las relaciones entre la escuela, las familias y la participación de los ciudadanos en las actividades educativas. Únicamente ahora, estas teorías empiezan a tener mayor fuerza, hecho que se atribuye a la reestructuración del estado e incluso a las políticas y reformas educativas desarrolladas en los diferentes países que han situado la participación en el eje central del suceso educativo.

En general encontramos una literatura sobre escuelas y familias que se caracteriza por:

"by 'how-to' manuals aimed primarily at teachers, purporting to inform them on the management of their interactions with parents. Much of this work is practically-oriented, and lacking in an explicit theoretical basis." (Vincent, 1997: 271)

Vincent argumenta además que son estudios que ignoran las especificidades de cada escuela y las desigualdades relacionadas al poder que en general tienen padres y profesores, y que consideran los padres como una categoría homogénea y única.

“Three things are overlooked here. First, issues of inequality in power between professional teachers and lay parents, and the dimensions which contribute to this imbalance. Second, the micro politics, the specificities of particular situations, particular schools each with their own history and an ethos. Third, publications in this genre reveal a tendency to treat ‘the parent’ as a single, undifferentiated category, largely unaffected by social class, gender, ethnicity, poverty, disability or sexuality.” (Vincent, 1997: 272)

En Estados Unidos, por ejemplo, uno de los países donde más se estudia la participación de los padres y de la comunidad en las escuelas, encontramos varios libros y artículos que proponen las mejores formas de llegar a la efectiva participación. Epstein, por ejemplo, muy citada en diferentes países, tiene libros y artículos escritos en calidad de manual, como por ejemplo el libro *“School, Family, and community: Your handbook for action”* de 1997, que es un guía para escuelas, distritos y estados para desarrollar y mantener programas de participación.

Si observamos la literatura del Estado español sobre el tema, confirmamos la idea de Vincent, pues son manuales que definen las formas y actitudes que cada persona implicada debe tener en la escuela participativa, sin apuntar, no obstante, las dificultades del proceso ni las características específicas de cada escuela, cada familia y cada comunidad. (Franco Martínez, 1989; Kñallinsky, 1999)

En un libro publicado a finales de la década de los 80 pero que sigue siendo un referente en la literatura española, Franco Martínez dejaba explícito lo que estamos afirmando. Hemos puesto en negrita las palabras del autor que hacen referencia a los manuales para la participación.

*“Con a Ley Orgánica del Derecho a la Educación se introdujo la participación democrática en la gestión y el gobierno de los centros escolares no universitarios, los representantes de las asociaciones de padres de alumnos, miembros de gobierno de ayuntamientos, representantes de profesores y del personal no docente y una parte del equipo directivo, empezaron a tener la oportunidad de sentarse juntos para coordinar y orientar los destinos del centro, siempre dentro de unos límites. (...) El objetivo del libro es **proponer las técnicas más adecuadas** para lo que se deba hacer se realice con la **mayor satisfacción** y el **menor esfuerzo posible**.” (Franco Martínez, 1989: 8)*

En resumen, son libros que enseñan cómo cada uno debe actuar para que se consiga una participación que tenga resultados en la práctica educativa. En este sentido, los libros explican cómo se deben de planificar las actividades, evalúan qué actividades son más interesantes, sugieren las actitudes que cada uno debe de adoptar describiendo sus posibles resultados, analiza los posibles conflictos y propone medidas para gestionarlos. Reglas y postulados, en definitiva, que no vinculan las dificultades del proceso, las características específicas de cada escuela, cada familia y cada comunidad.

En Brasil, por ejemplo, son raros los estudios que abordan la relación entre la familia y la escuela. Recientemente empiezan a surgir estudios en esta línea, utilizando el material teórico y metodológico de lengua extranjera, con la finalidad de:

“compreensão dos processos de escolarização, suas variações entre os diferentes grupos sociais, mas também no interior de um mesmo grupo entre famílias com características socioeconômicas relativamente homogêneas.” (Romanelli, Nogueira & Zago, 2000; p. 11)

En conclusión, si en la literatura aún estamos discutiendo el “how-to”, en las políticas educativas la participación es el concepto clave para el éxito educativo. En realidad, la única dificultad en su discusión está en aceptar el desafío de introducirla en las instituciones educativas.

c) El desafío de la participación en la educación

Los desafíos de la participación ocurren en todos los ámbitos, no solamente en las instituciones y temas educativos. En este apartado, al explicitar las dificultades de la participación en el ámbito educativo estaremos también describiendo los discursos críticos con la participación, que intentan demostrar las dificultades de la puesta en práctica de la democracia directa o representativa. Debemos insistir en que una crítica no sitúa a su autor en contra de la participación, sino que significa que probablemente este busque mejorar y ampliar el proceso de su implementación.

La participación en la educación supone un cambio de rol de varios agentes sociales. Por un lado, el del gobierno y sus miembros, que deben dejar las antiguas actividades burocráticas para empezar a hacer sugerencias e indicar las necesidades y objetivos más amplios, sin imponer una posición. Por otro lado, el de la comunidad escolar, que debe

aprender a utilizar el presupuesto como un gestor y crear estrategias educativas adecuadas a su realidad.

En el caso de Brasil, por ejemplo, las escuelas siempre estuvieron vinculadas a las reglas de los estados y municipios. Los propios centros tienen dificultad para conducirse frente a esta nueva propuesta de autonomía pedagógica y curricular. Los directores y profesores se habían acostumbrado a realizar funciones y conseguir objetivos ya señalados por el gobierno central. Ahora, sin embargo, se les pide que estén preparados para elaborar sus nuevas metas educativas, en diálogo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Por ejemplo, los profesores. La dificultad que tiene un profesor de exponer sus dudas y logros frente a otro son enormes, y en este proceso de participación la dinámica de oír, hablar y discutir debe comenzar a ser puesta en práctica. Sobre el proceso democrático, Hargreaves señala la necesidad de que exista un análisis de las formas de participación cuando es implementado un determinado programa, por ejemplo, de cambio curricular con un grupo.

"In particular it needs to be adduced whether teacher participation leads them at present to being in control of the curriculum or to their remaining in service to ends formulated by others. In service or in control? Paternalistic consultation or radical staff democracy? These are just some of the alternative meanings of teacher participation that need to be identified and examined in actual cases of school centred educational change, for the consequences are likely to be very different in each case". (Hargreaves, 1989: 22)

Los padres, los tutores y la comunidad de vecinos tampoco saben cómo participar, ya que están acostumbrados sólo a asistir a los consejos escolares, donde se les informa de las calificaciones y del comportamiento. Cabe ahora, a todos los miembros de la comunidad escolar, enfrentarse a este desafío y aprender a actuar como ciudadanos.

Sobre los padres, por ejemplo, Michelle Fine describe así su relación con la escuela:

"Sometimes parents are being organized as advocates for their children, other times as teacher bashers, often as bureaucracy busters, more recently, as culture-carriers, increasingly, as consumers. Parents enter the contested public sphere of public education typically with neither

resources nor power. They are usually not welcomed, by school, to the critical and serious work of rethinking educational structures and practices, and they typically represent a small percent of local taxpayers.
" (Fine, 1997: 460)

Fine subraya el hecho de que estos papeles no son asimilados fácilmente por todos los agentes.

Además, este nuevo proceso puede incluso generar nuevas jerarquías y poderes. Algunos padres que participan en la gestión escolar pueden adoptar tanto dentro como fuera de la institución, una posición privilegiada de poder con relación a otros a la hora de formular propuestas y dar sus opiniones. Este es un hecho que Annette Lareau constató que los responsables con mejor situación social influenciaban en la acción de los docentes dentro y fuera de clase. (Lareau, 2000)

Un directivo puede ampliar su poder, pues con la supuesta autonomía él tiene la función de organizar y actuar frente a las situaciones y también el poder de aplicar o no las ideas de otros.

"a autogestão educacional outorga mais poderes administrativos ao diretor, o qual, em virtude de seu novo papel, torna-se a via principal para todas as informações significativas que entram e saem da escola. Essa faculdade lhe permite controlar e deixar de fora os conselheiros leigos se e quando ele quiser. Nesse ponto, as reformas aumentaram mais do que reduziram algumas formas de controle profissional e com isso contribuíram com o "empoderamento" de outras comunidades de interesse." (Power & Whitty, 2003: 797)

La pregunta es: ¿qué debemos hacer para que no surjan nuevas jerarquías y nuevos poderes? Muchos críticos llaman la atención sobre el hecho de que el proceso democrático muchas veces deja voces silenciadas. ¿Participan todos los padres y madres en las escuelas por igual o vemos prevalecer la participación de un grupo privilegiado social y económicamente o la participación más efectiva de los padres frente a otros grupos? Aún en la misma línea, vemos como muchas veces la democracia deliberativa niega la multiplicidad de discursos y sus diferencias prevaleciendo solamente las ideas de un grupo, en general, el que detiene el poder. (Benhabib, 1996; Young, 1990).

Los críticos también ponen especial énfasis sobre el concepto de comunidad que aparece cuando hablamos de participación. Si antes la idea de comunidad hacía referencia a un pasado mítico, con aspiraciones comunes y era delimitada geográficamente, actualmente, al discutir la comunidad estamos hablando de un grupo que es diverso, cambiante y no homogéneo.

Debemos tener claro que cuando hablamos de la comunidad escolar - directores, coordinadores, profesores, funcionarios y también alumnos y sus responsables -, de los padres y las madres o de la comunidad de vecinos estamos hablando de personas que tienen intereses y vivencias distintas y que cada uno debe ser respetado en su especificidad a la hora de participar.

Algunos autores destacan los obstáculos de la participación por el tipo de reforma educativa que se ha planteado. Power y Whitty destacan la idea de (casi) mercado en la educación, la mercantilización, que es totalmente contraria a la participación:

“A introdução de quase-mercados na educação costuma estar vinculada a um aumento da escolha dos pais e/ou a uma ênfase maior no envolvimento da comunidade nas escolas. (...) Contudo, as maneiras pontuais como as tomadas de decisão são colocadas nas “mão do povo” variam e, muitas vezes, parecem contraditórias. A “mercantilização” das prestações educacionais alimenta uma forma de individualismo possessivo que diverge bastante dos discursos que enfatizam a responsabilidade coletiva.” (Power; Whitty, 2003: 792-793)

Para esos autores, que han estudiado casos de participación de padres y madres en escuelas de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y País de Gales, el proceso de “empowerment” de los padres no tiene nada de fácil y muchas veces amplía las desigualdades entre los grupos sociales. De esta manera la incorporación de los miembros de la comunidad escolar en la toma de decisiones en búsqueda de la eficiencia, la responsabilidad y la elección, crea un funcionamiento similar a las escuelas privadas, que puede aumentar las desigualdades educativas. (Power & Whitty, 2003; Whitty, 1999).

1.2.3) Muchos debates y pocos estudios

A pesar del intenso debate sobre la descentralización y la participación que intentamos reproducir, los estudios que analizan los resultados de esta política son escasos. Y solamente sabremos la efectividad de la descentralización y de la participación después de estudiar a fondo tanto su puesta en práctica como su evolución en las escuelas.

Empiezan a surgir estudios empíricos que comparan las experiencias de diversos países. Power y Whitty han estudiado casos de participación de las comunidades en escuelas de EEUU, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y País de Gales. (Power & Whitty, 2003) Barroso informa de estudios comparativos sobre la descentralización en Francia y Gran Bretaña, realizados por Ball y Van Zanten en 1998. (Barroso, 2000)

En Latinoamérica, los estudios aún son más escasos. Winkler explica tres motivos que dificultan la evaluación de las políticas de descentralización y de participación:

“(...) (1) la carencia de datos de referencia, (2) la implementación incompleta de muchos elementos de la reforma, (3) los desfases entre la implementación y los cambios en factores tales como el comportamiento y la asignación de los recursos, que afectan el aprendizaje. La dificultad de evaluar las reformas aconseja precaución en la interpretación de los resultados.” (Winkler, 2000: 18)

Los estudios en América Latina aún no trabajan con datos empíricos, no sólo por la falta de investigación sobre el tema sino porque la reforma es muy reciente. En Brasil ya encontramos estudios que empiezan a discutir la reforma. La mayoría lo hacen a un nivel más teórico pero algunos empiezan a describir, por ejemplo, la existencia de los consejos y la acción de los consejeros, o cómo están siendo realizados los Proyectos Políticos Pedagógicos en las escuelas de Río de Janeiro. Estos trabajos son aún embrionarios pues sólo describen lo que existe sin análisis del cómo y el porqué. (Rodríguez, 2001; Teixeira, 2004; Krawczyk, 1999; Malheiro, 2005; Rossi, 2001)

Ahora es el momento de empezar a buscar datos empíricos para comprender mejor este proceso y principalmente para observar si estas políticas han mejorado en algún aspecto la educación en la región.

Y a pesar de los escasos estudios, sus evaluaciones sobre el proceso son negativas. En el caso de América Latina, Martins escribe:

“Algumas avaliações realizadas sobre essas experiências descentralizadoras da América Latina e o Caribe sublinham que, apesar dos investimentos feitos ao longo dos anos 80, as administrações dos respectivos sistemas de ensino permaneceram centralizadas, e as escolas, sem apoio logístico e técnico. Alguns desses estudos indicam que, embora necessários, os processos descentralizadores têm sido irregulares, não constituindo exatamente uma ampliação dos mecanismos democráticos de gestão do Estado e de sua relação com a sociedade civil, nem tampouco uma efetiva superação dos problemas históricos postos pela tensão entre a questão federativa e as subunidades federadas.” (Martins, 2001: 40)

Discutiendo casos de descentralización en Europa y Australia, también Barroso critica el proceso:

“L'évidence empirique suggère que cette vague des réformes n'est pas parvenue à résoudre les principaux problèmes de gestion de l'école publique. (...) elles n'ont pas facilité la participation de la communauté, ni diversifié l'offre éducatif, ni développé le professionnalisme des enseignants, ni contribué à améliorer l'efficacité de l'école.” (Barroso, 2000: 63)

Nuestro estudio de caso tiene como objetivo justamente ampliar los datos relativos al tema y llegar a algunas conclusiones sobre el proceso de implementación de la descentralización educativa en Brasil y más específicamente en el municipio de Río de Janeiro. Además, el estudio será importante para evaluar el proceso y plantear nuevas formas de planificación y puesta en práctica de la reforma.

1.3) Ausentes en las reformas pero agentes de la reforma: los miembros de las escuelas

Al discutir las reformas educativas es de fundamental importancia observar los que son realmente agentes en las reformas: los miembros de las escuelas y principalmente directores y profesores.

En la descripción de la reforma educativa, si la analizamos atentamente, los agentes sociales no aparecen como los sujetos de la reforma. Vemos solamente la descripción de

las propuestas y sus objetivos y nunca un análisis de los agentes sociales que serán responsables de su aplicación en las escuelas.

En un contexto de reforma, conocer a los agentes sociales es fundamental para observar sus acciones y reflexiones sobre la misma. Al fin y al cabo, al mismo tiempo que las instituciones escolares dependen de las reglas y normativas del gobierno y son afectadas por la estructura social y económica, son los agentes sociales quienes llevarán a cabo (o no) la reforma dentro del ámbito escolar, dentro del aula y con sus alumnos y alumnas. Tal como afirmaron los autores descritos en la crítica al modelo clásico, la reforma es un proceso que envuelve a diferentes actores sociales y su resultado dependerá de la producción y creatividad de sus agentes. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1989, 1994; Popkewitz, 1988, 1994; Giroux, 1993)

Siguiendo a esta idea, Ball (1989) se pregunta si conocemos realmente a las escuelas, dado que raras veces investigamos y tenemos en cuenta las ideas y experiencias de los actores involucrados en ellas. Para Ball, "no se ha abordado todo lo que *no* sabemos sobre las escuelas." (cursiva en el original, Ball, 1989: 24)

Cuando nos referimos a las escuelas, apelamos a un ideal que se concreta en un espacio homogéneo en que se encuentran diariamente directores, personal administrativo y profesores y profesoras para enseñar a niños y niñas. Desde nuestro punto de vista, las escuelas son espacios en que diversos agentes sociales, con distintos intereses e ideologías, se cruzan y, por lo tanto, son espacios en que hay conflictos y mecanismos de control. Tal como explicitó Ball:

*"Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, **campos de lucha**, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos."* (negrita en el original, Ball, 1989: 35)

La escuela como un campo de lucha nos remite a distintos agentes sociales interviniendo y actuando de acuerdo con sus ideas y posturas. Y los principales agentes sociales dentro de una escuela son los profesores y los directores. Ellos son los

responsables del principal trabajo en las escuelas y son ellos los actores que entran en el campo de la lucha por sus ideas, por sus puestos y por el respeto a su trabajo.

Cuando hablamos de los profesores los pensamos siempre dentro de la clase y en su trabajo con los alumnos y nos olvidamos de que ellos también participan en las reuniones de planeamiento, en las del claustro y en los encuentros con los responsables. Y es en estos momentos cuando los conflictos entre los principales agentes de la escuela suelen surgir.

Dentro de las escuelas encontramos a distintos profesores: hombres, mujeres, jóvenes o no, jóvenes en la profesión y en la escuela y antiguos en la profesión y en la escuela, especialistas en ciencias, en humanidades o en matemáticas. También encontramos a los directores y a su equipo administrativo y pedagógico que también tienen intereses e ideas distintas, y en comparación con los profesores, un trabajo distinto dentro de la escuela. Es decir, la escuela acoge una multitud de actores sociales con intereses, funciones y acciones distintos que pueden entrar en conflicto si no hay un consenso sobre el trabajo y la propuesta de la escuela.

Un ejemplo de conflicto frecuente es el generacional. Los profesores jóvenes, formados en las teorías más recientes, pueden llegar a escuelas con una organización y enseñanza que consideren anticuadas y plantear su cambio. También pueden encontrarse contrarios a los poderes y jerarquías establecidos en la escuela. Claro está que no todos los profesores jóvenes contestan el *status quo* y tampoco es fácil la lucha por modificarlo pero sí que son momentos en que se plantea la negociación, una nueva forma organizacional e incluso nuevos mecanismos de control.

De la misma manera que los jóvenes, los profesores más antiguos también forman un importante grupo de poder. Estos pueden estar acomodados en sus plazas esperando el retiro, pero al llegar profesores novatos y contestadores, o al llegar un nuevo director e incluso nuevos planteamientos de currículo y cambios en la forma de trabajar en clase, ellos pueden mostrarse como un grupo con fuerte poder de contestación y de pedidos de cambio o manutención del *status quo*.

El sexo o el conflicto entre géneros suele ser también otra forma común de conflictos en las escuelas. La superioridad numérica de las profesoras en determinadas clases o en determinadas disciplinas suele ser frecuentemente un motivo de conflictos de poder y de propuestas para el cambio.

Los conflictos no son exclusivos entre los profesores sino que también suelen ocurrir entre estos y el personal administrativo. Y todos los conflictos, sean generacionales, de género o de responsabilidades, pueden llevar al surgimiento de camarillas. Esta segmentación entre los profesionales es, a su vez, una nueva fuente de conflictos en las escuelas.

La implicación de cada uno de los grupos o sus individuos en la crítica de la organización de la escuela depende de su deseo de influenciar políticamente y de permanecer en su lugar de trabajo. Los conflictos dejan al descubierto cuestiones y tensiones ya olvidadas. Al mismo tiempo que son fuentes potenciales de la manutención del *status quo* también pueden serlo del cambio, pues no suponen solamente situaciones negativas sino obstáculos en las negociaciones entre los agentes sociales.

Los conflictos y los posibles cambios son resultados de las interacciones entre los propios agentes sociales en su espacio de trabajo y son consecuencia de la constitución del personal, su historia y su propia acción en la escuela. En el caso de la reforma educacional, los cambios son impuestos por el gobierno, pero de la misma manera suponen conflictos y negociaciones.

Además de los profesores, una figura central en las escuelas es el director. Son responsabilidad del director las tareas organizativas, de control y también de mantener sanas las relaciones entre todo el grupo que trabaja en la escuela. Y cada director ejerce su trabajo de una determinada forma o estilo para eliminar o prevenir el conflicto.

En la literatura educacional el director es considerado el responsable de introducir los cambios y las innovaciones. Sin embargo, puede ser la figura decisiva tanto en la introducción del cambio como de su rechazo y resistencia. En este sentido, el director es un agente social clave en todo el proceso de cambio y de resistencias por su papel de líder en la escuela. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1997; Ball, 1989; Wollcott, 1993)

El estudio del liderazgo de directores y directoras es de fundamental importancia dentro del análisis de las reformas educativas y sus posibles cambios en la estructura de la escuela. El director es el líder de la escuela y su interpretación y evaluación sobre la reforma y la necesidad o no de introducirla - todo esto vinculado a la historia y al contexto particular de cada director y su escuela - puede ser una fuente de conflictos y de cambios. Este vínculo entre liderazgo y cambio fue apropiado por los reformistas, dado que su principal objetivo era el cambio. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1997; Retallick, 2002; Crawford, 2002)

Los autores que trabajan con los estilos de liderazgo de los directores suelen caracterizarlos de distintas formas: el líder interpersonal o carismático, el líder burocrático o administrativo, el líder político que se subdivide en antagónico y autoritario. (Ball, 1989) Tal como se ve en la clasificación, y como se observará en su descripción, los estilos están basados en la clasificación clásica sobre los tres tipos puros o ideales de líderes que ideó Max Weber en su trabajo sobre la autoridad¹⁸.

Cuando Stephen Ball (1989) piensa esta clasificación, señala que el estilo utilizado por el director depende del apoyo mutuo entre él y aquellos a los que dirige, pues el ejercicio del liderazgo depende de la acción conjunta. Es decir, el estilo de liderazgo adoptado por el director es considerado apropiado u oportuno por aquellos que allí trabajan y por eso lo aceptan. Además, como no podría dejar de serlo, el estilo no es inmutable sino que depende de la realidad social de la escuela.

El líder interpersonal o carismático utiliza las relaciones personales y el contacto directo con los agentes para desempeñar su liderazgo y por eso es un líder visible. Tal como lo denomina Ball: "el estilo interpersonal se orienta hacia la informalidad en las relaciones y al uso de redes informales de comunicación y consulta." (Ball, 1989: 98) De esta manera, todas las situaciones de conflicto o de propuestas pasan directamente por la

¹⁸ Max Weber, en su teoría sobre la autoridad elabora tres tipos puros o ideales de líderes: el tradicionalista, el carismático y el racional/legal. El líder tradicional tiene su autoridad constituida en base a las costumbres y creencias, como por ejemplo el caso del líder de una tribu. El líder carismático basa su autoridad en su carisma, en sus calidades personales. Sus seguidores confían en sus habilidades personales. Sería el caso de los profetas o los líderes revolucionarios. El líder racional o legal basa su autoridad en las leyes, en los estatutos y en las normas sociales. Weber describe y conceptúa en términos ideales y elabora los tipos de autoridad puros. De esta manera, el líder carismático es personal e irracional y completamente antagónico al líder burocrático que es impersonal y con criterios racionales y técnicos.

interferencia del director, pues se observan muy a menudo en los que adoptan este estilo insistencias de su predisposición al diálogo. Como todo pasa por su control, la escuela es el director.

Este tipo de liderazgo requiere grandes habilidades sociales, ya que toda su estrategia se basa en las relaciones personales y en las conversaciones. El poder en este tipo de liderazgo depende únicamente del propio líder y de su carisma, pues mientras consiga controlar las relaciones y los deseos individuales de cada miembro del grupo se mantendrá en el poder. En caso contrario, no tendrá más apoyo.

Todos los que forman parte del grupo se sienten incluidos porque siempre pueden llegar al director y hablarle. Sin embargo, las relaciones personales también pueden crear conflictos, en el caso de puedan llegar a manifestarse las preferencias del director por ciertos profesores, concediéndoles éxito en negociaciones o discusiones sobre algunos temas.

Una descripción totalmente contraria encontramos en la del líder burocrático o administrativo. Él utiliza mecanismos formales, como reuniones o memorandos, para desarrollar su rol. Mientras el líder interpersonal utiliza las relaciones y las conversaciones para establecer el contacto con los miembros de la escuela, el líder administrativo utiliza la documentación escrita. Lo mismo ocurre para tomar las decisiones: utiliza reuniones formales y comités para su negociación. Sería el jefe invisible en contraposición al jefe visible y con las puertas abiertas, que sería el interpersonal.

La escuela funcionaría a partir de las formas de trabajo de la teoría de la administración. Y por más que la administración pueda ser favorable a la obtención de resultados en la escuela, también puede estar acompañada de más jerarquías y cada vez más complejas. Una excesiva fragmentación en varios grupos de trabajo, comités y responsables de tareas puede dificultar su pleno funcionamiento. Una de las consecuencias de la burocracia es que aquellos que no formen parte de consejos o reuniones de grupos puedan sentirse aislados o excluidos del proceso de decisión.

El estilo político antagónico se basa en la conversación, pero en espacios públicos y no privados como actuaría el interpersonal. Reconoce la existencia de conflictos en la escuela utiliza los encuentros formales para poner todos los discursos en discusión. Su habilidad para organizar estas discusiones es testada a cada reunión. El ejercicio de su liderazgo reside en su puesta en escena, su habilidad para persuadir y convencer a sus críticos y el cultivo frecuente de sus aliados.

El estilo autoritario se preocupa en imponerse. Intenta evitar la confrontación directa y resta importancia a situaciones polémicas, como si no fueran problemáticas. La dificultad reside en conseguir mantener la integración dentro de la escuela en momentos de conflictos, críticas y cambios. La participación en las reuniones de los miembros de la escuela es reducida y se manifiesta la idea de que este líder tiene como propuesta la manutención del *status quo*. En escuelas con directores de este estilo encontramos a profesionales que no critican o que no quieren cambiar el *status quo* existente. Las voces insatisfechas son pocas y como tales suelen ser sufocadas.

Cada uno de los estilos presentados supone un tipo de interacción del director con los miembros de la escuela y principalmente con los profesores. El rol adoptado por el director influencia directamente en la integración y participación de todos ellos.

La estabilidad en la escuela depende del tipo de liderazgo que ejerce el director y de la aceptación de su rol por los miembros de la escuela. La estabilidad del liderazgo suele ser interrumpida en periodos de cambio como: cambio de director, mudanza de parte de los profesores o cambios con la implementación de una reforma educacional en la escuela. Es en estos momentos cuando se manifiestan los conflictos. Si el director es débil o indeciso se lo critica por no tomar las decisiones y por la falta de dirección. Si es fuerte y enérgico, se lo critica por su excesivo control y por seguir solamente sus propias ideas. Si está muy presente en la escuela se lo critica por el control. Si actúa más al exterior de la escuela se le acusa de omisión de sus responsabilidades. Además, cada miembro de la escuela interpreta y reacciona al estilo del director de una determinada manera. Es el deber del director en estos momentos conseguir construir nuevamente una idea conjunta de escuela. Sin embargo, estos momentos de cambio también pueden servir para potenciar el liderazgo del director. Por ejemplo, en momentos de reforma

educacional, la resistencia de los docentes por más que genere conflictos puede reforzar su autoridad. De la misma manera que en el momento de cambio de director la autoridad de algunos puede ser fortalecida o reconstruida.

Resumiendo todas estas ideas, podemos decir que la escuela es un organismo vivo en que interactúan ideas, intereses y acciones de distintos agentes sociales. Con esta descripción de los agentes de la escuela y sus papeles queríamos subrayar el hecho de que las escuelas son organizaciones complejas y como tales son espacios de constantes conflictos y negociaciones. A pesar de las descripciones y clasificaciones que hemos hecho, principalmente en relación con el rol del director, las relaciones y los conflictos en las escuelas no son estáticos, pues dependen de las relaciones sociales en las que vive cada agente social. Además, es importante señalar que cada rol, cuestionamiento, negociación y acción que se desarrolla en las escuelas tiene una consecuencia inmediata en otros agentes que están en el espacio escolar, es decir, los alumnos y alumnas y sus responsables.

Justamente por el hecho de ser una organización compleja en que interactúan diversos agentes sociales, tenemos que observar cada escuela y sus miembros dentro de su contexto, particularidades y relaciones. Solamente de esta manera podremos comprender por qué una escuela adopta o no las determinaciones reformistas y por qué cada una actúa de una determinada manera. Si por un lado los miembros de la escuela están ausentes en los planteamientos reformistas por otro son ellos los verdaderos agentes de las reformas educativas.

Capítulo 2

Sobre la investigación etnográfica de la reforma educativa en una *favela* y su escuela: planteamiento metodológico y ético

La etnografía, metodología desarrollada y utilizada ampliamente en la Antropología, supone una descripción significativa y una posterior interpretación de un ámbito de trabajo. (Geertz, 1972) El etnógrafo utiliza la observación participante y el trabajo de campo para obtener las construcciones y el análisis de los propios protagonistas, buscando las razones internas y externas de sus acciones e interpretaciones, manejando en todo momento las teorías de las ciencias sociales para desarrollar sus análisis y observaciones.

En este capítulo se pretende, en primer lugar, exponer el problema de la investigación, sus objetivos e hipótesis y en segundo lugar, describir y analizar los procesos de la observación participante realizada para esta investigación. En esta segunda parte también nos centraremos en la discusión sobre la definición del papel del investigador en el campo – es decir, la opción de entrar y actuar como investigadora y voluntaria -, las continuas negociaciones, los diferentes momentos de ubicación y los procesos de relación con los grupos protagonistas, marcando las ventajas y desventajas de esta opción y su influencia en la colecta de los datos.

2.1) El problema de investigación

Como ya se ha explicado en el capítulo anterior, el objeto de estudio de esta tesis es la introducción y el impacto de la descentralización educativa en una comunidad educativa de un entorno socialmente desfavorecido. Se trata de un proceso amplio que envuelve la descentralización administrativa, la descentralización pedagógica y la participación de la comunidad, que está influenciado por los factores económicos, sociales, políticos y culturales de nuestro tiempo, y que se pretende analizar en su complejidad a partir del trabajo etnográfico.

Este proceso de descentralización educativa surge en el contexto de la forma de reforma educativa, que está basada en postulados y cuestionamientos planteados a partir del

ámbito externo, tanto de la sociedad como de la realidad escolar. Tiene objetivos predeterminados y fijados con un tiempo específico para su implementación, independientemente de la estructura vigente y de las dificultades, re-elaboraciones y resistencias que pueden surgir tanto dentro de la comunidad escolar como en la propia comunidad civil que ahora debe participar en este proceso. En este sentido, todo indica que los planteamientos político-ideológicos para las actividades educativas, entre ellas la descentralización educativa, se distancian y niegan las prácticas sociales y culturales de los agentes educativos y de la sociedad en general.

La descentralización educativa es una de las medidas consideradas por los reformistas como esencial para el cambio educativo. Para ellos, la descentralización significa mejor calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo.

En esta investigación se partirá de la idea de que una reforma educativa no necesariamente produce mejoras e innovaciones en el sistema. A partir de este momento la reforma educativa se considerará, por un lado, una medida de control del Estado. En sus planteamientos existen objetivos y valores explícitos e implícitos que deben ser analizados con detalle para observar su relación e impacto en la realidad educativa. Por otro lado, se considera fundamental analizar cómo se aplicará en la práctica y cuáles serán sus transformaciones y sus posibles resultados. Para terminar, se partirá de la idea de que el cambio y la innovación sólo serán posibles con el planteamiento y la participación activa de los agentes envueltos en el proceso, o sea, los miembros de la comunidad escolar (docentes, directores, funcionarios de las escuelas, alumnos y sus responsables) y los miembros de la comunidad de vecinos.

2.2) Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es comprender cómo los diferentes grupos sociales relacionados con el proceso educativo observan, definen y evalúan la reforma educativa y, más específicamente, la descentralización administrativa y pedagógica y la participación de la comunidad. Además, se pretende analizar las posibilidades de cambio e innovación educativa con la introducción y la práctica de la descentralización, y la participación de la comunidad en un contexto de reforma.

La existencia de distintos debates sobre la reforma educativa y la propuesta de la descentralización y la participación entre la versión reformista, que justifica la descentralización y la participación acentuando sus efectos positivos, y la versión más académica, que intenta demostrar las dificultades y problemas del proceso, fue fundamental para el planteamiento de este objetivo general.³⁷

Para la alcanzar este objetivo se planteó la realización de un estudio de caso en una escuela en Río de Janeiro. La escuela seleccionada empezó a adoptar los planteamientos reformistas y se localiza en un barrio con grandes problemas socioeconómicos.

Este estudio de caso es relevante para el contexto en que se realizará la investigación, visto que aún no se han realizado en las escuelas de Río de Janeiro trabajos etnográficos que consideren tanto la institución escolar como la comunidad, y ambas bajo la influencia de la sociedad, la política y la economía, tal y como se propone en esta Tesis Doctoral. Al mismo tiempo, se pretende realizar un estudio de caso en una comunidad que siempre ha sido estigmatizada y excluida. Por este motivo, es necesario un estudio que tenga en cuenta a la comunidad y a la escuela en su calidad de agentes sociales y culturales, intentando oírlos y comprenderlos.

2.3) Objetivos específicos

De este objetivo general derivan otros objetivos específicos, como:

- Examinar la interpretación y la acción en la descentralización educativa y en la participación de la comunidad de los miembros del órgano central, de la comunidad escolar y de la comunidad de vecinos.
 - Identificar y describir las similitudes y diferencias de cada grupo (el órgano central, los agentes educativos y la comunidad) en la definición de la descentralización, sus papeles en este proceso y los resultados esperados.

³⁷ La explicación teórica de la reforma educativa y de la descentralización y la participación están en el capítulo 1.

- Analizar cómo estas experiencias son vividas diariamente en las escuelas y en la comunidad y cómo cada grupo las evalúa en un contexto de reforma.
- Caracterizar las demandas de cada grupo en torno a la descentralización educativa y la participación de la comunidad.
- Identificar y describir a las personas que forman parte del proceso y a las que se resisten, y analizar cuáles son sus motivaciones y resistencias respectivas. Caracterizar las similitudes y diferencias desde una perspectiva histórica.
- Identificar y describir la relación entre escuela y comunidad: cómo la escuela y sus miembros analizan, se involucran y evalúan la comunidad y cómo la comunidad analiza, se involucra y evalúa la escuela. Caracterizar las similitudes y diferencias desde una perspectiva histórica.
- Identificar y describir las relaciones internas existentes en la comunidad escolar y en la comunidad de vecinos. Caracterizar las similitudes y diferencias desde una perspectiva histórica.
- Identificar las posibilidades de cambio y de mejora de la educación con el proceso de descentralización educativa y participación de la comunidad.

2.4) Hipótesis de trabajo

Las discusiones expuestas sobre la reforma educativa, sobre la descentralización educativa y sobre la participación, además del trabajo de investigación realizado previamente, nos permiten la construcción de las siguientes hipótesis de trabajo.

- Los legisladores, gobernantes, miembros de la comunidad educativa y de la comunidad escolar definen de formas distintas tanto la descentralización educativa como la participación de la comunidad. Estas definiciones proporcionan significados, objetivos y prácticas distintas.

Esta hipótesis hace referencia al contexto en que se plantea la reforma educativa - desde afuera y desde arriba, tanto de la sociedad como de la realidad escolar. La dificultad de su definición está relacionada con la distancia entre su planteamiento y la propia realidad social e histórica. Se observa que incluso la legislación educativa es confusa en

cuanto a la determinación de las funciones y relaciones que deben existir en un contexto de descentralización y participación, hecho que refleja una política elaborada fuera de la realidad de aplicación de la propuesta.

De la misma manera, el olvido y el aislamiento de la comunidad escolar y la negación de las prácticas escolares como prácticas sociales y culturales por los órganos gubernamentales y directivos a la hora de planear y elaborar las reformas educativas han producido distancias significativas entre los planteamientos y las prácticas de cada grupo.

- El proceso de resistencias y críticas que son comunes en una reforma educativa pueden ser favorables al cambio y a la innovación del sistema.

La intervención en la educación a través de una reforma educativa, tal como fue planteada la reforma brasileña, puede ser en la práctica una reproducción o ampliación de las desigualdades (Bourdieu, 1977). Sin embargo, todo este proceso es favorable a la aparición de resistencias y conflictos, y son estos mismos movimientos de oposición los que pueden favorecer el cambio en la medida en que construyen espacios de diálogo y de discusión (Willis, 1988; Hargreaves, 1994). Es en este proceso de producción social y cultural donde podemos encontrar algunas medidas efectivas para el cambio y la innovación educativa. Se parte de la idea de que solamente a partir de la implicación total de los agentes sociales y culturales se podrá cambiar el sistema educativo, pero paradójicamente, es su insatisfacción, causada por la reforma, la que posibilita la construcción de espacios de diálogo, que son fundamentales para una transformación educativa.

- La práctica de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad en un entorno socialmente desfavorecido posibilita las mejoras educacionales y sociales.

Si en la descentralización administrativa y pedagógica encontramos mecanismos que posibiliten una mejora de la comunidad y de la escuela y una participación de la comunidad que haga más efectiva la solución de sus problemas y dificultades, podremos contrastar positivamente nuestra hipótesis. Aunque conocemos estudios etnográficos

que demuestran las potencialidades, los problemas y la ampliación de las desigualdades que pueden surgir en este proceso, especialmente en un contexto desfavorable, o sea, con un alto grado de pobreza, peligrosidad y riesgo social, consideramos pertinente la permanencia de esta hipótesis dadas las características de la comunidad y de la escuela que estudiaremos. La comunidad demuestra su predisposición a actuar en las actividades que les afectan directamente, pues siempre ha creado espacios para la ampliación de la ciudadanía y para la mejora de sus condiciones. En la misma línea se encuentra la escuela, que ha buscado espacios para ampliar la participación de la comunidad y conseguir un mayor conocimiento mutuo.

- La práctica de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad modifica los papeles y acciones de los agentes involucrados, posibilitando una nueva cultura escolar y la creación de nuevos conflictos, diferencias y jerarquías en la comunidad escolar.

En este contexto de descentralización educativa el antiguo burócrata debe hacer sugerencias e indicar las necesidades y objetivos más amplios, sin imponer una posición. La entrada de padres, responsables y de la comunidad en la gestión escolar también supone un cambio en sus responsabilidades y una participación en los resultados. El director tiene que actuar en la gestión administrativa y pedagógica así como promover el diálogo y el intercambio entre todos los ámbitos de la institución. Los docentes deben actuar de una forma más profesional y técnica – tanto en lo pedagógico como en lo administrativo - para lograr los objetivos y metas planteados, y esta nueva situación aumenta las distancias y los aislamientos comunes en las escuelas por la falta de diálogo, e introduce una competición entre los docentes. En resumen, queda claro que cualquiera de las modificaciones introducidas con la reforma educativa proporciona una nueva cultura escolar, nuevos valores, percepciones y formas de actuar.

Saber quién participa, por qué y cómo es fundamental para contrastar esta hipótesis. Algunos de los padres que participan en la gestión escolar pueden crear, tanto dentro como fuera de la institución escolar, una situación privilegiada de poder frente a otros a la hora de formular propuestas y dar sus opiniones. Muchas veces, los participantes tienden a reproducir las pautas educativas planteadas desde otros ámbitos,

principalmente el estatal, y esto puede desembocar en una experiencia individual, con intereses individuales, en vez de desarrollar una experiencia colectiva. Este hecho se opondría al ideal de la democracia participativa. También por la complejidad de la organización escolar y por la contradicción de la propia descentralización, ya explicitada en el capítulo anterior, la participación de la comunidad puede ser una ilusión de ciudadanía.

Un director puede ampliar su poder al introducirse la descentralización, pues con la supuesta ausencia del estado él tiene la función de organizar y actuar frente a las situaciones y también el poder de aplicar o no las ideas de otros. Por su lado, los docentes empiezan a competir por los mejores resultados y pueden percibirse como instrumentos para lograr los intereses del director y de la reforma. Este distanciamiento de procedimientos puede favorecer a su vez el distanciamiento de valores, creencias y prácticas entre los directivos y los docentes, ampliando las diferencias y jerarquías en la institución escolar.

- La descentralización educativa funciona más como un mecanismo de rendición de cuentas y mercantilización de la escuela pública, que como un mecanismo de flexibilidad y autonomía.

Ésta hipótesis se debe a la constante relación entre las actividades educativas y los objetivos económicos. Servirá para contrastar la afirmación de que la reforma educativa está siendo elaborada y financiada por motivos más económicos que pedagógicos. En relación a la descentralización educativa, se podrá contrastar si al mismo tiempo que permite la autonomía administrativa y pedagógica sufre mecanismos de control y rendición de cuentas, como el proporcionado por la introducción de currículos nacionales y la realización de evaluaciones nacionales. El estado determina las directrices centrales que los centros educativos deben incorporar y, posteriormente, realiza evaluaciones para observar si realmente las instituciones están trabajando de acuerdo con sus principios y si están obteniendo resultados de calidad, informando / advirtiendo a la sociedad sobre estos.

Lo mismo se tendrá que observar en la participación de la comunidad. En un primer momento significaría la flexibilidad y la autonomía, es decir, una posibilidad de actuar

en las actividades educativas de acuerdo con sus necesidades y proyectos. Pero este mecanismo también puede actuar como otro mecanismo de control y de delegación de responsabilidades, pues la comunidad pasa a ser responsable de los resultados de las escuelas al mismo tiempo que es cliente / consumidor y controlador de las actividades realizadas en ellas.

2.5) Metodología: proceso de negociación, papeles y relaciones

En esta segunda parte se pretende describir y analizar los procesos de la observación participante realizada para esta investigación. Son tres etapas distintas de trabajo de campo. La primera, realizada entre agosto y septiembre de 2002, fue un trabajo de campo exploratorio y de sus resultados salió el proyecto de tesis doctoral. La segunda fue realizada entre julio y octubre de 2003 y la tercera entre noviembre de 2004 y septiembre de 2005.

Dado que en la primera fase la investigación fue de carácter exploratorio, no necesité ningún tipo de permiso formal que la autorizara. Esta situación nos fue favorable porque no queríamos vínculos formales con el gobierno central.

Durante la segunda y la tercera etapa compaginamos mi función de investigadora con la de ayudante voluntaria en las distintas tareas de la escuela: una situación especial que describiremos en sus puntos positivos y negativos.

2.5.1) La investigación previa

Como ya se relató, esta investigación tuvo inicio con el trabajo de investigación de tesis, "Reformas educativas: Políticas y prácticas. Un análisis de la propuesta latinoamericana y un estudio de caso exploratorio en Río de Janeiro" (Pires do Prado, 2003). En este trabajo se analizaron, a partir de diversos documentos, las propuestas educativas en los principales países de América Latina, y a través de entrevistas y de un trabajo de campo se observó la puesta en práctica de la reforma en un municipio brasileño, Río de Janeiro.

Este trabajo de campo inicial se realizó entre agosto y septiembre de 2002 e incluye entrevistas, visitas a escuelas y un cuestionario para profesores.

Una de las ideas de este trabajo de campo exploratorio era entrevistar a un miembro de la "Secretaría Municipal de Educação" (SME) para conocer el discurso oficial. También se consideró fundamental entrevistar a otro miembro del órgano central pero más cercano a la realidad de las escuelas, las "Coordenadorias Regionais de Educação" (CRE). Las "coordenadorias" son las responsables de la educación de una región de la ciudad y tienen la función de mediar entre el órgano central y las escuelas de la región. La secretaria municipal de educación del municipio de Río de Janeiro está organizada en 10 "Coordenadorias Regionais de Educação" (CRE). Las "CRE's" se dividen según el criterio geográfico de la ciudad, y por lo tanto el número de escuelas, profesores y alumnos depende del tamaño geográfico de la "CRE". De alguna manera, la descentralización fue la forma de ordenar las 1.040 escuelas del municipio, entrar en contacto con los 30.000 profesores y trabajar a partir de las necesidades más cercanas.

Nuestra idea inicial fue justamente analizar dos "CRE's" totalmente distintas. Se trataba de visitar las dos "coordinadorias" escogidas, entrevistando sus coordinadoras y asistir a por lo menos dos escuelas de cada una de ellas. En las escuelas se entrevistaría al director y/o coordinador pedagógico, y a los profesores se les entregaría un cuestionario cerrado. En ambos casos los tópicos se basaban en la experiencia del profesional en educación, en el rol de la educación en la actualidad, en las prioridades educativas, el sistema educacional brasileño y en la evaluación e implantación de la reforma educativa. Después de hacerles el cuestionario cerrado, también teníamos planeado hacerles una entrevista³⁸ a los profesores.

Sin embargo, al entrar en contacto con las "coordinadorias", sus representantes argumentaron que cualquier entrevista sobre el tema debería contar con la autorización de la "Secretaría Municipal de Educação", y más específicamente de la "Divisão Geral de Educação" (DGED), órgano que autoriza las visitas a las "coordinadorias" y a las escuelas. Además de autorizar las visitas, la "DGED" es responsable de la coordinación

³⁸ Al final del cuestionario cerrado había una opción para que los profesores se identificasen, colocando nombre, teléfono y dirección para nuevos contactos.

y organización de toda la parte pedagógica de la secretaría y, en consecuencia, de los principales puntos de la reforma educativa.

Con esta información, demostrativa del carácter centralizador de la SME, se estableció contacto con el órgano central y desde allí se mostraron positivos ante cualquier entrevista y las futuras visitas a las "coordinadorías" y escuelas.

Con el objetivo de conocer el discurso oficial del ayuntamiento sobre la política educativa y de pedir autorización para visitar las escuelas y las "coordinadorías" se concertó una entrevista en la "Secretaria Municipal de Educação" (SME). Entrevistamos a una asesora de la directora general de la "DGED", en el propio gabinete de la "DGED" y en presencia de sus compañeras de trabajo.

A pesar de ser la persona indicada para discutir sobre la reforma, la entrevistada trabajaba solamente desde hacía año y medio en el órgano central. En consecuencia, en las preguntas más detalladas como las fechas y quién ha implementado el proyecto de la reforma, ella pedía auxilio a sus compañeras de trabajo que según sus declaraciones "trabalham a mais tempo na DGED e sabem tudo." Sorprendentemente y a pesar de sus dudas, la entrevistada desarrolló el discurso de la "SME". Además, era la responsable de las visitas a las escuelas y "coordinadorías".

Como ya se dijo, la asesora fue muy accesible y nos autorizó la visita a las "CRE's" y a las escuelas. En realidad, la "SME" solamente aprueba este tipo de visitas después de analizar el proyecto. Sin embargo, dado que este estudio estaba en su fase inicial de recolección de datos, la asesora nos autorizó a acceder tanto a "coordinadorías" como a escuelas sin la lectura y aprobación del proyecto.

La asistente sería el puente de contacto y llamaría a las coordinadoras para explicar el trabajo. Al final se delimitó el trabajo a la "CRE" previamente seleccionada, que tiene 110 escuelas, y a otra "CRE", recomendada por la asesora y calificada como su "menina dos olhos", pues a pesar de estar situada en una de las áreas más pobres de la ciudad hace un excelente trabajo. Para nuestro proyecto, las dos "CRE's" eran interesantes: si la escogida previamente formaba parte del referencial de la investigadora porque siempre vivió en su área de atención y conocía las escuelas, la segunda "CRE" fue la

escogida por la propia secretaría para la visita. Es decir, era el ejemplo a seguir. La asistente elogió a las dos coordinadoras de la "Divisão de Educação" (DED).

En relación a la adecuación de las escuelas que finalmente serían observadas, la asesora nos confesó que prefería que cada coordinadora nos ayudara a escogerlas, pues ellas estaban más cercanas a las escuelas y a sus realidades.

Realizamos las entrevistas con las dos coordinadoras en las propias "coordinadorias" y en privado. Con estas tres entrevistas realizadas en profundidad en los dos niveles del órgano central, "SME" y "CRE", se logró examinar las propuestas educativas del municipio de Río de Janeiro dentro del contexto nacional de reforma educativa. Las entrevistas desvelaron un discurso oficial de la reforma educativa y de su puesta en práctica. Estas entrevistas son relevantes para una posible comparación entre las determinaciones de la ley federal y lo que es realizado en el ámbito municipal.

No obstante, nos faltaba todavía el discurso de los agentes de la reforma, aquellos que la van a poner en práctica y que son los miembros de la comunidad educativa. Desgraciadamente, tenía muy poco tiempo para realizar el trabajo de campo³⁹ y sólo pude trabajar en dos escuelas de la mayor "CRE".

Visitamos dos escuelas muy distintas. Una escogida por nosotros y la otra por la "CRE", que la consideraba "uma escola que funciona bem". La primera tiene dos turnos y atiende a alumnos del 2º segmento (de 5ª a 8ª serie). Puede atender, aproximadamente, a 250 alumnos por turno. El establecimiento visitado cuenta solamente con 7 aulas funcionando en los dos turnos. El director de la escuela ocupa su cargo desde 1999, aunque ya trabajaba en el centro desde 1980 como profesor de matemáticas, su formación superior. Entró como docente a través de un concurso, pero la decisión de la candidatura fue del director jubilado, justamente por el tiempo de servicio y la experiencia en clase. Ganó la elección y hasta hoy continua como director. No tiene ninguna formación especial para el cargo aunque, según él mismo, ha aprendido en la práctica.

³⁹ Teníamos solamente 1 mes para realizar este trabajo. En realidad, el trabajo se retrasó más por la dificultad en concertar las entrevistas con la SME y CRE por las innumerables reuniones que sus miembros tenían que realmente las visitas a las escuelas.

En esta escuela entrevistamos al director y mantuvimos conversaciones informales con el director adjunto, con la coordinadora pedagógica, con la orientadora pedagógica y con algunos de los profesores de diferentes disciplinas en sus momentos de descanso. Asimismo, se distribuyó a los profesores que quisieron aceptarlo el cuestionario cerrado que incluye preguntas sobre temas como la experiencia del profesional en educación, el rol de la educación en la actualidad, prioridades educativas, el sistema educacional brasileño y la evaluación y la implantación de la reforma educativa. El cuestionario se entregó a 10 de los 24 profesores de la escuela y solamente 7 lo devolvieron. Sólo una persona aceptó entrar en contacto para profundizar y contextualizar las respuestas⁴⁰. Son docentes que trabajan en diferentes disciplinas y turnos en la escuela, con alumnos que están entre la 5ª y 8ª serie (entre 11 y 18 años).

La escuela escogida con la ayuda de la "CRE" es totalmente distinta. Forma parte del programa de las escuelas CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), un proyecto educativo creado por el gobierno del Estado do Río de Janeiro en 1982. La idea, planteada por el antropólogo y educador Darcy Ribeiro, concibe la educación como un proceso de formación integral que abarca, además de los conocimientos básicos, el desarrollo artístico, moral y cívico. En base a este concepto, los CIEPs fueron proyectados por el arquitecto Oscar Niemeyer, que les otorgó amplios espacios, un campo polideportivo, biblioteca, cocina y comedores muy extensos, con capacidad para atender a 500 alumnos en periodo integral.

A pesar de que su esqueleto estuviese completamente formado, esta escuela permaneció mucho tiempo cerrada y sólo comenzó a funcionar en 1992, cuando los vecinos pidieron al gobierno municipal su apertura. Además, la escuela funciona en uno de los barrios más pobres de la ciudad y en horario integral con alumnos de 1º segmento (ciclo de formación, clase de progresión y 3ª y 4ª serie), "Educação Infantil" y "Ensino Especial". Su directora se ha mantenido en el cargo desde su apertura. La "CRE" la invitó a serlo y tuvo el apoyo de la comunidad. Ha estudiado magisterio y después Pedagogía en todas las habilitaciones (orientación, magisterio, supervisión y legislación). Tiene experiencia en supervisión y dirección de otras escuelas en el mismo barrio.

⁴⁰ Hemos intentado entrar en contacto con esta profesora para marcar una entrevista pero su jornada triple de trabajo nos le ha imposibilitado.

En esta escuela se entrevistó a la directora y a tres de sus profesoras. También se conversó informalmente con otros funcionarios y con la coordinadora pedagógica. Sus resultados son datos relevantes que están descritos en el diario de campo.

Las profesoras entrevistadas son tres profesionales que actualmente trabajan en diferentes niveles educativos. Una trabaja en enseñanza especial con alumnos de edades diversas con diagnóstico de retraso mental, incluso es capacitadora de la "CRE" y auxilia el trabajo de los profesores responsables de la alfabetización. La otra trabaja en la 3ª serie, con chicos de entre 9 y 12 años. La tercera trabaja en la clase de Progressão, con estudiantes que no han logrado la alfabetización durante tres años de escuela y que, consecuentemente, muestran un desfase entre edad y serie. Son alumnos que tienen entre 9 y 16 años.

Lo interesante de acercarse a las actividades que estas tres mujeres desarrollan en el ámbito educativo se debe a que actúan en diferentes niveles de enseñanza y esto permite conocer mejor la dinámica de la escuela, la implantación de las diferentes propuestas de reforma en cada uno de los niveles y la percepción de los docentes sobre ellas. Además eran tres profesoras distintas: una antigua, otra novata y la tercera era, además de profesora de la escuela, miembro de la "CRE".

Las entrevistas en profundidad con los dos directores y con las profesoras se llevaron a cabo en el propio establecimiento educacional, en la secretaría y el aula, respectivamente. Dos de las entrevistas se realizaron mientras los alumnos estaban ocupados con otras actividades y otra se efectuó después del horario escolar. No se produjeron interrupciones y la directora dio facilidades para conversar con todos. Por medio de este instrumento se han contextualizado las respuestas del cuestionario, haciendo una aproximación vida de cada uno de los entrevistados.

Sin embargo, este trabajo inicial tiene límites. Uno fue el escaso tiempo para realizar las entrevistas y las visitas a las escuelas. Relacionado con el tiempo está la elección del cuestionario cerrado para los profesores, por medio del cual se esperaban obtener datos más amplios y con menos ambigüedad, y, sobretodo, una mayor participación del profesorado.

El factor tiempo y la propia burocracia crearon otros límites. A partir del momento en que se debía tener una autorización por parte de la "SME" para realizar el estudio, percibimos la dificultad de concretar todas las visitas y entrevistas deseadas.

Por todos los motivos expuestos, nuestra muestra se limitó a entrevistas estructuradas con la "Secretaria Municipal de Educação", con las coordinadoras de la "CRE" 1 y "CRE" 2, con los directores de las dos escuelas y con la respuesta de 10 docentes a los cuestionarios cerrados y tres entrevistas estructuradas.

2.5.2) La continuidad

Para la realización de la tesis doctoral se consideró necesario limitar la investigación a una de las escuelas contactadas en el trabajo de campo exploratorio. Para ello tuvimos que mirar primero, la relación establecida entre la investigadora y la escuela en el trabajo previo y segundo, las perspectivas de realizar el trabajo tal y como estaba planteado en cada una de las escuelas.

Analizando el primer punto, vimos que la escuela propuesta por la "CRE" había dado más espacio para la investigación, presintiendo también que los profesores estaban más abiertos a participar en el proyecto. Las tres profesoras que contestaron el cuestionario se mostraron favorables a la realización de la entrevista. En el caso de la otra escuela de los 10 profesores que recibieron el cuestionario solamente 7 lo contestaron y de ellos solamente una profesora se mostró abierta a la entrevista.

Considerando la relación entre investigadores e investigados como fundamental para llevar a cabo el trabajo etnográfico, decidimos elegir la escuela recomendada por la "CRE".

Además de los motivos expuestos, otra razón que nos llevó a optar por esta escuela reside en el hecho de que parecía tener todas las características para el proyecto que planteábamos, como:

- Una escuela "que funciona bem" en la visión del gobierno.
- Una escuela que adopta las posturas reformistas.

- Prácticamente el 100% de los alumnos viven en la comunidad.
- Una escuela en estrecha relación con la comunidad de vecinos, la cual estaba todos los días dentro de la escuela y participaba de sus actividades.
 - Directora electa por la comunidad para dirigir la escuela en el momento de su apertura en 1992.
 - Una escuela que tiene el "Conselho Escola Comunidade" (CEC).
 - Los funcionarios viven en la comunidad.
 - Proyecto político pedagógico "Ciudadanía ya."

Nos decidimos, pues, por esta escuela, así que no utilizamos el material etnográfico obtenido en la otra para la realización de este trabajo. Obviamente, sí que hemos utilizado las entrevistas realizadas en la "SME", en la "CRE" y por supuesto con la directora y las tres profesoras de nuestra escuela.

Pero la cuestión central era como realizar la observación participante en esta escuela y en esta comunidad. ¿Qué rol debíamos establecer para el trabajo de campo de tres meses en 2003?

La observación participante exige la definición del papel que el investigador debe adoptar en relación con el grupo de estudio. Para esta investigación se eligió una observación participante basada en la implicación y la intensificación de las relaciones entre la investigadora y las situaciones del estudio. Es decir, una participación activa equivalente a la presencia e implicación en las actividades relacionadas con el ámbito escolar y de la comunidad de vecinos.

La participación activa está relacionada con un tipo de investigación, sus objetivos y la unidad de observación. (Hammersley y Atkinson, 1994) La investigación propuesta ambiciona un análisis que concilie el conocimiento y la actividad científica con el sentido social, actualmente fundamental en una investigación que trabaja con una realidad cercana, que discute un problema con un impacto real y que intenta crear espacios de diálogo entre los diferentes grupos para posibilitar una mejora de la educación. Para analizar los planteamientos políticos de la reforma educativa y su puesta en práctica es fundamental establecer contacto con los diferentes agentes - los miembros del órgano central, de la comunidad escolar y de vecinos - y conocer las

experiencias de cada grupo y sus planteamientos, actitudes y demandas en los diferentes espacios en cuestión.

La unidad de observación escogida para el estudio ha influenciado directamente en esta opción por una participación activa. Ya había sido visitada en el trabajo de campo anterior y después de conocer su realidad, pensamos que podría beneficiarse del desarrollo de un papel más activo. Sin embargo, éramos conscientes de que podían surgir ciertas dificultades. Por ejemplo, sería complicado establecer relaciones y obtener informaciones en un espacio tan amplio, con una actividad intensa: el 77% de los alumnos permanece todo el día en la escuela, recibiendo las tres comidas del día.

También sería complicado el contacto con la comunidad si no se decidía un rol específico para la investigación. Como ya se explicó, esta es una comunidad que siempre ha sido discriminada y que en los últimos años los prejuicios hacia sus miembros han aumentado significativamente. Debíamos escoger, entonces, un papel que potenciase las relaciones con este grupo sin negar los objetivos de la investigación.

¿Pero cómo lograr la participación activa con docentes, directivos, funcionarios de la escuela, agentes gubernamentales, familias (de alumnos y antiguos alumnos), los miembros de la comunidad de vecinos?

¿Cómo actuar para participar en las actividades cotidianas de la escuela, como las aulas, las reuniones formales del profesorado (claustro, encuentros con la secretaría municipal de educación, etc.) así como las informales (pasillo, en el café, en el recreo, etc.) y los encuentros entre los miembros de las escuelas y el órgano municipal?

¿Cómo participar en las actividades donde están presentes los miembros de la comunidad de vecinos en la escuela (reuniones entre el profesorado y familias, actividades lúdicas en la escuela, etc.) y en las otras actividades en las que participa la comunidad, como por ejemplo la asociación de vecinos, la región administrativa, las iglesias y los cultos religiosos, y los espacios de ocio que frecuenta?

En un primero momento, se planteó la posibilidad de estar en la escuela todos los días, actuando como docente auxiliar y participando en las principales actividades de la

comunidad escolar y de vecinos, como en las reuniones de la asociación y de la región administrativa y en las fiestas y actividades de ocio de la comunidad. Sin embargo, con la reflexión más profunda sobre la estrategia de actuación en el campo, esta propuesta inicial de investigadora y docente auxiliar se mostró problemática. Primero, por la burocracia municipal, que no aceptaría una docente sin vínculos laborales con el municipio. Un segundo punto, no menos importante, serían las consecuencias en la investigación, pues la actividad de docencia podría facilitar el contacto con determinados grupos pero podría dificultar, por ejemplo, el contacto con la dirección o incluso con los miembros del órgano central. Un tercer punto estaría vinculado a la complejidad y responsabilidad de trabajar como docente y al mismo tiempo como investigadora en el período planeado para la inserción en el campo – tres meses y medio.

Durante estas deliberaciones, tuvimos conocimiento de un proyecto del gobierno federal brasileño - Amigo da Escola – y nos planteamos la posibilidad de actuar de forma semejante pero con otro nombre, el de voluntaria, para evitar la identificación con un proyecto gubernamental, de lo que resultarían nuevos problemas burocráticos. Con el tiempo, esta idea se consolidó como la más interesante para la investigación, pues facilitaría la aceptación por parte de la escuela vista su necesidad de recursos humanos. Asimismo, se abría la posibilidad de estar en contacto con los diferentes ámbitos de la escuela y de la comunidad y se contemplaría la opción de observar e implicarse activamente en las actividades.

Por supuesto que esta decisión, como todas, podría ocasionar problemas en la recolecta de datos y en la propia investigación. Sin embargo, fue considerada la más eficaz y debería esperar la llegada al campo para evaluarla.

2.5.3) De la investigadora principiante a la investigadora voluntaria

Al llegar al campo en 2003, consideré oportuno mostrar a la escuela y su miembros los resultados de la investigación previa, de 2002, en la cual ellos habían participado. Esto dejaría claro mis principios y mi forma de actuar como investigadora. Era una forma de reforzar la idea de una investigación de reciprocidad, en que el investigador y el

investigado aportan y reciben algo a cambio. La misma idea serviría también para la propuesta de actuación como voluntaria.

Seguramente, esta decisión facilitó la entrada al campo y el inicio de las relaciones. Después supe, a partir de las críticas de los miembros del equipo directivo, que muchos investigadores habían realizado trabajos en la escuela y que en algunos casos, no poco frecuentes, no habían dado ningún retorno de sus resultados.

Otra ventaja para la negociación fue la manera de exponer la propuesta de actuar como investigadora y voluntaria al mismo tiempo. Se describió en líneas generales el trabajo y la propuesta de acción, sin decir nombres o delimitar tareas. Fue a partir de la interpretación del equipo directivo que se mencionó la palabra voluntaria. Un voluntariado fue lo que ellos me propusieron para poder investigar e implicarme en las actividades de la escuela y también de la comunidad.

Llegamos al acuerdo de que las horas de voluntariado serían diarias, de tres a cuatro horas, mezclando los horarios de la mañana y de la tarde. Las actividades también serían variables, en función de las necesidades de la escuela cada día. El voluntariado no es una actividad regulada ni muy corriente. Es más común encontrar alumnos en prácticas o incluso cursos voluntarios fuera del horario escolar, como los que había en esta escuela, de capoeira y de elaboración de aderezos, que una voluntaria dispuesta a hacer de todo. Las actividades y la forma de actuar como voluntaria deberían establecerse con el tiempo y dependerían del comportamiento como investigadora.

A la fase inicial de la investigación lo llamaré período de investigadora-voluntaria. Es un período delicado, somos recién llegados y sabemos las curiosidades y recelos ocasionados por nuestra presencia y objetivos. La primera estrategia para solucionar, en parte, esta situación fue mi presentación a los diferentes grupos de la comunidad educativa. El primer día, la dirección me presentó a todos los profesores presentes y me dejó exponer mis propósitos. Nuevamente, presenté primero la investigación anterior; para aquellos que habían participado era una oportunidad de conocer los resultados y para los no, una demostración de mis objetivos. Solamente después fue presentado el proyecto de la nueva investigación y la opción de voluntariado. Algunos profesores hicieron preguntas muy generales sobre cómo podrían ayudarme o si entraría en las

clases, por ejemplo. Esta última pregunta tiene clara relación con el miedo de la evaluación y el control a la que la investigación podría estar relacionada. Una pregunta normal en el primer contacto, que está caracterizada más por la observación y por los recelos.

La misma presentación ocurrió con la comunidad. La realizó la dirección delante de todos los profesores, funcionarios, alumnos y padres presentes en la charla de los lunes. En este momento no hablé pero fui presentada como investigadora y voluntaria.

Sin embargo, la presentación suscita más curiosidades, principalmente relacionadas a la investigación y a la investigadora. Fueron frecuentes las conversaciones sobre quien era, sobre la trayectoria y la investigación, sobre cómo había llegado a aquella escuela, etc. Los primeros a preguntar fueron los profesores y miembros de la dirección, seguidos después por los funcionarios, que no hacían preguntas tan directas como los profesores pero al final conseguían informarse sobre todo lo que querían. Incluso con aquellos que no preguntaban y en los que se percibía un recelo o una distancia, intentaba una aproximación dejando claro mi papel y función.

Por ejemplo, una profesora no se sentía cómoda con mi presencia y solamente después de hacerme preguntas y enterarse, a través de otra compañera, que estudiaba antropología, se sintió más segura para establecer una conversación.

Con las familias el establecimiento de contacto no fue inmediato, porque su presencia en el centro se daba principalmente en la entrada y la salida de los alumnos. No obstante, se preguntaban unos a otros quién era yo, después preguntaban a algún funcionario de mantenimiento conocido (los funcionarios viven en la comunidad) para posteriormente, y en pocas ocasiones, preguntarme directamente a mí. Incluso en algunos casos utilizaban a sus hijos – los alumnos - para saber quien era. Esto sí, los alumnos me conocían todos, pues son muy curiosos y siempre querían saber cuál era la clase en la que trabajaba y si podían quedarse conmigo.

En las primeras dos semanas circulaba cada día en un espacio distinto: en la cocina, en la secretaría, en la dirección, en los espacios de ocio de los alumnos en los que encontraba a los profesores y podía dialogar tranquilamente. Esto ha favorecido un

primer contacto con las diferentes actividades y, por consiguiente, con las funciones diarias de la escuela y con los agentes sociales. En todas estas ocasiones, actuaba como voluntaria: en la cocina ayudaba en el reparto de la comida a los alumnos, en el patio miraba si ocurría algo y en la secretaría recibía a todos los que necesitaban algo: profesores, alumnos, directores y también padres, responsables y miembros de la comunidad.

A pesar de mi intención de transmitir cierta confianza en el hecho de actuar como voluntaria, en este momento inicial era siempre observada como "La investigadora". Esta era una fase complicada para establecer las relaciones que son fundamentales en estudios etnográficos. Aún así tenía una riqueza material por la novedad y por la extrañeza.

De esta manera, es decir, dispersando las actividades para conocer a la gente y siempre atendiendo a las curiosidades e iniciando la interacción social, una empieza a sentirse más cómoda en el campo, como miembro del grupo o, más concretamente, como un miembro marginal, pues a pesar de haber establecido relaciones que posibiliten la aceptación en el grupo, lo que se consigue es ser un "nativo marginal". (Velasco; 1997)

Reflexionando sobre este proceso de desconocida a miembro del grupo, recuerdo hallar un punto de inflexión. Durante la segunda semana de trabajo de campo en 2003 se celebró en la escuela la fiesta de São João (San Juan). Es una fiesta tradicional en Brasil que las escuelas suelen conmemorar con toda la comunidad educativa. Una fiesta grande que requiere mucho trabajo por parte de todos los miembros de la comunidad.

Participé activamente en los momentos previos a la fiesta, así como en el sábado de su realización, ayudando en la decoración, en la venta de objetos y en su limpieza final. Este hecho sorprendió a la dirección. La fiesta también sirvió para conseguir una mejor aproximación con los profesores y funcionarios, facilitando la interacción social.

La misma ocasión fue propicia para empezar la comunicación con los responsables. La conversación empezaba sobre la fiesta para después entrar en temas relevantes para la investigación como la importancia de la fiesta para las familias, la relación escuela-comunidad, etc. La presencia de algunos miembros importantes de la comunidad,

indicados por la dirección y también por los profesores, fue fundamental para una identificación inicial.

Además de la fiesta y pensando en la estructura escolar, el hecho de tener una actividad facilitó este proceso de integración del miembro marginal, pues supuso una aproximación a todos haciéndoles ver que cada miembro tiene su función y actividad en la estructura formal de la escuela y, como tal, la investigadora también tenía la suya. Siempre que me era posible, intentaba colaborar con la secretaría, a veces de forma más burocráticas y otras más para los docentes y funcionarios; esto era necesario para no crear una imagen y un vínculo con un grupo solamente, lo que podría crear problemas en las relaciones y en la investigación. (Delamont, 2002)

Sin embargo, no se puede negar que para algunos grupos la investigadora tenía un rango superior – como para los funcionarios de mantenimiento - pero para otros, como los docentes y dirección, inferior. La división de rango se daba en relación con el trabajo de voluntariado, pero siempre estaba presente mi estudio superior en otro país y la propia investigación, que aumentaban mi status y en consecuencia también la distancia, creando celos con algunos miembros de la comunidad educativa.

Podemos citar como ejemplo la relación construida con uno de los miembros de la dirección de la escuela. Esta persona ocupaba una posición importante en la estructura escolar y me consideraba, supongo que por mis estudios, una posible amenaza. Al percibir su inseguridad y miedo pensé que una aproximación como voluntaria facilitaría la relación, así que le preguntaba siempre qué debía de hacer para ayudarla. Al final de la convivencia diaria de tres meses y medio, me tenía más confianza, pero aún así ella continuó enfatizando que yo, además de voluntaria era una investigadora.

En relación con la estructura escolar cabe también señalar que ser docente y conocer el funcionamiento, las reglas escolares y la realidad escolar facilitó la comunicación y las tareas que debía desempeñar sin tener que hacer muchas preguntas. Pero esta facilidad creó un continuo problema en la investigación al tener que observar el familiar como extraño. Entre tres normas que debe seguir el etnógrafo está, tal como ha señalado Wilcox:

“intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, de que eso que parece común es sin embargo extraordinario, y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no es de otra manera.” (Wilcox, 1993: 97)

Como señalan algunos autores, la edad y el sexo pueden repercutir en las relaciones y en la información que se obtiene en el campo (Hammersley y Atkinson, 1994; Delamont, 2002). El hecho, pues, de ser joven y mujer, como la mayoría de ellas, favoreció la inserción en el grupo. Las escuelas de primaria, por lo menos en Brasil, son mayoritariamente ocupadas por docentes del sexo femenino, con la excepción, en algunos casos, como en el nuestro, de los profesores de educación física. Incluso el 80% del funcionariado eran mujeres, así que una investigadora y voluntaria en este espacio no causaría tanta diferencia con el ambiente característico. La edad tampoco ha sido un medio de diferenciación pues la media es de 35 años.

Otro dato importante para las relaciones fue el hecho de que decidí no tomar notas en la escuela. Los datos del campo eran transcritos al diario siempre después de la observación y fuera del ambiente escolar. Para muchos investigadores esto supone todo un reto, y realmente lo es, pero comprendí que debía ser así cuando al principio de la investigación, en una reunión con toda la comunidad educativa, tomé algunas notas. Los profesores que estaban a mi lado miraban y después una profesora que estaba en el otro lado de la sala, comentando la reunión, me dijo que yo siempre la estaba mirando y apuntando. En realidad esta profesora estaba delante mío y era imposible no mirarla, como le expliqué después. Después de esta experiencia, me di cuenta de la posible influencia que podría tener en las relaciones y de la percepción de intrusa que podría causar a los docentes, así que dejé de hacerlo. Tal como señala Delamont, al tomar nota, estaba tornando más explícita mi situación de extraña y externa al grupo.

“Writing notes is what researchers do, so by taking them, one’s identity as an outsider, an observer, is reinforced.” (Delamont, 2002: 65)

Superada la fase inicial, “la investigadora” se convirtió en una figura más familiar y cotidiana para los miembros de la escuela. Tenía más movilidad, incluso fui invitada a visitar las clases y a presenciar discusiones con los alumnos, que también querían saber quién era yo y cómo era España. También empecé a ocuparme de toda una serie de

actividades más determinadas y centradas en la secretaría y en la dirección de la escuela, auxiliando en la elaboración de documentos oficiales, como informes, documentos pedagógicos para los miembros del equipo o para el órgano central, o auxiliando en la organización de la documentación diaria y de los datos de alumnos, funcionarios, etc.

Esto ocurrió de forma natural. Observé que era el espacio perfecto para ayudar y para conocer mejor la estructura de la escuela, para saber lo que ocurría, lo que pensaban sus miembros y cuáles eran sus estrategias, pues todo estaba centralizado allí: las actividades, las informaciones, los encuentros, los momentos de ocio, los debates y los problemas, tanto de la escuela y de sus miembros como de la comunidad y del poder central de educación. En la secretaría encontré el espacio perfecto para conciliar las actividades de voluntariado con la observación / investigación.

Uno de los objetivos de la investigación consiste en examinar la interpretación y acción de los miembros del órgano central, la comunidad escolar y de vecinos sobre la descentralización educativa y la participación de la comunidad, identificando las similitudes y diferencias de cada grupo en función de su interpretación, vivencia y demandas. Con la participación en las actividades cotidianas de la secretaría pude conocer mejor las relaciones existentes entre la escuela y el órgano central; sus puntos de encuentro, las discusiones, los problemas. Ya conocía sus discursos gracias al trabajo de investigación previo y ahora tenía la oportunidad de confrontar este discurso con la práctica.

La elaboración de documentos e informes para el órgano central y mi presencia en la discusión previa para su elaboración han sido datos de gran valía para la investigación. Lo mismo puedo decir sobre mi presencia en los encuentros donde ciertos miembros del órgano central actuaban en la escuela. Quizás sería complicado obtener estos datos de otra forma, dada la complejidad del órgano central, pero actuando como voluntaria y en la secretaría mis indagaciones previas al campo empezaron a salir casi de forma automática.

La opción de actuar como voluntaria también fue favorable para poder participar en las reuniones cotidianas sin causar mucha extrañeza. Participé en todos los Centros de

Estudos (CE), Conselho de Classe (COC), Conselho Escola Comunidade (CEC) y reuniones con responsables que tuvieron lugar en este período. Encuentros de cuño pedagógico, administrativo, de toma de decisiones y rendición de cuentas. En todos, participaba como uno más pero nunca pidieron que hablase y yo tampoco pedí la palabra. En algunas reuniones me pidieron comentarios pero siempre eran dentro de la categoría de voluntaria. No obstante, en el transcurso de las reuniones surgían con frecuencia discusiones paralelas en las que participé sin restricciones.

Con muchos profesores y funcionarios la relación se fue consolidando mediante las conversaciones que surgían en estas reuniones y en las comidas comunes que siempre se celebraban al final de cada reunión. Todo esto también fue de gran importancia para la obtención de datos y opiniones personales que después podrían ser contrastados con la observación. Estas eran situaciones en las que yo misma revelaba y explicaba cuestiones personales, como la familia, mi forma de vida, etc., con tal de aproximarme a ellos. Tal y como ha señalado Delamont, el acceso y las relaciones son siempre negociadas antes y durante el trabajo de campo. Sin la negociación constante y continua, la obtención de los datos y las relaciones no serán posibles.

“Access negotiations are likely to be continuing and may even be continuous and continual. One of the most important lessons during one’s first days in the field is finding out what the access negotiated in advanced and in theory/the abstract means in practice”. (Delamont, 2002: 118)

Con mi presencia en estos actos y con los contactos cotidianos pude presenciar, por ejemplo, momentos de inquietud en el profesorado frente a la realidad social en que trabajan. Observé que los docentes están acostumbrados a cuestionar la distancia entre lo que ocurre y se promueve en la escuela y lo que cada alumno vive diariamente en su casa o en la comunidad. Esto será fundamental para describir como los miembros de la escuela observan y evalúan la comunidad y sus visiones sobre las posibilidades de trabajar en conjunto.

También he presenciado resistencias de docentes frente a propuestas planteadas e impuestas sin discusión previa por el equipo de dirección. Esto facilitó mi comprensión de la actitud centralista de la dirección así como la identificación de los grupos internos existentes y sus conflictos. Todos ellos, datos importantes para evaluar el proceso de

descentralización, de participación / resistencia y también del cambio de la cultura escolar.

Hemos discutido algunas ventajas y desventajas de la elección por un voluntariado en relación con los miembros de la escuela, pero aún no mencionamos nada en relación con los responsables, padres y la comunidad en general. En cuanto a la comunidad, al tratarse de una escuela muy conocida, bien localizada y bien evaluada por la comunidad, trabajar como voluntaria era positivo y abría las puertas, como ocurrió con la dirección de la Región Administrativa de la comunidad.

Una situación bien distinta ocurrió con los padres y responsables. Las relaciones con ellos se han limitado al papel de voluntaria por la distancia que ellos mismos han creado. En la secretaría o en la puerta de la escuela, si ellos necesitaban alguna información siempre recorrían a mí. Incluso iniciaron conversaciones conmigo sobre la comunidad, su vida y la escuela. Sin embargo, en el momento en que pedía que saliéramos de la escuela para una entrevista fuera de este espacio, la respuesta era siempre negativa. Incluso responsables con los que ya había hablado en otras ocasiones se negaron a hacer la entrevista. Solamente algunos aceptaron hacer la entrevista, pero siempre dentro del espacio escolar.

Esta cuestión es interesante, y supongo que se debe al corto tiempo disponible para el trabajo de campo, que limitó mi contacto con los padres a determinados periodos. Esta limitación hizo aparecer el papel de investigadora y posible intrusa con más fuerza.

A pesar de estos problemas, el papel de voluntaria me ha facilitado la obtención de informaciones sobre padres y responsables aunque, contrariamente a lo que me hubiese gustado, de manera indirecta. Por ejemplo, en la escuela existe un programa municipal gracias al cual se distribuye a 80 familias una cesta de alimentos básicos al mes. Cada familia recibe este beneficio durante un año y es obligatorio hacer el registro de la situación familiar tanto de los que entran en el programa como de los que salen. Se realiza una entrevista sencilla con el responsable en la que se apuntan los datos pedidos por la administración. Yo, como voluntaria, tuve la oportunidad de auxiliar en la entrega de la cesta de alimentos y de realizar las entrevistas con los familiares en tres ocasiones

distintas; estos datos fueron registrados con la debida autorización y podrán ser utilizados para aproximarnos un poco más a su realidad social.

Un otro ejemplo, también vinculado a las dificultades en obtener datos con los familiares, fue la elaboración de una base de datos de los alumnos de la escuela a partir de sus hojas de matrícula. Este fue un proyecto que contó con el apoyo y la autorización de la escuela, ya que tanto ellos como yo nos podíamos beneficiar de él. Tanto esta estrategia como la anterior tenían un doble objetivo: uno para la investigación y otro para la escuela y la comunidad. Para la investigación representó una forma de acercarse a datos que eran difíciles de obtener de forma directa (religión, vivienda, situación familiar) y retribuir un conocimiento a la comunidad educativa. Para la escuela y la comunidad representó un primero retorno del trabajo de investigación, con datos cuantitativos que amplaban sus conocimientos de la realidad.

En noviembre de 2004 se empezó la tercera y última fase del trabajo de campo para la tesis doctoral. Era interesante el retorno al campo en este momento, pues los datos obtenidos en el trabajo de campo de 2003 ya estaban analizados éramos conscientes de los datos que nos faltaban por conocer y de las dudas y conclusiones que queríamos confirmar. Además, durante el trabajo se darían dos momentos no observados anteriormente: el final de un año lectivo y el principio de otro. En el primero aprenderíamos discusiones pedagógicas como el alumno que debe ser suspendido y el que debe seguir con los estudios surgirían en este momento. El principio de año nos serviría para ver como se organizan las clases, la disputa entre los profesores durante la distribución de los niveles, etc. Con este trabajo de campo completaríamos la visión de todo el año lectivo en nuestra escuela: en 2003, entre julio y octubre, y entre noviembre de 2004 y octubre de 2005.

¿Cómo fue el retorno de la investigadora-voluntaria a la escuela? Mirando hacia atrás se puede concluir que esta opción fue favorable a la construcción de las relaciones. La relación establecida un año antes se mantenía y todos me querían contar lo que había ocurrido en este período en el que yo no había estado. Cabe señalar que aunque hubo una interrupción del contacto diario con la escuela durante mi ausencia se mantuvo contacto vía correo electrónico con la escuela, una directora adjunta y una profesora.

Además, con las actividades ya definidas anteriormente no hubo problemas en la reinscripción en las labores como voluntaria. Igual que en 2003, trabajé en la secretaría – ahora una o dos veces a la semana – y participé en todas las actividades de la escuela – reuniones, fiestas, encuentros.

Con los profesores con quienes ya tenía contacto, el retorno sólo aumentó nuestras relaciones. Con aquellos con los que había una distancia intentamos una aproximación, aunque no en todos los casos con éxito. Con los profesores nuevos en la escuela el contacto fue reducido porque la observación se realizaba una o dos veces a la semana. Pero aún así pudimos conocerlos y discutir algunos puntos importantes para la investigación.

Las dificultades en el contacto con la comunidad y con los padres se mantuvieron, e incluso la situación se complicó un poco, dado que justo en ese momento la violencia en la comunidad se intensificó creando en los padres, madres, responsables y miembros de la comunidad una mayor resistencia al contacto.

Nuestro objetivo en este tercer trabajo de campo era mantener el contacto con la escuela e intentar una mayor aproximación a la comunidad de vecinos. La estrategia era entrar en contacto con ONGs y otras entidades como la asociación de vecinos para acercarnos a la realidad social de los alumnos y sus familiares además de la propia comunidad.

Era algo que sentíamos que faltaba en nuestro estudio de caso pero que justamente no pudo ser consolidada por los constantes conflictos entre policías y traficantes de drogas de la comunidad en el momento que volvimos al campo – y que se mantuvo hasta el final del trabajo.

En todo ese periodo la escuela estuvo cerrada dos veces – una de ellas durante una semana. Para garantizar mi propia seguridad obté por no indagar más a las familias, pese la falta que ciertos datos pueden acarrear para el resultado final de este trabajo.

2.5.4) Reflexiones ético-políticas

Después de exponer algunos problemas de la relación etnográfica y las condiciones metodológicas y técnicas del trabajo de campo es fundamental hacer una reflexión sobre

el tipo de etnografía que se presenta. Si en el pasado de la antropología los silencios acerca del porqué de un estudio eran frecuentes, actualmente tenemos que reflexionar no sólo sobre nuestras decisiones sino también sobre la divulgación de sus resultados.

Uno de los motivos de este cambio está relacionado con una percepción diferente del objeto de la antropología; antes se estudiaban los "otros", distantes de nuestra sociedad, y actualmente estudiamos el más cercano, y en general nuestra propia realidad. Esto supone un cambio en nuestra mirada, pues tenemos que hacer del familiar un extraño e intentar representar, definir y describir la realidad a partir de este extrañamiento. Pero al mismo tiempo que convivimos en la misma sociedad tenemos que tener en cuenta que las trayectorias y las experiencias producen diferencias y distancias culturales en el interior mismo de nuestras sociedades.

Justamente es a causa del estudio del más cercano o de "nosotros mismos" que los antropólogos, desde los años sesenta, debaten insistentemente sobre su papel político en el campo – su participación, su responsabilidad ética o la abogacía hacía al grupo estudiado - y también sobre la posible devolución de su trabajo, tanto para el medio académico como para aquellos que han sido sus informantes. A partir de los años 90, la necesidad de aclarar nuestras opciones se tornó aún más relevante dada la implicación política que puede tener el trabajo antropológico en un determinado grupo. (Gledhill, 2000)

Si por un lado no podemos dejar que nuestros estudios queden circunscritos a los medios académicos, tampoco podremos hacer de ellos panfletos para determinadas acciones sin conocer sus posibles consecuencias. Tenemos que tener claro que nuestras reflexiones se delimitan a un determinado contexto en el cual nosotros mismos, los investigadores, hemos influenciado en los papeles de los agentes sociales y incluso en su acción en el campo.

Además, tenemos que ser conscientes que nuestras interpretaciones e ideas acerca de la situación o de los grupos estudiados no pueden y ni deben ser puestas por delante de las ideas, intereses y visiones de los propios "nativos". Es decir, no podemos aceptar *a priori* que nuestro conocimiento y nuestra interpretación sea la mejor e incluso la definitiva para poner en práctica una actuación política o social. Nuestras opciones o

visiones pueden no ser compartidas por el grupo que al que aludirán nuestras conclusiones. Podemos hacer una antropología militante pero no debemos dejar de considerar la perspectiva política de nuestras interpretaciones.

Podemos poner dos ejemplos de la implicación política y ambos relacionados con la realidad brasileña. Son conocidas las consecuencias políticas del estudio sobre los Yanomamis realizado por el antropólogo Napoleón Chagnon. Chagnon realizó en los años 60 un estudio sobre los Yanomamis localizados en el territorio venezolano y los caracterizó como el "pueblo feroz". Posteriormente, su interpretación acerca de los Yanomamis venezolanos fue utilizada en Brasil para la delimitación de las tierras Yanomamis. Su reflexión, concretada al contexto venezolano y con fuertes connotaciones negativas, se aplicó en el contexto brasileño – pues se llegó a la conclusión que los Yanomamis brasileños también eran parte de este pueblo feroz - sin cualquier interferencia del autor sobre el impacto político de su trabajo⁴¹.

Un segundo ejemplo nos lleva a la investigación realizada por Nancy Scheper-Hughes sobre la respuesta cultural al hambre crónica que conduce a la construcción de algunos niños como ángeles que no han venido a sobrevivir en la región del Nordeste brasileño, "*La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*". Scheper-Hughes fue duramente criticada por los antropólogos brasileños y también por algunos extranjeros aduciendo su visión etnocéntrica y muchas veces limitada de la situación de hambre y miseria en el nordeste brasileño.

La antropóloga americana fue acusada de estudiar la realidad de este rincón del nordeste con una mirada predeterminada sobre la región y sus agentes – una región reconocida por sus necesidades y desigualdades sociales. Esta visión proporcionó la naturalización de las acciones de las mujeres frente a la muerte temprana de sus hijos. Sostienen los críticos que Scheper-Hughes escribe un libro en que las preguntas son realizadas a partir de datos preconcebidos sobre la realidad a ser estudiada: es decir, sobre las necesidades y dificultades de la población y no sobre la visión que los propios nativos tienen de su situación y acción.

⁴¹ En este caso hacemos referencia solamente al uso de la caracterización realizada por Chagnon y no a la polémica ética que su trabajo también suscitó por su actuación en experimentos de vacunas entre los Yanomamis.

En parte, la culpa la tiene la propia Scheper Hughes, que describe en la introducción de su libro que estuvo en contacto con la población por la primera vez como estudiante y dentro de un proyecto de desarrollo. A partir de este hecho, los críticos sostienen que estas ideas creadas en el marco del proyecto de desarrollo y en su observación sobre la realidad es lo que fundamenta todo el segundo trabajo, este ya de cuño antropológico. Un trabajo en que encontramos la incompreensión de un tipo de rol y visión sobre la maternidad – distinto del de la investigadora - que se creó en la realidad estudiada.

Además, continúan los críticos, la explicación realizada sobre la realidad parece no tener en consideración las excepciones y tampoco las dinámicas socioculturales de la sociedad. ¿Será que todos construían la idea de la muerte de los niños de la misma manera? ¿Será que el hambre y el comportamiento de las madres eran naturales y por lo tanto externos a las construcciones socioculturales y a la realidad histórica? De la forma en que Scheper-Hughes construyó su argumento, la muerte y el hambre eran concebidos de la misma manera por todos los habitantes del barrio. Varios estudios en Brasil ya señalaban las distinciones que se crean dentro de los grupos en situaciones de necesidad, como los “trabajadores” y los “bandidos”, que forman parte de la realidad de las favelas. ¿Por qué esta situación no ocurría en el contexto estudiado por Scheper-Hughes?

No cuestionamos aquí la validez que puede tener un trabajo realizado por un antropólogo extranjero sobre un contexto brasileño; en definitiva, así es como se ha hecho el noventa por ciento de la antropología, y la mirada distante reclamada por Leví-Strauss no se construye automáticamente gracias a la distancia cultural sino a la formación disciplinaria. Para realizar un trabajo antropológico no es necesario ser “nativo” pero es esencial comprender, oír y construir sus argumentos a partir de su punto de vista. Pensando retrospectivamente en mi experiencia, el hecho de ser brasileña y realizar el trabajo en Barcelona, pasando gran parte del tiempo lejos de mi contexto de referencia sociocultural y el de mis informantes, ha favorecido la distancia crítica que necesitaba, principalmente en relación con la comunidad. Es decir, muchas veces el no estar allí puede ayudarnos a comprender mejor la realidad que intentamos describir.

El hecho de estudiar una realidad con necesidades o en situación crítica no significa dejar al margen la antropología y entrar directamente en la abogacía de los estudiados o en la discusión política. ¿Será que necesariamente al estudiar casos extremos tenemos que dejar la antropología y entrar solamente en la discusión política o en el proceso político? Pero claro está que el trabajo del antropólogo puede tener una acción política posterior, siempre y cuando los agentes sociales implicados lo acepten

Es resumen, todo el proceso de construcción de una investigación debe tomar en consideración los impactos sociales y políticos de sus resultados en la sociedad en general y en el grupo estudiado en particular.

Por este motivo, en esta investigación, que como ya fue explicitado fue realizada en uno de los barrios pobres y estigmatizados de la ciudad de Río de Janeiro, hemos decidido no identificar el barrio ni la escuela y mucho menos a sus actores. Esta decisión siempre estuvo rodeada de dudas y reflexión, pero por los resultados encontrados y por la relación, establecida o no, con algunos grupos, fue considerada la apropiada para esta investigación. Y creo que esta preocupación en muchas ocasiones no sólo se restringe al investigador sino que también, en determinadas situaciones, afecta a los propios investigados. En el momento del tercer trabajo de campo, la directora de la escuela llegó a plantear el problema que tendrían ellos si mis datos salieran con sus nombres. Entonces, para tranquilizarla y hacer explícita también mi propia actitud política y ética frente a ellos, dije que en ningún momento se identificaría la escuela, sus miembros y ni mucho menos la comunidad en la que se encuentra pues la identificación sería inmediata.

Sobre la devolución de este trabajo, debemos decir que este proceso ya lo tuve en cuenta en las fases iniciales del mismo, cuando les entregué el trabajo de tesina previamente realizado. Lo mismo ocurrió al final del segundo trabajo de campo. Me fue pedido un relato por escrito de mis actividades y realicé también un documento con el análisis de los datos de las hojas de matrícula de cada alumno de la escuela⁴². La propuesta

42 Con la hoja de matrícula de los alumnos pudimos construir el perfil de los alumnos y de sus familias. La hoja de matrícula contiene nombre del alumno, fecha y local de nacimiento y su responsable en la escuela, describiendo la relación entre ellos (madre, padre, etc). Después tenemos el nombre, nivel educativo y actividad laboral del padre y de la madre. También hay la posibilidad de señalar los

consensuada con la escuela y sus agentes sociales fue retornar en algún momento con el material final para que ellos lo pudieran conocer y debatir.

Al contrario que en la cuestión del anonimato, la propuesta de devolución de la investigación nunca fue planteada por los mismos agentes sociales sino que fui yo misma quién lo decidí, conducida por el respecto y por las relaciones construidas con todos y cada uno de miembros participantes en el proceso educativo en esta escuela. Pero fue interesante observar que a partir del momento en que se planteó la devolución, la respuesta del "otro", de ellos, fue positiva y pasaron a reclamarla con frecuencia.

Este trabajo, dado que contiene un análisis de una política educacional, también debe plantearse la devolución a los órganos públicos. Esta será realizada en su momento, mas después de los agentes principales, o sea, aquellos que trabajan en la escuela y viven en la comunidad estudiada. Al final, ellos también pueden darnos más esclarecimientos y nuevas justificativas sobre los temas que hemos trabajado en esta tesis.

También creo oportuno explicitar que el doble rol de investigadora y voluntaria, por más que me haya traído algunos problemas éticos, estaba en conocimiento de todos los que relacionados con el proyecto.

Sobre los problemas éticos que acabo de comentar cabe aclarar que la situación como miembro del grupo me causaba una cierta incomodidad, pues muchas veces la posición de investigadora se mezclaba con la de voluntariado y estaba presente en los momentos en que eran debatidos los más diferentes temas, como cuestiones sigilosas, las diferencias, resistencias y conflictos.

Para que se comprenda, se trataba de una extraña situación en la que la voluntaria estaba presente y activa, pero sin embargo el papel de investigadora parecía ser omnipresente. A modo de ejemplo, una de las actividades realizadas como voluntaria fue la actualización de los datos de todos los alumnos en el sistema informático de la

fallecidos. En seguida vienen los datos de residencia, como con quién vive el alumno (madre, padre y madre, etc), la dirección y teléfono y también otro responsable y teléfono de contacto. Al final de la hoja de matricula se encuentran datos sobre si el alumno ya estudió en otras escuelas (y el nombre de la escuela) y si vuelve acompañado o sólo de la escuela. Sigue con el día de la matricula, las firmas del responsable y de la dirección de la escuela. A partir de la colecta de los datos de esos alumnos pudimos construir su realidad sociofamiliar.

secretaría de educación. El ordenador con el que debía hacer esta tarea estaba en la sala de la dirección. De este modo, durante su ejecución presencié reuniones de dirección, conversaciones informales entre dirección y profesores, así como momentos de extrema confidencialidad. Un caso fue un encuentro entre la dirección y la profesora representante en el que fueron evaluados los recientes conflictos entre profesores y orientación pedagógica y entre profesores.

Esto supone una incomodidad hacia la relación establecida que podrá crear problemas éticos a la hora de relatar e interpretar estos datos. Para salir de este problema, intenté siempre recordar mi posición como investigadora y voluntaria pero, en ciertos momentos, tuve que ceñirme a la relación establecida como voluntaria.

Creo que asumí un rol distinto en cada uno de los tres trabajos de campo. En el primer trabajo de campo todos me recibieron bien y no podría ser de otra forma visto que la escuela me fue recomendada por la coordinadora de la "CRE" y contaba con la predisposición de la directora para mi visita y posterior entrevista a ella y a sus profesores. Es decir, en el primer momento llegué "desde arriba" y mi observación en la escuela se limitó a algunas horas en una semana y siempre en los momentos dados para la realización de las entrevistas. En este momento todos me veían como experta, pues era una persona recomendada por la "coordinadora", estudiante en una universidad extranjera y profesora de historia. El hecho de ser profesora de historia me daba un rango superior porque ya se sabía que para ocupar esta plaza es obligatorio la carrera de Historia. Para los profesores de primaria no es obligatoria una carrera y la mayoría de los profesores de la escuela no la tenían.

En el segundo trabajo de campo, realizado un año después del primer contacto, nadie se acordaba que yo había entrado en contacto con la escuela "desde arriba". Siempre que me lo preguntaban respondía la verdad: una indicación de la "coordinadora". El hecho de ser estudiante de una universidad extranjera y profesora de un rango superior muchas veces causaba distancias. Sin embargo, el rol de investigadora se mezclaba con el voluntariado, lo que facilitaba las relaciones.

La permanencia diaria en la escuela durante tres meses y medio y mi participación en todas las actividades pedagógicas, administrativas, lúdicas y personales favorecieron las

relaciones. Ya no me veían tanto como investigadora sino más como voluntaria. El intercambio de correos electrónicos con algunos miembros de la escuela – dirección y algunos profesores – mantuvo viva la relación establecida.

En el tercer trabajo de campo, un año después, se vio fortalecida la relación y en este momento ya no era más la investigadora sino la voluntaria.

Sin embargo, no se puede afirmar que ellos olvidaran el papel de investigadora. También había un control silencioso, por parte de la dirección, sobre con quién hablaba y dónde había estado. En momentos de conflictos y de resistencias, la dirección me preguntaba, por ejemplo, si había estado presente. Mi respuesta era en general que sí. Al principio era un control implícito, que buscaba sobre todo averiguar si había establecido contacto con una profesora que era considerada como no perteneciente al grupo. En el momento final del trabajo de campo, en que estaba realizando algunas entrevistas, este control pasó a ser más explícito. Esto se daba, por ejemplo, cuando los profesores me preguntaban que qué pondría en el informe sobre los conflictos ocurridos, ejerciendo de este modo un cierto control. Otros siempre preguntaban como iba la investigación o si podían ayudar en algo, para saber las dudas y los avances de la investigación.

A pesar de los controles y miedos, creo que en general la relación establecida con los miembros de la escuela fue favorecida por el voluntariado, oscureciendo a la investigadora. Nuevamente surge, no obstante, la incomodidad de la investigadora que por no querer dañar la relación establecida no sabe de qué manera el voluntariado va a influenciar en las interpretaciones finales de la investigación.

Aún reflexionando sobre el doble rol, es necesario esclarecer que el de voluntaria no se acerca de ninguna manera a un planteamiento que caracterizaría al grupo estudiado como necesitados y en situación de penuria, y por lo tanto yo tendría el deber moral de actuar allí ayudándoles. Esta fue una de las críticas realizadas a Nancy Scheper Hughes en su ya citado trabajo en el Nordeste brasileño, porque en su trabajo de investigación en una guardería actuaba como si la situación social en que vivía la gente estudiada hiciese imprescindible su acción.

La posibilidad de actuar como voluntaria fue considerada la más eficaz para entrar en contacto con los agentes sociales, vista la intensa actividad de la escuela. La idea de adoptar un rol o múltiples roles a lo largo de la investigación es algo común en el trabajo de los antropólogos. Se reconoce que, en el trabajo de campo, el antropólogo utiliza distintos roles para ejercer su trabajo. Todos sabemos las dificultades en obtener los datos sin establecer relaciones y la imposibilidad ir al campo pensando que solamente somos sujetos del conocimiento y no actores del mismo. Además, sabemos que el objeto de investigación del antropólogo es diseñado a cada trabajo de campo en función de las relaciones establecidas y de los datos obtenidos.

2.6) Otras técnicas aplicadas:

Estas son solamente algunas de las inquietudes que han surgido de la decisión de actuar como voluntaria e investigadora para la realización del trabajo de tesis doctoral. Ha sido una opción positiva si pensamos en la relación establecida y en la obtención de los datos. Pero al mismo tiempo, y justamente por la fuerza que esta opción de voluntariado ha tomado, puede crear dificultades para el investigador a la hora de construir su relato.

Pero se intentó trabajar éticamente, sin negar ni el voluntariado ni la investigación.

Además de la **observación participante en la escuela**, realizada en los 3 periodos explicitados y detallados en los apartados anteriores, debemos destacar el uso continuado del diario de campo, que fue un instrumento fundamental. Además, se llevó a cabo en 2005 una **observación intensiva de una clase** conducida por una de las profesoras entrevistadas. Nuestro objetivo era observar cómo los profesores conducen los alumnos en clase, cómo los evalúan y cuáles son sus visiones sobre ellos. Asimismo, fue importante para conocer tanto el método pedagógico como los alumnos. El acompañamiento fue realizado en el mes de julio, mes de evaluaciones del medio de año, y se pudieron observar las relaciones e intercambios entre las profesoras del mismo nivel, tanto en la elaboración de las actividades como en la evaluación de los alumnos.

De la misma forma se utilizó la siguiente **documentación** para complementar la información:

- La documentación sobre la evaluación de la escuela en el año de 2003.
- La documentación de registro de los padres y responsables que recibían la “Bolsa Alimentação”.
- El proyecto político pedagógico de la escuela, “Ciudadanía ya”.
- La hoja de matrícula de los alumnos de 2003.

Con la hoja de matrícula de los alumnos pudimos construir el perfil de los alumnos y de sus familias. La hoja de matrícula contiene nombre del alumno, fecha y local de nacimiento y su responsable en la escuela, describiendo la relación entre ellos (madre, padre, etc). Después tenemos el nombre, nivel educativo y actividad laboral del padre y de la madre. También hay la posibilidad de señalar los fallecidos. Seguidamente, vienen los datos de residencia, como con quién vive el alumno (madre, padre y madre, etc), la dirección y teléfono y también otro responsable y teléfono de contacto. Al final de la hoja de matricula se encuentran datos sobre si el alumno ya estudió en otras escuelas (y el nombre de la escuela) y si vuelve acompañado o sólo de la escuela. Sigue con el día de la matricula, las firmas del responsable y de la dirección de la escuela. A partir de la colecta de los datos de esos alumnos pudimos construir su realidad sociofamiliar.

- Datos del **censo** del país, del municipio y de la comunidad.

Esta documentación fue importante para elaborar el perfil demográfico, social y económico de la comunidad y su relación tanto con la ciudad como con el país, además de complementar los datos sobre los alumnos y sus familiares.

Asimismo, fueron utilizadas para este trabajo las siguientes **entrevistas semi-estructuradas**⁴³:

- Entrevista, realizada en 2002, con la asesora de la directora general de la “Diretoria Geral da Educação” (EGED), órgano responsable de la coordinación y organización de toda la parte pedagógica de la “Secretaría Municipal de Educação” (SME) y, en consecuencia, responsable de los principales puntos de la reforma educativa.

⁴³ Debemos dejar claro que en este trabajo no fueron utilizados los datos obtenidos en el trabajo de campo exploratorio de la otra escuela seleccionada, las entrevistas y ni tampoco los datos del cuestionario aplicado en los profesores.

- Entrevista, realizada en 2002, con la coordinadora de la “Divisão de Educação” (DED) regional. La “CRE” relativa a nuestra escuela.

Con las tres entrevistas en profundidad realizadas en los dos niveles del órgano central, “SME” y “CRE”, se logró examinar las propuestas educativas del municipio de Río de Janeiro, dentro del contexto nacional de reforma educativa. Las entrevistas desvelaron un discurso oficial de la reforma educativa y de su puesta en práctica.

- Entrevista, realizada en 2002, con la directora de la escuela escogida para el estudio de caso.
- Entrevista, realizada en 2002, con tres profesoras de la escuela escogida para el estudio de caso. La decisión fue aleatoria pero al final de la investigación se observó que teníamos los 3 tipos de profesora caracterizados: novata, veterana y una representante del órgano central.
- Entrevista, realizada en 2003, con tres profesores de la escuela escogida para el estudio de caso. En este caso fueron escogidas una profesora novata, una antigua y la profesora representante.
- Entrevista, realizada en 2003, con cuatro madres de alumnos de la escuela escogida para el estudio de caso. Todas participan en las actividades de la escuela. Dos de ellas son las madres representantes.
- Entrevista, realizada en 2005, con dos madres y un padre de la escuela escogida para el estudio de caso. Todos participan en las actividades de la escuela y conocen la escuela desde su apertura. Son conocedores de la comunidad. El padre entrevistado era el representante de los responsables en el Conselho Escola Comunidade.

Estas entrevistas realizadas en diferentes momentos han ayudado a completar la etnografía de la reforma educativa en la escuela, principalmente los puntos relativos a la descentralización y la participación. Fueron fundamentales para esclarecer los valores y percepciones sobre todas las variables que forman parte del proceso y que actuarán como mecanismos auxiliares y de control de las informaciones obtenidas en la observación participante. Además, ayudarán a construir la realidad socioeconómica de las familias y del barrio. Todas las entrevistas fueron realizadas en la escuela.

¿"A escola funciona bem"? Participación y descentralización en una *favela* de Río de Janeiro.

Capítulo 3

Capítulo 3

De la ciudad al barrio

Para comprender la relación entre política educativa y práctica educativa es necesario realizar un análisis que integre tanto la realidad de la escuela como también la de su entorno.

Justamente por este motivo describiré el contexto de la ciudad utilizando la literatura que estudia la ciudad y datos cualitativos. Es importante señalar que la descripción de la ciudad se centrará en la evolución de las *favelas*, ya que la comunidad donde se encuentra la escuela tiene estrecha relación con la historia de las *favelas* de Río de Janeiro y las representaciones que se construyeron en torno a sus habitantes. Después utilizaré datos cuantitativos y cualitativos del contexto del barrio en que está localizada la escuela para, finalmente, describirla en el capítulo siguiente.

3.1) La ciudad y su formación

La ciudad de Río de Janeiro fue fundada en 1565 por los portugueses después de numerosos conflictos con los franceses por el control del espacio. El objetivo era tener una posición favorable para la instalación de un puerto y consecuentemente posibilitar la entrada de productos europeos (y esclavos africanos) y la salida de productos de la región.

La ciudad, debido a dicho puerto, tuvo un crecimiento rápido y desordenado, característico de las ciudades coloniales portuguesas, tal como ha señalado el historiador brasileño Sergio Buarque de Holanda en su libro *Raízes do Brasil*. Al comparar las ciudades coloniales españolas y las portuguesas afirma que las primeras fueron construidas siguiendo los patrones de las ciudades existentes en la península. Mientras que

"A cidade que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza e sua silhueta e enlaça na linha da paisagem. Nenhum rigor, nenhum método, nenhuma providencia,

sempre este significativo abandono que exprime a palavra desleixo".
(Buarque de Holanda, 1956)

Y así, de manera desordenada y siguiendo la silueta de la naturaleza generosa de la región - numerosas playas, bahías y lagunas rodeadas por sierras y laderas - fue creciendo la ciudad.

Podría decirse que esta ciudad, desde su fundación hasta los días actuales, está marcada por contradicciones. En el siglo XIX, por ejemplo, ¿cómo se podría conciliar la reforma urbanística para transformar la capital⁵¹ en una capital moderna siguiendo los patrones de las capitales europeas como Londres o París con la permanencia de un sistema económico de producción agraria exportadora y esclavista? En el mismo período histórico, ¿cómo conciliar familias ricas con la población pobre, negra liberta o negra esclava – que ya era más de 50% de la población? En los días actuales, ¿cómo comprender la convivencia en el mismo barrio de la población más rica de la ciudad con la más pobre -los ricos cercanos a la playa en el “asfalto”, y los pobres en las *favelas* o barrios pobres? Además, es preocupación común en la ciudad la violencia que no distingue las clases sociales.

La pregunta ineludible es: ¿cómo se formó esta “ciudad partida”⁵²?

3.2) Las favelas: la construcción de la diferencia

3.2.1) Historia y primeras representaciones

A finales del siglo XIX la solución encontrada para conciliar las contradicciones existentes en la ciudad fue reformarla. De esta manera, se construyeron largas avenidas en lugar de las calles estrechas del periodo colonial. Además nuevos edificios fueron construidos en el centro en lugar de las casas coloniales. Para abrigar a la población rica de la ciudad, que

⁵¹ La ciudad fue la capital colonial desde 1763 hasta 1808; la sede del Reino Unido de Brasil, Portugal y Algarves, en los momentos en que la corte portuguesa estaba en Brasil entre 1808 y 1820; fue la capital del Imperio de Brasil y enseguida de la República hasta la construcción de Brasilia en 1955.

⁵² Título de un libro de un escritor que describe la distancia existente en la ciudad entre el asfalto y el “morro”, que son las *favelas*. Después de que el concepto fuera acuñado es comúnmente utilizado para discutir la ciudad. (Ventura, 1994)

vivía en la centro junto con la población pobre y negra esclava o liberta, se construyeron nuevos barrios, urbanizados, más agradables y con rica vegetación.

La población pobre, negra liberta y esclava, se mantuvo en las casas del centro. Pero se mantenía la contradicción, pues el centro de la ciudad estaba reformado y no podría abrigar a esta población, que era vista por todos como "clase peligrosa", a pesar de estar formada también por trabajadores y no sólo por vagabundos y "malandros".

Juntamente con la urbanización surge una política higienista – también pensada por el gobierno - en los hogares de la población pobre y negra esclava y liberta. Todos vivían en el centro en hogares colectivos, llamados "cortiços". En estas habitaciones - según los políticos y los urbanistas - estaban las principales epidemias que atacaban la ciudad: fiebre amarilla, viruela, tifus. La solución encontrada para resolver el problema de las epidemias y de las viviendas indebidas en el centro de la "moderna ciudad", fue destruir los "cortiços". La población pobre salió del centro y pasó a construir sus casas siguiendo la línea férrea, creando los suburbios. Mientras tanto, la mitad de la población de la ciudad estaba formada por negros "libertos" y esclavos, que se mantuvieron en el centro. No todos los "cortiços" fueron destruidos y en este momento una parte de la población ya no vivía en los "cortiços" sino que vivía en las laderas del centro de la ciudad, en las llamadas *favelas*.

En esta época, fueron elaboradas y puestas en práctica varias medidas políticas con el objetivo de cambiar la imagen de la ciudad y principalmente ocultar la presencia de determinados grupos sociales.

Originalmente, Favela era el nombre dado a una de las laderas existentes en el centro de la ciudad. Su nombre original es Morro da Providencia pero fue llamado Morro da Favela en referencia a sus habitantes, pues fue ocupado en 1897 por los soldados que lucharon en la guerra de Canudos, y que, después de la guerra, volvieron con sus compañeras, procedentes muchas de ellas de una región del conflicto llamada Favela. Favela es el nombre de una planta común en la ladera del conflicto.

La denominación *favela* se generalizó y pasó a designar todas las otras laderas ocupadas en la ciudad. E incluso es el término utilizado en otras ciudades de Brasil para describir viviendas irregulares.

La generalización del término *favela* está vinculado a las imágenes construidas por políticos, higienistas y cronistas, y proyectado a la población. En primer lugar, el Morro da Favela era un espacio visto por las autoridades policiales, desde el principio del siglo, como un espacio peligroso y con criminales. Así describe el morro un jefe de policía en 1900:

"(...) diz estar o morro da Providencia infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias no local designado (...), foco de desertores, ladrões e praças do exército, não há ruas, os casebres são construídos de madeira e cobertos de zinco, e não existe no morro um só bico de gás, de modo que para a completa extinção dos malfeitores apontados se torna necessário um grande cerco, que para produzir resultado, precisa pelo menos de um auxílio de 80 praças completamente armadas." (Zaluar 1998: 8)

Un espacio con problemas policiales pero también sanitarios, como está descrito en las actitudes de los higienistas y cronistas de la época. El médico sanitarista Osvaldo Cruz, responsable del proceso de higienización de la ciudad, aparece en crónicas y caricaturas con las frases:

"A Higiene vai limpar o morro da Favela, do lado da estrada de ferro Central. Para isso, intimou os moradores a mudarem-se em 10 dias". (revista *O Malho*, 1908; citado en Zaluar, 1998: 11)

Una visión del Morro da Favela y de otras *favelas* que se generalizó y oscureció el hecho de que en la *favela* también viven trabajadores, tal como observó un ingeniero sobre las habitaciones populares en 1906.

"Alli não moram apenas os desordeiros e os facinoras como a legenda (que já a tem a Favella) espalhou; alli moram tambem operarios laborisos que a falta ou a carestia dos comodos atira para esses logares altos, onde se goza de uma abarateza relativa e de uma suave viração que sopra continuamente, dulcificando a rudeza da habitação" (Backheuser, 1906: 111; citado en Valladares, 2005: 38)

Pese al discurso del ingeniero, la visión general de las *favelas* era de un lugar de ladrones y foco de enfermedades.

En la ciudad de Río de Janeiro debido al hecho de que está rodeada por laderas y playas, se creó una asociación desde finales del siglo XIX entre *favela* y ladera. De esta manera, desde ese período "*subir o morro*" significa ir a una *favela*. Además, esta expresión es sinónimo de ir al encuentro de otro mundo, del mundo del peligro, de los ladrones, de los pobres, de los adivinos, del desconocido, del exótico (Valladades, 2005: 33). Con la lectura de libros de escritores de la época se constata que los ricos no conocían las laderas y sólo iban allí para buscar adivinos o cosas exóticas, como relató Machado de Assis en las primeras páginas de "*Esau e Jacó*".

"Era a primeira vez que as duas iam ao morro do Castelo. Começaram de subir pelo lado da Rua do Carmo. Muita gente há no Rio de Janeiro que nunca lá foi, muita haverá morrido, muita mais nascerá e morrerá sem lá pôr os pés. Nem todos podem dizer que conhecem uma cidade inteira. (...) Natividade e Perpétua conheciam outras partes, além de Botafogo, mas o morro do Castelo, por mais que ouvissem falar dele e da cabocla que lá reinava em 1871, era-lhes tão estranho e remoto como o clube. O íngreme, o desigual, o mal calçado da ladeira mortificavam os pés às duas pobres donas. Não obstante, continuavam a subir, como se fosse penitência, devagarinho, cara no chão, véu para baixo. A manhã trazia certo movimento; mulheres, homens, crianças que desciam ou subiam, lavadeiras e soldados, algum empregado, algum lojista, algum padre, todos olhavam espantados para elas, que aliás vestiam com grande simplicidade; mas há um donaire que se não perde, e não era vulgar naquelas alturas. A mesma lentidão do andar, comparada à rapidez das outras pessoas, fazia desconfiar que era a primeira vez que ali iam. Uma crioula perguntou a um sargento: "Você quer ver que elas vão à cabocla?" E ambos pararam a distancia, tomados daquele invencível desejo de conhecer a vida alheia, que é muita vez toda a necessidade humana. Com efeito, as duas senhoras buscavam disfarçadamente o número da casa da cabocla, até que deram com ele. A casa era como as outras, trepada no morro. Subia-se por uma escadinha, estreita, sombria, adequada à aventura. Quiseram entrar depressa, mas esbarraram com dois sujeitos que vinham saindo, e coseram-se ao portal. Um deles perguntou-lhes familiarmente se iam consultar a adivinha." (Machado de Assis, 1904: 1)

De la misma manera, muchos habitantes de las *favelas* tampoco salían de ellas, como relató Olavo Bilac en "*Fora da Vida*" al describir una lavadora del "Morro da Conceição". Se observa en este relato la visión negativa que tienen el espacio y sus habitantes, separados en el tiempo, el espacio y también moralmente del resto de la ciudad.

"E, tão perto materialmente de nós, no seu morro, essa criatura está lá a 33 anos tão moralmente afastada de nós, tão separada de fato da nossa vida, como se recuada no espaço e tempo, estivesse vivendo no século atrasado (...)" (Zaluar, 1998: 11)

Los otros "morros" de la ciudad también eran los espacios de la población pobre y de precariedad urbana. Con el aumento de la población en las laderas, se incrementa en el imaginario popular, principalmente a través de las crónicas en los periódicos de la época y en los informes policiales, la relación entre "morros" y peligrosidad, precariedad urbana y falta de higiene.

3.2.2) Ayer: La *favela* como "problema público"

A pesar de la discusión en todos los medios públicos sobre las *favelas*, solamente en 1927 el "problema de la *favela*" empieza a ser tratado como una política oficial de gobierno. Nuevamente, como a principios de siglo, el plan era embellecer, modernizar e higienizar la capital de la República y se preveía para las *favelas* la siguiente solución. Para el autor del proyecto, el francés Alfred Agache, la destrucción de las *favelas* era necesaria, pues era un espacio de problemas sociales, de seguridad, de higiene y también estético (Oliveira, 2002; Zaluar, 1998). Este fue el primer proyecto de destrucción y traslado de las *favelas*, pero no se llevó a cabo.

Sin la realización del plan Agache el problema de la *favela*, tal como era visto por la política, se mantenía, así como la posibilidad de traslado. Es a finales de la década de los 30 que el poder público retoma el problema de la *favela*, la describe en el Código de Obras de la ciudad, de 1937, como una aberración y propone su destrucción y la prohibición de nuevas construcciones y reformas:

“E para solucionar o problema sugere a construção de habitações proletárias ‘para serem vendidas a pessoas reconhecidamente pobres’.” (Burgos 1998: 27)

Sin embargo, esta solución no tenía en consideración las personas que allí vivían, ni sus vínculos y memorias.

A partir de los años 40 empieza el primer traslado. El poder público transfiere habitantes de algunas *favelas* a los parques proletarios. La construcción de los parques proletarios se relaciona con la expansión urbana de la ciudad y con la política del Gobierno Vargas, vinculada a las clases trabajadoras. Algunos autores de estudios sobre las *favelas* en este período confirman que los parques proletarios eran espacios de una pedagogía civilizadora y reservados para los habitantes de las *favelas* que tenían buenos antecedentes, lo que para el gobierno significaba trabajadores (Burgos, 1998: 28).

En los años 60 el Estado oscilaba entre el traslado y la urbanización. Por un lado, el Estado urbanizaba algunas *favelas* pero por el otro, construía conjuntos habitacionales. Entre 1962 y 1965 se construyen varios conjuntos habitacionales en diferentes áreas de la ciudad. El proyecto estaba, en parte, financiado por el gobierno norteamericano y llevó al traslado de más de 30 mil personas de diferentes *favelas* de la ciudad. Los nombres de los conjuntos urbanísticos creados revelan algo del espíritu político de la época: Vila Kennedy, Vila Aliança o Vila Esperança (Burgos, 1998: 34).

En general, las viviendas eran construidas en regiones consideradas “vacías”, a gran distancia del centro, lejos del local de trabajo de sus habitantes, con precariedad de transportes y una infraestructura aún en fase de instauración. Estas características propiciaron las reacciones y resistencias con relación al traslado.

Entre 1968 y 1975 se amplían los traslados y se endurecen las medidas frente a las resistencias. Brasil ya sufría los efectos del golpe militar y de la dictadura impuesta a partir de 1964. Como ejemplo de esta situación tensa, en el traslado de una *favela* el estado quemó las casas para facilitar la transferencia de los resistentes habitantes (Burgos 1998;

Pandolfi 2002). Aproximadamente 100 mil personas procedentes de unas 60 *favelas* fueron trasladadas en este período.

Es interesante señalar que la transferencia de la población hacia los conjuntos habitacionales en este último período se relaciona con el objetivo del Estado de desarticular el movimiento asociacionista de las *favelas*. Los habitantes de las diferentes *favelas* de la ciudad empezaron a organizarse a partir de los años 40 en contra de los traslados, creando en algunas comunidades las primeras comisiones de vecinos en 1945. La organización política de estos habitantes, que iban en busca de mejoras en sus condiciones de vida y eran contrarios al desalojo, creó una reacción conservadora de los políticos juntamente con sectores de la Iglesia Católica.

Como informa Burgos, la Iglesia empezó a actuar en diversas *favelas* de la ciudad con la intención de implementar servicios básicos como luz, agua, saneamiento y vías públicas. Estas actividades asistenciales no lograron su objetivo central, que era impedir la organización de asociaciones y el surgimiento de líderes vinculados a partidos políticos.

En los años 60, el propio Estado pasa a impulsar la creación de asociaciones de vecinos, que culmina en 1963 con la "Associação de Favelas do Estado da Guanabara". El objetivo de esta política en ese momento es múltiple: crear las asociaciones de vecinos con la intención de subordinar políticamente sus habitantes, controlar los líderes y crear una nueva política habitacional (Burgos 1998; Pandolfi 2002).

La articulación entre asociacionismo y las instituciones del Estado y la política se tornan frecuentes en este período y consiguió que muchos líderes comunitarios desapareciesen políticamente. Sin embargo, la idea del estado de desarticular las redes sociales de las comunidades con los traslados no obtuvo resultado pues en los nuevos espacios de los conjuntos fueron resurgiendo redes sociales semejantes a las existentes anteriormente en las *favelas* (Burgos 1998).

La política de traslados después de 1978 empieza a perder fuerzas. Las resistencias de la población "favelada" y la recreación de los espacios por la población de los conjuntos fueron factores importantes para este cambio. Pero el momento político es otro, de apertura democrática, en que el voto de la población, pobre o no, favelada o no, del conjunto habitacional o no, pasa a ser importante.

También hay un cambio en la política habitacional que pasa de financiar los traslados de las *favelas* a buscar financiación para las clases media y alta. Las asociaciones de vecinos, ahora sin el apoyo del Estado, pasan a actuar en la implementación de los servicios básicos de sus comunidades, como el agua y la luz. Reciben el apoyo de algunos políticos con prácticas de clientelismo que cambiaban votos por servicios en la comunidad (Pandolfi 2002: 247). Según Pandolfi,

"a partir dos anos 80 as práticas predominantemente repressivas e remocionistas vão cedendo lugar a uma ação mais positiva do Estado nas favelas, no sentido de urbanizá-las, dotá-las de infra-estrutura e de serviços públicos." (Pandolfi 2002: 239)

La justificación se encuentra en la elección para gobernador del Estado de Río de Janeiro de Leonel Brizola, un político de izquierdas. Más que acabar con las *favelas* sus planes eran urbanizarlas y consolidarlas como espacios urbanos y también políticos. Es decir, ampliar la infraestructura básica de las *favelas* y convertir las asociaciones de vecinos en interlocutores entre el estado y las comunidades.

La misma política de consolidación de las *favelas* se mantiene hasta la actualidad. El proyecto reciente de su urbanización, conocido como Favela Bairro, propone la mejora de los servicios públicos y básicos en las *favelas*, que pasan a ser considerados urbanamente como barrios.

En 2005, debido a la violencia constante en determinadas regiones de la ciudad – no por casualidad en barrios ricos muy cercanos a barrios pobres – los traslados y proyectos urbanísticos para las *favelas* volvieron al debate político y social.

Aparecen discursos que son favorables a los traslados y discursos contrarios a ellos. Los discursos a favor o en contra son diversos pero lo que se percibe es la perpetuación de la *favela* como un problema para la ciudad.⁵³

La diversidad siempre ha sido la marca de la ciudad. Pero además de diversa también está dividida, como se verá en el apartado siguiente en que se describe la ciudad de hoy.

3.2.3) Hoy: La ciudad partida

La ciudad está partida. Por un lado, los ricos, cercanos a la playa en el "asfalto", por otro los pobres, en las *favelas*. Un ejemplo de esta realidad es el barrio de São Conrado, en la Zona Sur de la ciudad, donde conviven los más ricos con la considerada mayor *favela*-barrio de la ciudad, Rocinha. La foto aérea de más abajo demuestra visualmente la diferencia entre las dos realidades del mismo espacio. Cercanos a la playa se ven los edificios de lujo. En las montañas, al fondo, se ve una gran área verde donde están localizadas las casas de lujo. En el primer plano, ocupando la montaña – o el "morro" como se dice en Brasil – se ve solamente una parte de la considerada mayor *favela* de Brasil, Rocinha, actualmente reconocida como Barrio.

Foto 3.1: Vista aérea de São Conrado y Rocian



Fuente: Archivos fotográficos del Jornal O Globo. www.oglobo.com.br

⁵³ En el anexo 2 parte 3, reproducimos algunas de las noticias sobre los traslados a partir de periódicos.

Los números también ayudan a construir las diferencias y desigualdades existentes actualmente en la ciudad. La ciudad de Río de Janeiro es la segunda en importancia económica del país y posee el cuarto mayor IDH del país. No obstante, la ciudad tiene regiones con niveles de desarrollo muy elevados y otras con niveles muy inferiores, si se comparan los índices con la media municipal y nacional (IDH 0,842 y 0,777 respectivamente).

Para un análisis comparativo se eligieron tres barrios de la ciudad, utilizando como criterio el Índice de Desarrollo Humano del 2000. Gávea es el barrio con el mayor IDH de la ciudad. Rocinha y el Complexo do Alemão están entre los 15 barrios con peor índice, siendo él último el que tiene el menor IDH de la ciudad. La Rocinha, como ya fue señalado, es considerada la mayor *favela* - barrio de Brasil. El Complexo do Alemão, tal como su nombre indica, es un complejo de *favelas*. Esta zona es conocida como una de las regiones más violentas de la ciudad. Además, para fines comparativos, se utilizó el índice general de la ciudad.

El IDH de los diferentes barrios y los datos de la ciudad en general ayudan en el análisis de su realidad social y explicitan la gran diversidad interna existente. De un lado, un grupo privilegiado, con gran expectativa de vida y altas tasas de alfabetización, que posee IDH semejantes e incluso superiores a los de países con alto desarrollo, como Noruega (IDH 0,944) u Holanda (IDH 0,938). Por otro, un grupo con el índice de desarrollo humano por debajo de la media de la ciudad, similar a países de medio desarrollo, como Turquía (IDH 0,734) por ejemplo, y un poco inferior al índice brasileño. (Jornal O Globo, 8 de Julio de 2003⁵⁴). Este segundo grupo representa el 61% de la población de la ciudad.

⁵⁴ Este reportaje está basado en los datos de la Publicación de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud), de 2003.

Tabla 3.1: Índice de Desarrollo Humano por barrio de la ciudad de Río de Janeiro

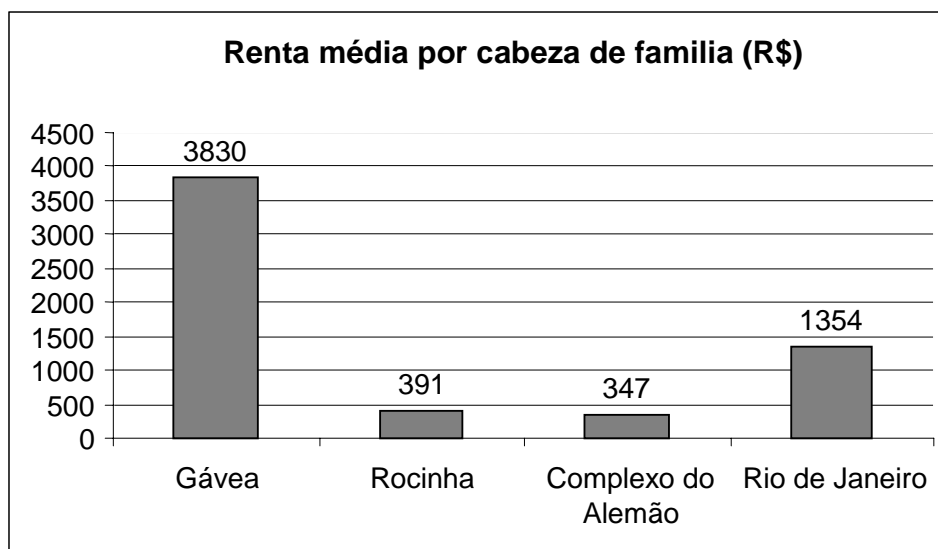
Índice de Desarrollo Humano (IDH)

Local	Expectativa de vida	Alfabetización de adultos	IDH
Gávea	80 años	98%	0,970
Rocinha	67 años	87%	0,732
Complexo do Alemão	64 años	89%	0,711
Río de Janeiro	72 años	95,8%	0,842

Fuente: IDH 2000

Las desigualdades de la ciudad son más visibles cuando se comparan las rentas medias de los responsables (cabezas de familia) de cada domicilio. Como demuestra el gráfico 3.1, hay un grupo con una renta 3 veces superior a la media municipal y casi 10 veces más que las demás comunidades seleccionadas. Incluso hay que señalar que por más que Gávea tenga el mayor IDH de la ciudad, otros barrios presentan una renta superior, que llega a los R\$ 5700,00, es decir 4,5 veces la media municipal. Además, se observa perfectamente que la realidad de renta de las comunidades más pobres de la ciudad está muy distanciada de la media municipal.

Gráfico 3.1: Renta media por cabeza de familia



Fuente: IBGE 2000

Observación: El salario mínimo vigente en el momento de recogida de los datos era de R\$ 151,00.

La presencia de las mujeres como cabezas de familia ocurre de forma semejante en todas las regiones de la ciudad. Es interesante resaltar que en el barrio más rico hay una mayor presencia de mujeres cabezas de familia. A pesar de ello, en el imaginario social se sigue discutiendo la situación de mujeres cabezas de familia, aunque sobretodo en las áreas más pobres.

Tabla 3.2: Mujeres cabezas de familia

Local	Mujeres cabezas de familia
Gávea	38,8%
Rocinha	31,6%
Complexo do Alemão	31,3%
Río de Janeiro	35,3%

Fuente: IBGE 2000

Son datos que reflejan una característica cada vez más común en el país: familias monoparentales mantenidas por mujeres. En Brasil, entre 1991 y 2000 el porcentaje de mujeres cabezas de familia subió el 6,8%, pasando del 18,1% al 24,9%. (IBGE 2000)

Las variaciones del número de habitantes por domicilio no es tan diferente entre camadas altas y pobres de la población, contrariamente a lo que se suele afirmar.

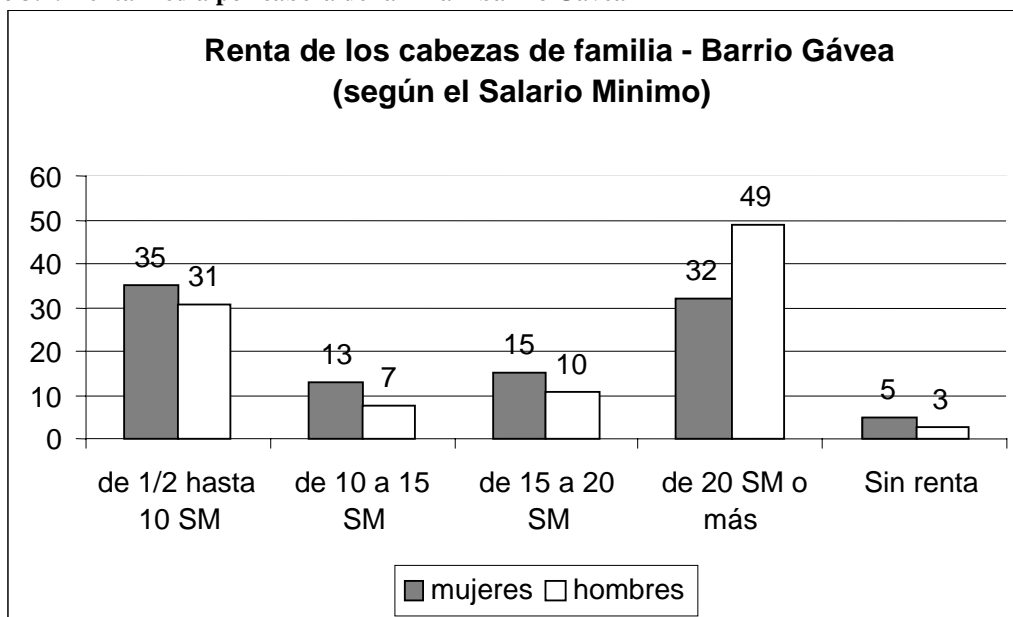
Tabla 3.3: Número de habitantes por domicilio

Barrio	1 Persona	2 Personas	3 Personas	4 a 5 Personas	6 a 8 Personas	más de 8
Gávea	20,5%	26,6%	23,4%	26,4%	2,9%	0,2%
Rocinha	11,7%	21,6%	26,8%	30,9%	8,0%	1,0%
Complexo do Alemão	10,1%	18,4%	24,3%	35,4%	10,3%	1,5%

Fuente: IBGE, 2000

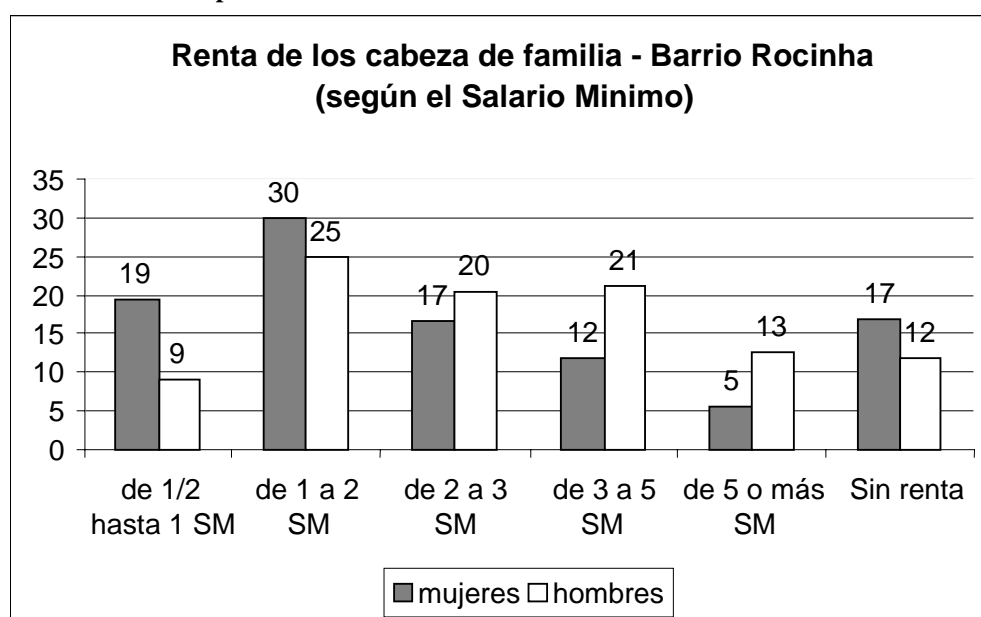
Sin embargo, las mujeres tienen rentas más bajas que los hombres, incluso en las camadas más ricas.

Gráfico 3.2: Renta media por cabeza de familia – barrio Gávea



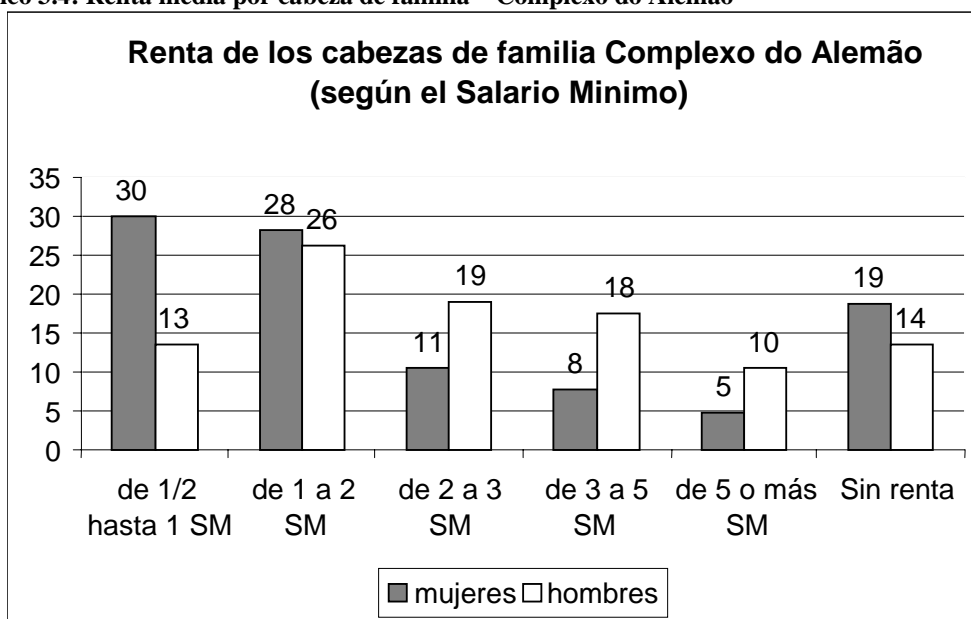
Fuente: IBGE, 2000

Gráfico 3.3: Renta media por cabeza de familia – barrio Rocinha



Fuente: IBGE, 2000

Gráfico 3.4: Renta media por cabeza de familia – Complexo do Alemão



Fuente: IBGE, 2000

Las mujeres cabezas de familia en Gávea, por ejemplo, a pesar de poseer una renta inferior, tienen el mismo tiempo de estudios que los hombres. La situación ya cambia en los barrios pobres, pues los hombres estudian durante más tiempo que las mujeres.

Tabla 3.4: Instrucción de cabezas de familia por barrios

Barrio	Sin instrucción		De 1 a 4 años de estudio		De 5 a 8 años de estudio		Más de 9 años de estudio	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Gávea	1%	1%	8%	10%	29%	11%	78%	78%
Rocinha	18%	15%	41%	43%	12%	29%	13%	13%
Complexo do Alemão	21%	14%	42%	39%	25%	32%	11%	15%

Fuente: IBGE, 2000

En un estudio realizado entre 51 de los barrios más pobres de la ciudad se constató que las ocupaciones entre sus miembros con más de 15 años se concentraban en los servicios. El cuadro siguiente detalla los sectores y los porcentajes:

Tabla 3.5: Ocupaciones en barrios pobres

Sector de actividad	Población
Serviços	56,4%
Comércio	15,4%
Indústria	11,2%
Construção civil	9,4%
Transporte	3,6%
Outro	3,9%
NR	0,1%

Fuente: IETS, 2002

Aunque no se dispone de datos sobre las ocupaciones de los habitantes de las áreas más ricas, no cabe duda que son los más escolarizados de la ciudad. La alta renta familiar puede estar relacionada con la educación. Considerando la población con más de 25 años de edad y más de 11 años de estudio se encontró:

Tabla 3.6: Educación superior

Local	Población con Educación Superior
Gávea	54,9%
Rocinha	2%
Complexo do Alemão	1,5%
Río de Janeiro	19,75%

Fuente: IBGE 2000

Las estadísticas demuestran las diferencias y desigualdades en la ciudad. Además, son frecuentemente utilizadas para el mantenimiento de la representación social negativa, estereotipada, y en consecuencia excluyente, de la población pobre de la ciudad, principalmente aquella que vive en las *favelas*. Sin embargo, algunos datos expuestos pueden ayudar a romper algunos mitos, como por ejemplo que las mujeres cabezas de familia se concentran en las regiones y en las familias más pobres de la ciudad. A pesar de que los datos cuantitativos indican que las regiones y familias ricas tienen un número considerable de mujeres cabezas de familia, en las regiones pobres de la ciudad se mantiene una visión negativa de este hecho.

En el apartado siguiente se pretende demostrar cómo la representación social negativa de una gran parcela de la población se ha mantenido y reproducido a lo largo de un siglo.

3.2.4) A modo de conclusión: representación social negativa de la *favela*

Cuando se discute sobre la *favela*, según el "Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística" (IBGE):

"Favela corresponde ao aglomerado subnormal, que é um conjunto (favelas e assemelhados) constituído por unidades habitacionais (barracos, casas etc.), ocupando, ou tendo ocupado até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular), dispostas, em geral, de forma desordenada e densa, e carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais" (IBGE, 2000)

Con esta definición, el IBGE considera 1.291 sectores del censo de la ciudad de Río de Janeiro como *favelas*, en un universo de 10.542 sectores. Esto nos revela que el 12% de la población vive en *favelas*.

En el momento en que el censo brasileño de 2000 empezó a ser divulgado, los datos relativos al número de *favelas* en la ciudad fueron noticia:

"CRESCEREM 35% NÚMERO DE MORADIAS EM FAVELAS
As favelas estão presentes em 48 dos 92 municípios fluminenses, o que equivale a 52% deles. A constatação é da Pesquisa de Informações Básicas Municipais do IBGE, feita em 2001 e concluída em novembro de 2003. O Rio, onde se concentram cerca de 40% da população fluminense, tem o maior número de habitações cadastradas em favelas: 283.306. Depois vêm Niterói (50.020), São Gonçalo (29.500), Duque de Caxias (28.617) e Macaé (8.000). Em relação à pesquisa anterior, de 1999, o número de domicílios cadastrados em favelas no estado subiu de 313.743 para 424.181, registrando um aumento de 35%." (Jornal OGLOBO, 19 de janeiro de 2004)⁵⁵

⁵⁵ Todos los reportajes descritos en el texto están en versión completa en el anexo 2. Además, se podrán encontrar otros reportajes vinculados al tema.



(Jornal O GLOBO, 9 de maio de 2005)

Para la opinión pública el mensaje es: nuestras ciudades están dominadas por las *favelas*. Y a partir de ahí empieza la representación social de las *favelas*, lo que Licia do Prado Valladares llamó "invención de la *favela*". Para ella, las representaciones sociales de la *favela* empezaron hace 100 años y las mismas ideas planteadas a finales del siglo XIX permanecen hasta los días de hoy. Además, su representación social sobrepasó las fronteras de la ciudad y hoy es lenguaje común en todo el país⁵⁶.

Esta situación creó, en las palabras de Valladares, tres dogmas que dominan las representaciones de las *favelas*: la *favela* como espacio específico y singular, la *favela* como *locus* de la pobreza y como tercer dogma, la unidad de la *favela*. (Valladares, 2005)

Es frecuente asociar las *favelas* a espacios con población joven, inmigrante, con una alta densidad por domicilio y una tasa de crecimiento demográfico mayor que el resto de la ciudad. Sobre la población joven, esta es una característica de toda población brasileña. El 38,5% de la población tiene entre 10 y 29 años. La tasa de fecundidad demuestra un

⁵⁶ Niemeyer, en 1979, ya demostraba como en São Paulo, las mismas características negativas, singulares y homogéneas dadas a los habitantes de las *favelas* de Río de Janeiro estaban presentes en la capital paulista. Los estudios creaban una relación homogeneizadora de la *favela* y de sus habitantes, pues siempre se analizaba desde fuera de las *favelas*, nunca con una visión de dentro. (Niemeyer, 1979)

retroceso en todo el país y en la región sudeste la tasa es de 2,1 (IBGE, 2000). Además se pudo observar a partir de las tablas y gráficos del apartado anterior una situación semejante en diferentes áreas de la ciudad en referencia a la densidad por domicilio.

El estudio, ya citado, referente a 51 comunidades pobres de la ciudad de Río de Janeiro reveló que el 73% de la población que vive en estas áreas son del propio Estado de Río de Janeiro. Esto invalidaría la idea de que en las *favelas* o comunidades pobres se concentraría una mayoría de la población de origen inmigrante (IETS, 2002).

Otra falsa idea asociada con esta representación de la *favela* se refiere a la recurrencia de prácticas culturales emblemáticas, como la samba. Actualmente, sin embargo, es más el espacio de la cultura del funk y del rap. Además, algunos estudios ya afirman que las *favelas* son también espacios privilegiados para el avance de cultos evangélicos y otras prácticas culturales sin antecedentes. (Valladares, 2005)

Las *favelas* también son descritas como espacios controlados por el tráfico de drogas. Es real la existencia del tráfico de drogas en las *favelas*. Sin embargo, existe una idea que todos los que residen en la comunidad también forman parte de la violencia y del tráfico y este es un mensaje obviamente equivocado. Aún así, muchos libros y películas mantienen su divulgación y refuerzan esta idea.

Una película reciente, para dar un ejemplo, es la conocida "*Ciudad de Dios*". Basada en un libro, describe los momentos de guerra entre traficantes de drogas que tuvieron lugar en los años 70 y 80 en un barrio pobre de la ciudad, Cidade de Deus. En un primer momento tuvo el apoyo de los habitantes del barrio, pero la representación social negativa del barrio y de sus habitantes vinculadas a la película cambió la situación. Actualmente, la asociación de vecinos y artistas de la comunidad han demostrado públicamente su rechazo hacia la película. Así habla de ella un músico conocido y habitante de la comunidad:

"O mundo inteiro vai saber que esse filme não trouxe nada de bom para a favela, nem benefício social, nem moral, nenhum benefício humano. O mundo vai saber que eles exploraram a imagem das crianças daqui da CDD. O que

vemos é que o tamanho do estigma que elas vão ter que carregar pela vida só aumentou, só cresceu com esse filme. Estereotiparam nossa gente e não deram nada em troca para essas pessoas. Pior, estereotiparam como ficção e venderam como verdade.” (MV Bill, Web Viva Favela, febrero de 2003)

Es común encontrar referencias a la discriminación hacia los habitantes de las *favelas* de la ciudad. Una noticia en el periódico ejemplifica esta situación: los habitantes dan a sus contratistas la dirección de un familiar pero nunca la residencia real en una *favela*. La razón: el miedo de no conseguir el empleo solamente por el hecho de vivir en una *favela*.

“DISCRIMINADO PELO ENDEREÇO

(...) Formado em economia e contabilidade e com o curso de direito interrompido no nono período, Danilo Ferreira de Souza acumula histórias de discriminação em razão do lugar onde vive desde que nasceu, há 54 anos, o Morro dos Cabritos, em Copacabana:

— Quem mora em certos locais é considerado inferior. Esse é um dos tipos de discriminação no Brasil. Quem vive na favela enfrenta uma desvantagem de 30% a 40% em relação aos que nasceram na elite. É como uma corrida entre uma tartaruga e um coelho.

(...) É comum moradores de favelas ou da periferia usarem endereços de parentes em bairros para não serem eliminados em processos seletivos ou sofrerem discriminação. Uma moradora do Complexo da Maré que não quis se identificar conta que nem a irmã de seu namorado sabe que ela vive em favela. Formada em jornalismo, nunca conseguiu trabalho na profissão: é secretária.” (Jornal OGLOBO, 21 de junho de 2004)

Son discriminados solamente por vivir en *favelas*. ¿Es posible que personas como Danilo, trabajadora y bien formada, puedan ser vistas como pobres? En las *favelas*, se reúnen habitantes de diferentes actividades profesionales y con diferentes niveles de renta. Y los comerciantes y empresarios locales, ¿serían también pobres y favelados?

Pero ¿qué distinguiría estadísticamente la *favela* de otros barrios de la ciudad? En un estudio anterior Valladares afirma:

“Os 1.291 setores considerados pelo IBGE como setores favelas foram comparados ao conjunto dos setores da metrópole de não favelas, a partir de

uma tipologia tripla que ressalta o equipamento urbano (água, saneamento, recolhimento de lixo), a ocupação (da construção e do terreno), a escolaridade e a renda do chefe de família. O estudo da distribuição das favelas em cada uma das três tipologias mostrou que, mesmo estando mais presentes em certas modalidades das três tipologias, as favelas também são encontradas em proporções razoáveis em todas as outras, exceto nas modalidades de nível superior." (Valladares, 2005: 157)

Lo que intentó demostrar Valladares fue la presencia de características consideradas propias de las *favelas* en otros barrios de la ciudad que no son *favelas*, sino barrios populares. La renta media por cabeza de familia y las condiciones urbanas son semejantes. La única situación que las distingue con más claridad sería la relativa a la escolarización.

Un estudio sobre los empresarios locales de la Rocinha, por ejemplo, demostró que tienen hasta una asociación comercial e industrial del barrio. Hay clínicas médicas particulares, laboratorios médicos, abogados, inmobiliarias, empresas de transportes, empresas telefónicas móvil, agencias bancarias. Además,

"Os cartões de crédito – Visa, Credicard, American Express -, aceitos em vários comércios, atestam o poder de compra da população local e sua participação no mercado brasileiro e internacional de consumo." (Valladares, 2005: 155)

Es decir, lo que demuestra Valladares es la existencia de diferentes grupos en las *favelas*: pobres, trabajadores, comerciantes, empresarios. Su argumento va contra el dogma de la *favela* como el espacio del pobre y del bandido.

La discriminación social puede venir entrelazada con la discriminación racial, ampliamente discutida en Brasil a partir de la década de los noventa. Los datos informan que en las áreas más pobres hay más *pretos* y *pardos* – que conjuntamente son los negros – que en los barrios ricos.

Tabla 3.7: clasificación de color /raza: ⁵⁷

Local	Blancos	Pretos	Pardos	Otros
Gávea	85%	3%	10%	2%
Rocinha	54%	9%	36%	1%
Complexo do Alemão	43%	13%	43%	1%
Río de Janeiro	59%	9%	31%	1%

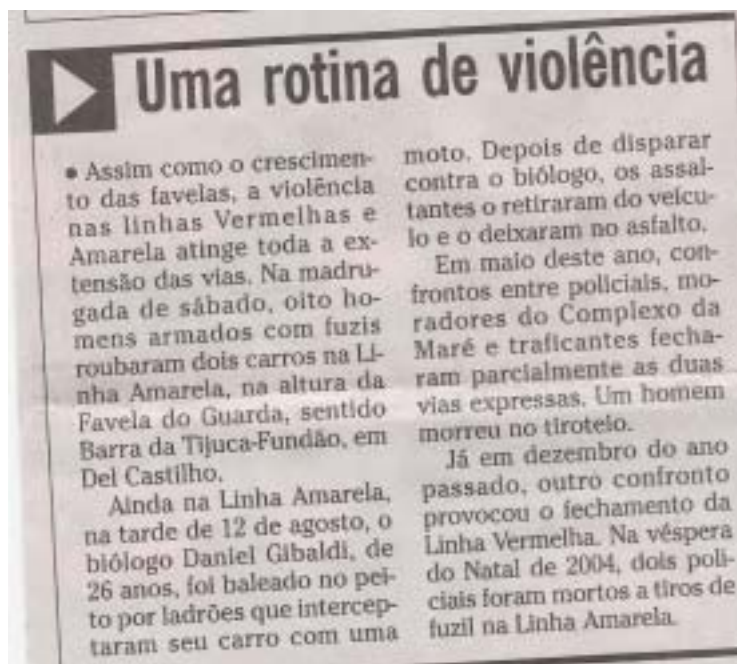
Fuente: IBGE 2000

Aún no se encuentra este discurso racial en la prensa actual. Sin embargo, en los años 40, en los resultados del censo de las *favelas*, se resaltó el color y la situación social de los habitantes de la *favela* como correlacionados. Así cita Valladares el documento que destapa el prejuicio racial.

“Não é de surpreender o fato de os pretos e pardos prevalecerem nas favelas. Hereditariamente atrasados, desprovidos de ambição e mal ajustados às exigências sociais modernas, fornecem em quase todos os nossos núcleos urbanos os maiores contingentes para as baixas camadas da população.”
(Valladares, 2005: 65)

Sobre el dogma de la violencia, nuevamente en el periódico O GLOBO se observa la relación entre *favelas* y violencia. El reportaje publicado en octubre de 2005 se anuncia un crecimiento de las *favelas* cercanas a vías rápidas de la ciudad. Además - en un cuadro especial - se relaciona el crecimiento de las *favelas* con el aumento de la violencia en las vías rápidas. ¿Qué imagen de la *favela* y sus habitantes permanece en quién lee el periódico?

⁵⁷ Esta clasificación de la color/ raza es la utilizada por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). La categoría “pardo”, considerada la más ambigua, sería para los mestizos.



Jornal OGLOBO, 24 de octubre de 2005

Es común encontrar referencias a las *favelas* como si se tratase de una unidad. Si uno se adentra en el universo múltiple de las *favelas* observará como cada lugar o cada espacio tiene sus características que lo distinguen de los otros. No existe una Rocinha sino varias Rocinhas: “valão”, “boiadeiros”, “lá em baixo”, “lá em cima”. Cada región tiene distintos significados para la población.

La divulgación de estos dogmas en libros, películas y periódicos ayuda al mantenimiento de la idea de la *favela* como un espacio homogéneo y singular, de pobreza. De esta manera, aumenta la representación social negativa de las *favelas*. A pesar de la existencia de algunos estudios que a finales de la década de los 70 intentaban cuestionar la idea de la *favela* y de sus habitantes como algo singular y homogéneo, esta idea se mantuvo. (Niemeyer, 1979)

¿Vivir en la *favela* condiciona a las personas a participar en el tráfico de drogas, a practicar actos de violencia, a ser pobres? Cito a Valladares:

“Assim, a favela condicionaria o comportamento de seus habitantes, em uma reativação do postulado higienista ou ecologista da determinação do comportamento humano pelo meio.” (Valladares, 2005: 150)

Para algunos grupos parece que sí, y en esta idea se reproduce la visión negativa de las *favelas* y sus habitantes. Además de los medios académicos y periodísticos, la permanencia de esos dogmas también son el resultado de las acciones de los responsables de las políticas públicas, pues la visión de la *favela* como una y homogénea es más fácil para la elaboración de estas políticas.

Las asociaciones y ONG's también tienen su culpa en el mantenimiento de estos dogmas. Las asociaciones, intentando salir del estigma del término *favela*, han creado otro: la “comunidad carente”. Es decir una comunidad – y nuevamente la idea de unión – y además “carente” – nuevamente remitiendo al pobre y a la falta de recursos. Por su cuenta, las ONG's, a pesar de trabajar cada una con un proyecto distinto, actúan en las “comunidades” para ayudar a grupos específicos, como mujeres, pobres, niños, negros.

Es interesante observar como características atribuidas a las *favelas* a finales del siglo XIX y principio del siglo XX – espacio de marginales, ladrones y de lo exótico – se mantienen hasta los días de hoy – ahora con el tráfico de drogas, la violencia. La *favela* o los barrios populares, siguen siendo el espacio exótico con habitantes exóticos en el imaginario de muchos miembros de la sociedad carioca. Lo que se pretendió esclarecer en este texto es la posibilidad de observar esta realidad de una forma distinta, teniendo en cuenta la diversidad de su espacio y de sus habitantes.

3.3) De conjunto habitacional a barrio (o comunidad carente)

Localizado en el medio de la planicie de la Zona Oeste de la ciudad de Río de Janeiro, el barrio está limitado, de un lado, por una laguna. Por los otros lados, está limitado por una área industrial y cinco barrios populares de carácter residencial con un comercio local

fuerte. También hace frontera con el barrio que más crece en la ciudad y abriga a la población de clase alta.⁵⁸

Su formación data de los años 60. Fue uno de los conjuntos habitacionales creado entre 1962 y 1965, con financiación en parte garantizada por gobierno norte americano. Tal como fue descrito en la formación de las *favelas*, el conjunto habitacional fue construido con el objetivo de trasladar habitantes de varias *favelas* de la ciudad a los conjuntos habitacionales. El traslado afectó a cerca de 30 mil personas de 23 *favelas* de la ciudad.

Los conjuntos habitacionales fueron edificados en regiones consideradas "vacías", situadas a gran distancia del centro de la ciudad, lejos del local de trabajo de sus habitantes, con precariedad de transportes y una infraestructura aún en fase de instauración.

En una entrevista del estudio de caso, pregunté a un padre de un alumno de la escuela, habitante del barrio desde 1967, cómo era el barrio anteriormente, y me contó las dificultades para estudiar, pues allí no había escuelas:

"Pai – Antes aqui quase não tinha escola. Mas olha que eu tenho 39 anos e moro aqui na comunidade faz 38 anos. Naquela época eu tinha que estudar longe de casa porque aqui não tinha quase escolas." (Padre, 39 años, padre representante del CEC, un hijo en la escuela y tres hijos antiguos alumnos)

Es decir, tenía que estudiar en las escuelas de los barrios cercanos. Pero este no era el único problema de la comunidad, pues en las casas no había agua ni luz y los baños eran colectivos. Así lo relató una antigua habitante del barrio en la web "Viva favela":

"Benedita Monteiro da Costa Bitencourt chegou no bairro em 1966. Ela ainda se lembra de que havia por ali uma lagoa onde os moradores caçavam rãs para comer. O chão das casas era de barro e não tinha luz, nem água, nem vaso sanitário. Mas cada praça tinha um banheiro com bica e chuveiro coletivos. (...) Quando chovia, nossos pés ficavam presos na lama. (...) Meu marido, para trabalhar, saía de casa às quatro horas da manhã e só chegava em casa às dez da noite." (entrevista a Benedita Monteiro da Costa Bitencourt, realizada em 29/01/05. Web Viva Favela)

⁵⁸ Más adelante explicitaré comparativamente la situación socioeconómica del barrio en relación con los barrios vecinos y otros barrios de la ciudad.

Estas características propiciaron reacciones y resistencias con relación al traslado, tal como refleja una música popular de la época, "Opinião" (1963) de Zé Keti:

"Podem me prender/ podem me bater/ podem até/ deixar-me sem comer/ que eu não mudo de opinião/ daqui do morro/ eu não saio não. (...)" (Oliveira & Marcier, 1998: 77)

Para cambiar la situación de precariedad en la que vivían, los habitantes del conjunto habitacional crearon la asociación de vecinos, tal como habían hecho otras *favelas* y barrios pobres de la ciudad. Fue a partir de la asociación de vecinos que los habitantes consiguieron mejorar sus condiciones de vida. Una profesora de la escuela del estudio, antigua vecina y miembro de la asociación de vecinos desde su principio, explicándome su actuación política en el barrio me contó cómo la asociación había influenciado en la mejora de las condiciones de vida de sus habitantes:

"Professora - Antes não tinha transporte, posto médico. Então a gente começou a organização pelo posto médico, pelo centro social urbano. (...) Antes não tinham as linhas que ligavam a comunidade ao Centro. (...) A comunidade por ser marginalizada tem um movimento popular bem grande". (Profesora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

La situación cambió mucho. Si en los años 60 la comunidad estaba localizada en una región vacía, con pocos medios de transporte y solamente algunas residencias y comercio, actualmente es la región que más crece en la ciudad. Principalmente en las dos últimas décadas, con la saturación espacial del resto de la ciudad, esta región pasó a ser vista como un espacio con amplias posibilidades para construir. Además de la planicie, la naturaleza de la región – con la playa y lagunas naturales – favorecía la inversión. En los últimos 20 años esta ha sido y sigue siendo el área de la ciudad que más crece, según datos del censo de 2000. (IBGE, 2000)

Nuevas viviendas y centros comerciales surgen cada día y por más que se hayan ampliado las vías y medios de transporte, aún son insuficientes para toda la población que allí vive o trabaja - el 12% de la población de la ciudad.

Recientemente, datos de la Alcaldía indican el crecimiento de la población en la región y principalmente en las *favelas*. Como se podrá ver en el anexo 2, la prensa también noticia el crecimiento de las *favelas*, tal como expresa el reportaje "Jacarapaguá pode se tornar um bairro favela".

En los años 60 la comunidad era un conjunto habitacional que abrigó habitantes de 23 *favelas*. Actualmente es considerada un barrio y fue creada una "Região Administrativa" (RA)⁵⁹ solamente para atender a sus habitantes. Pero pese a que la Alcaldía y los ámbitos formales, como el censo, denominasen en el pasado la región como un conjunto habitacional popular y actualmente como barrio, en el imaginario social de la ciudad y de sus habitantes se trataba y se continúa tratando de una *favela*. Así describe Burgos los conjuntos habitacionales:

"a condição de habitante de uma casa equipada com infra-estrutura oficial e cuja propriedade é formalmente reconhecida pelo poder público não basta para conferir um status diferenciado, ao menos no que se refere à sua cultura política. Até porque, aos poucos, esse novo espaço, ocupado por homens e mulheres oriundos de diferentes favelas, vai sendo simbolicamente reapropriado, dando lugar a novas identidades, herdando das favelas não apenas a sua sociabilidade, mas também a mesma distância em relação ao Estado e à institucionalidade política." (Burgos, 1998: 38)

De esta manera, los propios habitantes del barrio se refieren a él como una *favela* y, más recientemente, también como una comunidad. Conforme ya fue explicitado, el término "comunidade" o "comunidade carente" fue creado por los habitantes de las *favelas* - y apropiado por los órganos públicos y por aquellos que trabajan con este público - para disminuir el estigma relacionado a la *favela*.

Claro está que esta categoría mantiene la idea que he criticado de manutención de determinados dogmas como, por ejemplo, la *favela* como espacio singular y uniforme. A pesar de esto, utilizaré en este trabajo el término utilizado por los nativos - "comunidade" -

⁵⁹ Las "Regiões Administrativas" (RA) son órganos vinculados a la Alcaldía de Río de Janeiro y tienen como función actuar frente a los problemas del barrio. Trabajan principalmente en iluminación, conservación y limpieza pública, además de atender a las demandas de sus habitantes. La "Região Administrativa" del barrio fue creada en junio de 1998 y empezó a funcionar en febrero de 1999.

pero sin dejar de mirar a la comunidad como un espacio diverso, con sus diferencias internas y con especificidades que la distinguen de otras comunidades. A partir de ahora al hablar de comunidad utilizo el término nativo y me referiré al barrio.

Las entrevistas realizadas con los habitantes de la comunidad y responsables de la escuela son útiles para ejemplificar esta situación de resignificación del espacio, tal y como explicitó Burgos.

“E – E como você analisa a comunidade aqui, fala um pouco o que você acha dela. (Passa um helicóptero)

Mãe – Tem muita gente carente. Não teve uma boa alimentação, tem àquela valão ali, um perigo quase caindo, não tem condições de vida. Tem muita gente que mora aqui, muitas vezes porque gosta daqui. Mas essa comunidade daqui é muito carente, o lado de lá, então, se você for lá você vai ver que é muito carente, eles precisam muito de ajuda.” (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

“E – Como é viver na Comunidade, quais os problemas maiores que vocês têm?”

Mãe – Eu acho que o maior problema dessa comunidade, acho que todo mundo conhece, é o saber falar, é o índice de criminalidade, drogas, violência dentro da comunidade, problemas de moradia. Então, às vezes a gente mora nessa comunidade pobre sem várias opções, no meu caso, se eu tivesse condições, eu não moraria nessa comunidade conforme essa que eu moro; moraria num lugar que tivesse mais condição, não pra mim, mas, sim, pro meu filho.” (Madre, 35 años, 3 hijos en la escuela)

Los propios habitantes comentan su situación de “carencia”, de violencia y de pobreza. Una idea que tanto los profesores como la directora de la escuela también han comentado en sus entrevistas.

“Professora – De contato com a comunidade. Assim, muitas coisas ainda me chocam. Porque eu tenho uma família que tem toda uma estrutura de apoio, de proteção, até hoje, a gente é bem macaco velho lá em casa, mas eu sei que em qualquer situação que eu precisar, eu tenho um pai, eu tenho uma mãe presente, que vão estar ali me ajudando; e sempre foi assim. Isso foi o que mais me chamou atenção, a questão da família ausente.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

“Diretora – (...) Então o que a gente faz na nossa escola, é uma escola pobre, de uma comunidade que não tem condições materiais para estar ajudando, estar aqui com a gente pelo menos nessa parte material nos ajudando. Até em festa, a única festa com fins lucrativos é a junina. (...) Justamente porque a comunidade já vive com dificuldades nessa parte, até na organização mesmo do comportamento. Aí a gente tenta, o que? Mostrar uma escola organizada, né? Sempre inovando, nessa organização, sempre estando aberta para receber sugestões.” (Diretora)

Es decir, aunque reconozcan la diversidad, los propios habitantes y los que allí trabajan mantienen los dogmas que marcan una favela.

3.2.1) Socio-demografía

Como todas las áreas de la ciudad, esta también está marcada por una gran diversidad interna. Áreas donde vive una población con alto nivel educativo y de renta se encuentran al lado de otras que son consideradas una de las más pobres y en peores condiciones de vida de toda la ciudad.

La tabla abajo refleja justamente la diversidad de la región. Utilizando los barrios que hacen frontera con la comunidad del estudio, en la tabla diferenciada con color la intención es demostrar la diversidad de la región. El Barrio 1 es el que abriga a la población de clase alta. Los Barrios del 2 al 6 son los cinco barrios populares marcados por el cuño residencial además de un comercio local fuerte. También he añadido los datos de la ciudad para posibles comparaciones.

Tabla 3.8: Índice de desarrollo humano de los barrios cercanos al barrio del estudio

Local	Expectativa de vida (años)	Alfabetización de adultos (%)	Renta per capita (R\$)	IDH
Barrio 1	78	99,4	2.488	0,959
Barrio 2	76	97,7	751	0,900
Barrio 3	75	97,5	766	0,898
Barrio 4	76	96,5	544	0,876
Barrio 5	67	90,1	331	0,769
Barrio 6	68	93,8	274	0,768
Comunidad	66	93,6	207	0,751
Río de Janeiro	72	95,8	616	0,842

Fuente: IDH 2000

Justamente por el crecimiento poblacional de la región, se construyó una vía rápida que dividió la comunidad a finales de los años 90. La vía separó el área conocida como “apartamentos” del área de las casas.

Al llegar a la comunidad por cualquiera de sus vías principales, donde circulan varios autobuses y otros transportes alternativos⁶⁰, se observa el activo comercio local: mercados, panaderías, bares, tiendas de ropa, muebles y utensilios domésticos.

En las vías principales también se encuentra el único centro médico de la comunidad, uno para toda la población, y por esto, por las mañanas, vemos siempre gente haciendo cola en calles cercanas al centro. Los casos de salud más graves son mandados a los hospitales cercanos.

En paralelo a las vías principales se encuentran las calles residenciales, con numerosas casas, algunas de dos pisos. Varias plazas componen la parte residencial. Todas estas calles y plazas tienen nombres bíblicos como Moisés, Abrahán, Noé, etc. El 75% de los habitantes viven en casas, como la de la foto 3.2. (IBGE 2000)

⁶⁰ Por toda la ciudad encontramos “vans”, microautobuses con capacidad para transportar 9 o 12 personas que actúan en áreas donde el transporte es deficitario. Son más caros que los autobuses pero la población los utiliza con frecuencia, principalmente por el recorrido diferenciado que realizan y la rapidez.

Foto 3.2: Casas de la comunidad



Al otro lado de la vía expresa se encuentran los “apartamentos”, que no son nada más que un conjunto de edificios de 6 pisos cada uno. Los “apartamentos” son pequeños, con cocina, baño, sala de estar y una habitación. También hay plazas en cada grupo de edificios. El 24% de la población vive en pisos. (IBGE 2000)⁶¹

⁶¹ Solamente el 1% de la población vive en habitaciones.

Foto 3.3: Apartamentos de la comunidad⁶²



De estos domicilios, según (IBGE 2000), el:

- 77% son propios
- 9% tienen apropiación cercana
- 8% son de alquiler

Caminando por el barrio en los horarios más concurridos se puede observar la cantidad de gente que por allí circula y reside. De acuerdo con los datos del censo nacional del 2000, en la comunidad residen 38.016 personas. Una población significativa comparada con la de la *favela*/barrio Rocinha, considerada una de las más grandes de la ciudad, que tiene 56.338 habitantes. (IBGE 2000)

⁶² Esta foto, así como la anterior, están hechas por la investigadora. Los apartamentos se mantienen de la misma manera que en su construcción en los años 60 pero las casas han cambiado. Anteriormente eran casas pequeñas y de una planta, pero actualmente sus propietarios las han ampliado y muchas de ellas tienen dos plantas.

La distribución de la población según el género es la siguiente:

- 53% de mujeres
- 47% de hombres

La distribución de la población en relación al género en la comunidad es idéntica a la distribución general de la ciudad de Río de Janeiro⁶³. (IBGE 2000)

En cada domicilio la población no es numerosa. En el 65% de los domicilios residen entre 2 y 4 personas. En el 12% de los domicilios residen 5 personas y el 11% de los domicilios reside solamente 1 persona.

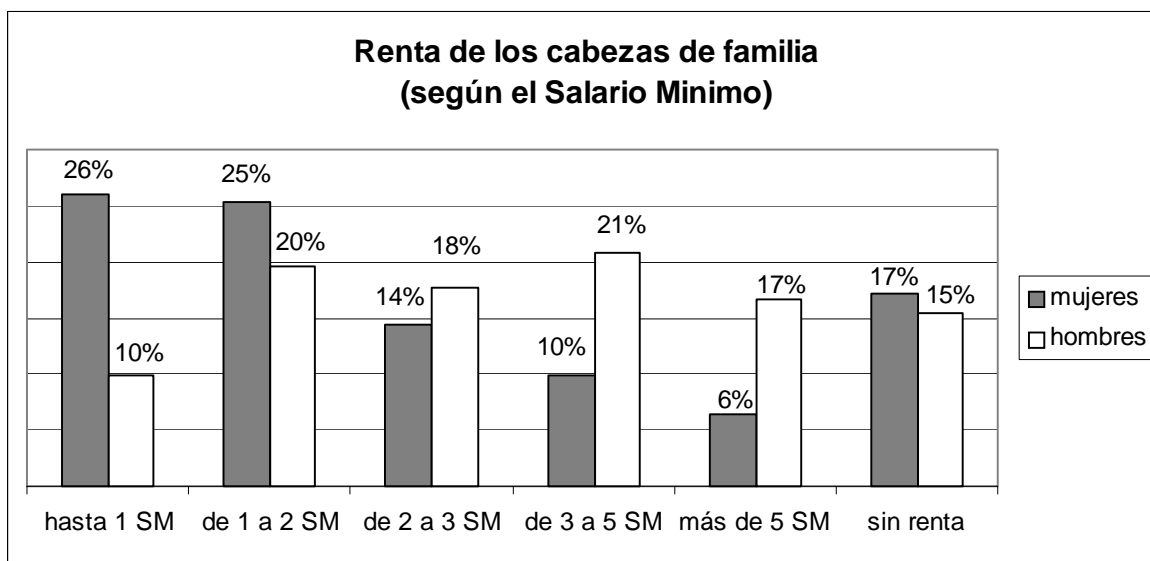
Las mujeres son en gran número las responsables del domicilio, es decir, son las cabezas de familia y las que mantienen económicamente la residencia. (IBGE 2000):

- Un 59% de los responsables de los domicilios son hombres; el 94% de ellos están alfabetizados.
- Un 41% de los responsables de los domicilios son mujeres; el 86% de ellas están alfabetizadas.

Las mujeres cabezas de familia, sin embargo, tienen una renta muy inferior a la de los hombres cabezas de familia del barrio, tal y como demuestran los datos relativos a renta mensual según el salario mínimo del censo de 2000. Esta situación es semejante a la de las mujeres cabezas de familia de los barrios que se describieron para contextualizar la ciudad y su diversidad.

⁶³ La ciudad de Río de Janeiro tiene 5.857.904 habitantes. (IBGE 2000)

Gráfico 3.5: Renta de los cabezas de familia de la comunidad



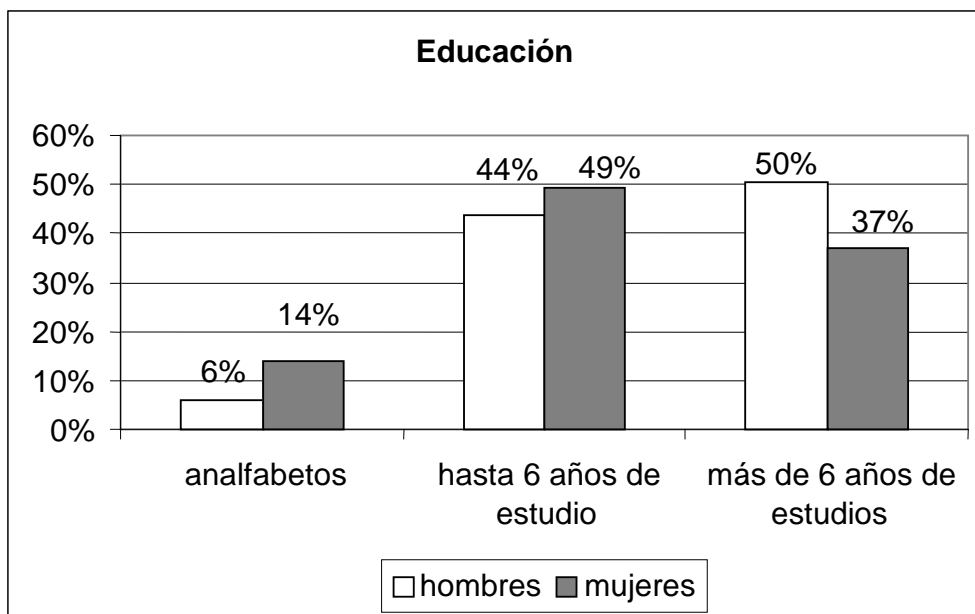
Fuente: IBGE 2000

No se encontraron datos de la comunidad en general relativos a la ocupación de hombres y mujeres. No obstante, conocemos datos de la ocupación de la población de 51 barrios pobres de la ciudad, semejantes al del estudio, y estos datos constatan que el 56,4% de la población trabaja en el sector de servicios (IETS, 2002).

Sobre las ocupaciones de las mujeres podría afirmar que gran parte de ellas son limpiadoras de hogar, pues en los datos relativos a las madres de los alumnos de la escuela se encontró que el 36% de ellas lo eran. Esta es, a pesar de su demanda, una actividad reconocida como mal remunerada. En Brasil existen dos tipos de "domésticas" (así llamamos a las limpiadoras de hogar en Brasil): las "mensuales" y las "diaristas". Las primeras trabajan en una casa de familia todo el mes y reciben un salario que es variable según la condición económica de la familia. Algunas tienen seguridad social pero no es la situación más común, pues esto supone un gasto extra para el empleador. Las segundas cada día trabajan en una casa distinta y reciben un sueldo por el día trabajado. Es un empleo en el que se puede ganar más pero es inestable, sin garantías de permanencia y en general sin seguridad social.

Los hombres tienen más estudios que las mujeres cabezas de familia, como se observa en la tabla abajo.

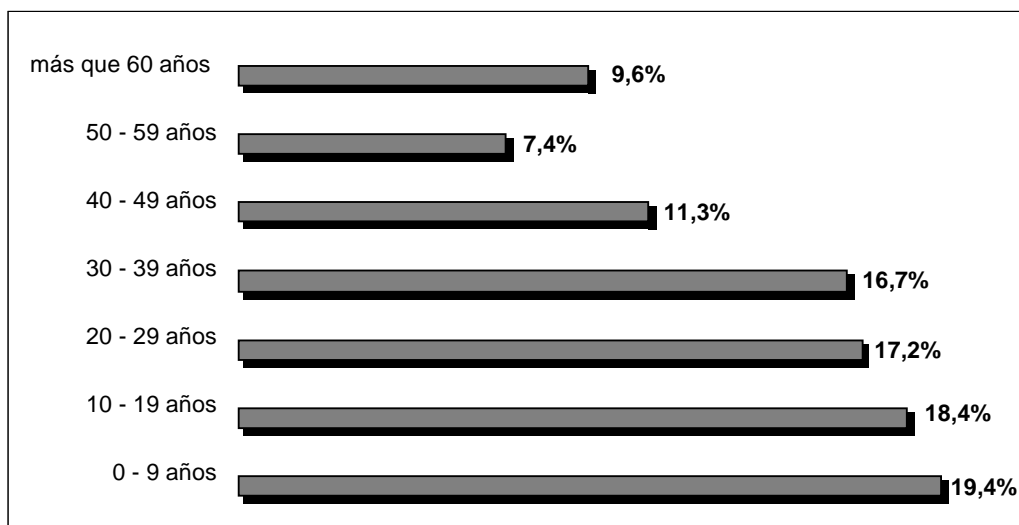
Gráfico 3.6: Educación de los cabezas de familia de la comunidad



Fuente: IBGE, 2002

Los residentes del barrio son mayoritariamente jóvenes. La tabla abajo representa a los residentes de la comunidad por grupos de edad. El gráfico señala una característica de la sociedad brasileña y también de la ciudad de Río de Janeiro: una población joven, pues cerca del 50% de las personas tienen menos de 29 años de edad.

Gráfico 3.7: Personas residentes por grupo de edad



Fuente: IBGE 2000

La población joven es algo singular en Brasil y en otros países latinoamericanos que aún tienen gran crecimiento en su población. Es una situación muy distinta de muchas regiones del mundo. Por ejemplo, la ciudad de Barcelona, según datos del censo 2001, tiene el 31% de la población entre 0 y 29 años. La población entre 0 y 14 años forma el 11% de la población (Institut d'Estadística de Catalunya, 2001). En el caso del barrio del estudio la población entre 0 y 14 años corresponde a 29% de la población total.

La edad de la población es muy importante para este trabajo, puesto que la red municipal de educación – responsable de proveer educación a todos los que tienen entre 5 y 14 años de edad – actúa para por lo menos el 19% de la población. Más adelante mostraré con más detalles la oferta educacional en el barrio pero en referencia a la alfabetización se encontró que: (IDH 2000)

- Un 93,6% de la población está alfabetizada
- Un 6,4% de la población es analfabeta

La intención de este análisis sociodemográfico era demostrar quienes son y como viven los habitantes de la comunidad. Los análisis cuantitativos facilitan congregar y resumir los datos pero no se puede perder de vista la diversidad del barrio.

3.2.3) Asociacionismo y actividad política

La creación de la asociación de vecinos de la comunidad surgió de la necesidad de los propios vecinos, dada la situación de precariedad en que vivían.

Se organizaron y gracias a la asociación de vecinos, por ejemplo, muchas líneas de autobuses empezaron a pasar por el barrio. Actualmente, muchas de estas reivindicaciones son realizadas a través de la "Região Administrativa" (RA), como me afirmó su representante en una entrevista informal en la propia "RA" en 2003. Él comentó que, por ejemplo, uno de sus desafíos es dar una mejor infraestructura de transportes para la comunidad. Junto con la Alcaldía, la "RA" consigue que las líneas de autobuses pasen por la comunidad y con recorridos para los puntos principales de trabajo de la población de la comunidad. (Diario de campo, 18 septiembre 2003).

Otro ejemplo de la influencia de la asociación de vecinos la encontré en relación con la escuela del estudio, puesto que sólo empezó a funcionar después de una demanda de la asociación de vecinos a la Alcaldía, como se explicará más adelante.

La tarea de la "RA" es más administrativa y está relacionada directamente a la Alcaldía. Claro que parte de las demandas de la comunidad pero es un órgano municipal, distinto de la asociación de vecinos. La "RA" es un órgano político además de ser utilizado políticamente. Por ejemplo: el actual presidente de la "RA" fue llamado para el puesto vista su experiencia como presidente de la asociación de vecinos. En las elecciones de 2004 para concejales, ya presidente de la "RA", fue candidato pero no fue electo. Era miembro del mismo partido del Alcalde.

La asociación de vecinos es autónoma pero también tiene vínculos formales con la Alcaldía a través de convenios y proyectos de su responsabilidad. Por ejemplo, la Alcaldía, a través de la "Secretaria Municipal de Educação", tiene un Club Escolar en la región. La asociación de vecinos controla el uso del club para los alumnos de las escuelas de la región además de la comunidad, puesto que el club no es de uso exclusivo de las escuelas y sus

alumnos. El Club Escolar ofrece a los niños y niñas clases de natación, fútbol, luchas, artes y bailes. La demanda es muy alta y el club no los puede atender a todos.

Otro ejemplo: algunos cursos ofrecidos en la asociación de vecinos son fruto de convenios con la Alcaldía u otros órganos públicos. Son cursos para calificación profesional (como de informática) o cursos profesionales (como fotografía). Algunos de estos cursos se hacen también a través de algunas escuelas del barrio. En general, las escuelas con mejor infraestructura, como la escuela del estudio. Otro servicio ofrecido por la asociación es su balcón de empleos, muy consultado por todos los miembros de la comunidad. Los servicios ofrecidos por la asociación generalmente son bien evaluados, conforme me afirmaron diversos responsables de alumnos de la escuela al preguntarles si los conocían. Siempre demostraron su intención de participar en ellos pero no siempre era posible, por el trabajo o por falta de plazas:

“E – E, vem cá, mas você participa também de outras atividades aí na comunidade? Você é mãe representante; e lá fora, na comunidade, na associação de moradores, você participa?”

Mãe – Tem a associação de moradores... Eu estou pra participar, tem muitas, eles estão dando muitos cursos, eu ainda não participei, eu estou pretendendo, não pra mim, diretamente, mas eu estou pretendendo fazer inscrição da minha filha, Natália, pra natação, que ela está me cobrando muito.” (Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

“E – Ali na Associação de Moradores...?”

Mãe – Não. Apesar que agora eu fui arrumar idéia de estudar de noite, aí que não tenho tempo pra isso. Vem um saindo aí, de corte e costura; eu falei: “Ai, meu Deus, se desse pra mim, porque eu gosto muito de costura.” Mas, pra mim, não dá por causa do trabalho.” (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

Además de conocerlos, hacen sus reivindicaciones, tal y como quedó reflejado en las palabras de una madre de un alumno, que sostiene que la asociación no tiene mucha fuerza, pero está bien organizada y con algunos cursos:

“Mãe – A Associação de Moradores ela não tem força. Antes tinha mas hoje não. Só funciona assim com cursos mas não tem força para, por exemplo, ter mais cursos profissionalizantes.” (Madre, 40 años, un hijo en la escuela y dos hijos antiguos alumnos)

El pedido de más cursos profesionales lo oí en cada entrevista realizada y principalmente desde los habitantes más antiguos, pues me afirmaron que antes había más cursos como estos en la comunidad.

Actualmente diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) están presentes en el barrio. También realizan cursos profesionales y programas con la finalidad de mejorar las condiciones de la población, principalmente las de los jóvenes. Con este propósito realizan actividades deportivas, cursos y charlas sobre diferentes temas. Algunas de las ONG's son suficientemente importantes como para presionar al poder público y también a la sociedad para intentar solucionar algunos de los problemas existentes en la comunidad. En una de las entrevistas realizadas, una abuela de un alumno comentó justamente el importante papel de las ONG's para ayudar a los habitantes de la comunidad.

“Avó – A Associação que trabalha com cidadania está fazendo muito coisa, até mais que a associação de moradores. E está fazendo coisas boas: tira carteira de identidade, faz exame de vista.” (Abuela, 60 años, una nieta en la escuela)

Además de estas instituciones de cuño más formal, encontré un asociacionismo que llamaré no formal pero que acaba por ser institucionalizado por su importancia para los habitantes. Un ejemplo de ello son las numerosas recolectas de firmas, realizadas por los habitantes, sin cualquier vínculo con la asociación de vecinos o con la “RA”. Un grupo de vecinos o madres de alumnos se unen para reivindicar, por ejemplo, un camino de peatones, y circulan hojas para recoger las firmas necesarias para hacer después el pedido correspondiente a los órganos responsables. Estas recolectas de firmas son vistas con frecuencia en la escuela. Otro ejemplo, y muy importante para la comunidad, es la existencia de cursos de “pré-vestibular” gratuitos. Son cursos preparatorios para los exámenes de las universidades y son realizados en los espacios de algunas escuelas del barrio. Son totalmente gratuitos y están a cargo de profesores voluntarios. Funcionan por la

noche o durante los fines de semana, como es el caso del curso realizado en la escuela del estudio.

3.2.4) Reflexión final: rompiendo estereotipos

A través de la descripción de la comunidad se observa como ella misma rompe con algunos de los estereotipos acerca de las *favelas* y de sus habitantes. En primer lugar, es importante señalar que la comunidad es plana y por esta geografía tiene problemas distintos a los de las *favelas* de las laderas de la ciudad: su gran problema es la lluvia, que permite la crecida del río y de las lagunas que inundan toda la comunidad.

Además, sorprende la fuerza del asociacionismo, gracias a la cual se introdujeron mejoras por toda la comunidad, desde autobuses hasta el agua y las escuelas, principalmente en el pasado.

Así como ocurre en el resto de la ciudad llama la atención el gran número de mujeres cabezas de familia y su renta reducida en comparación al número de hombres cabezas de familia.

Sin embargo, es una comunidad que continúa siendo asociada a una *favela* y con todas las representaciones sociales negativas, tal y como describió Valladares: homogénea, espacio de la pobreza y de la violencia. ¿Será que la comunidad del estudio de caso no es un barrio popular más de la ciudad?

Hasta ahora he descrito las características sociodemográficas y económicas de la ciudad y de la comunidad. De hecho, esta introducción es fundamental para ubicar y contextualizar la educación de la ciudad y la escuela del objeto de estudio, las cuales describiré en el capítulo siguiente.

Capítulo 4

De la política educativa municipal a la escuela del barrio

¿Cómo está la educación y cuál es la propuesta educativa para el municipio de Río de Janeiro? En el presente capítulo, se describirán primero los indicadores educacionales generales de la ciudad para después exponer la política educativa en práctica desde el principio de la década de los 90.

Asimismo, se pretende describir la educación en el barrio del estudio de caso y la escuela: su historia, su realidad sociofamiliar, los profesionales que allí trabajan y las primeras valoraciones sobre la escuela y su trabajo.

4.1) La educación y la ciudad

Los indicadores educacionales del municipio de Río de Janeiro no son los mejores. Este diagnóstico se concluye comparando los datos de la ciudad, la segunda mayor y más rica del país, con otras capitales brasileñas, también de las zonas más ricas. Se utilizarán como base los datos del IBGE referentes al censo nacional de 2000.

Aunque el número de escuelas es elevado y considerado por el municipio como el más alto de América Latina, con 1040 escuelas, el número de niños y niñas fuera de las escuelas también es significativo. Comparado a otras capitales del sur y suroeste, su índice es el peor de no escolarización, como detalla la tabla 4.1.

Tabla 4.1: Niños y niñas fuera de la escuela

Ciudad	% población entre 7 y 14 años fuera de la escuela
Curitiba (PR)	4,1%
São Paulo (SP)	4,7 %
Porto Alegre (RS)	5,1 %
Belo Horizonte (MG)	6 %
Río de Janeiro (RJ)	7,3 %

Fuente: IBGE 2000

En una situación similar se encuentra la ciudad en relación con los datos sobre el retraso escolar. Los números referentes a un año de retraso desvelan el índice de retraso más alto de todas las capitales seleccionadas:

Tabla 4.2: retraso de más de un año

Ciudad	% población entre 10 y 14 años más de 1 año de retraso
São Paulo (SP)	19,7 %
Curitiba (PR)	20,5 %
Porto Alegre (RS)	27,2 %
Belo Horizonte (MG)	30,8 %
Río de Janeiro (RJ)	33,4 %

Fuente: IBGE 2000

Para Sérgio Costa Ribeiro, la evasión de alumnos y el retraso escolar son resultado de la suspensión. Él denominó esta situación como "pedagogia da repetência". Es decir, existe en las escuelas brasileñas un alto índice de suspensión, que condiciona el retraso escolar y la distorsión edad-serie, además de la evasión de los alumnos y alumnas del sistema educacional. Los alumnos intentan diversas veces mantenerse en las escuelas pero las innumerables suspensiones favorecen su salida temprana del sistema.

La "pedagogia da repetência" está presente en todas las escuelas del país, sean ellas públicas o privadas. Esta es una cultura escolar fuerte que incluso determina el lugar de ciertos alumnos en la sociedad. La suspensión, en este caso, es considerada buena para el alumno y, en muchos casos, los motivos para la suspensión están relacionados a la privación cultural o incluso con la deficiencia mental por su situación social. La "pedagogia da repetência" podría explicar los altos índices de suspensión en la educación brasileña y explicaría la exclusión educativa de parte de su población. (Costa Ribeiro, 1993)

Los números ya son más favorables para el municipio cuando se habla de analfabetismo y de media de años de estudio:

Tabla 4.3: analfabetismo y media de años de estudios

Ciudad	Analfabetismo – población con más de 15 años	Media de años de estudio – población con más de 25 años
Belo Horizonte (MG)	4,9 %	7,7 años
Curitiba (PR)	3,9 %	8,1 años
Porto Alegre (RS)	3,7 %	8,6 años
Río de Janeiro (RJ)	3,4 %	8,2 años
São Paulo (SP)	4,6 %	7,4 años

Fuente: IBGE 2000

Los datos, principalmente referentes a la educación de los más jóvenes, no son los mejores. De todas maneras, se puede decir que ha habido una mejora si se observan los datos de la década de 80 y se los compara con los de la década de los 90, como puntualiza la tabla 4.4.

Tabla 4.4: Desempeño educacional en la década de 80 y 90

Desempeño	1981-1985	1995-1999
Analfabetismo	6,6 %	3,4 %
Media años de estudio	6,8 %	8,24 %
Distorsión edad serie	1,7 años	1,2 años

Fuente: IBGE 2000

Sin embargo, un dato preocupante a lo largo de esta década es el incremento de niños y niñas fuera de la escuela. Si en los años 80 representaba el 5,5 % de la población escolar, en la década de 90 el número subió hasta el 7,3 %.

Es interesante notar que incluso la región más rica de la ciudad tiene uno de los índices más altos de niños y niñas fuera de la escuela si se lo compara con la media municipal. La situación ya cambia cuando se habla de retraso escolar, pues aunque exista también retraso en las áreas ricas su índice es mucho menor al encontrado en áreas pobres. Costa

Ribeiro ya decía que la "pedagogía da repetência" estaba presente en todos los ámbitos de la educación, fuera ella pública o privada.

"Mesmo para as populações mais privilegiadas, as taxas de repetência são sempre muito altas, o que faz supor que, mesmo aumentando a qualidade da instrução, as escolas aumentam significativamente seus critérios de promoção de série, de tal forma que a repetência se mantém aproximadamente constante." (Costa Ribeiro, 1993: 72)

La tabla 4.5 cuantifica esta situación:

Tabla 4.5: comparación educativa de la ciudad – niños y niñas en edad escolar

Región	Niños y niñas fuera de la escuela	Retraso escolar – más de 1 año
Más rica	8,0%	25,2%
Clase Media	4,9%	26,3%
Más pobre	8,1%	39,9%

Fuente: IBGE 2000

Es decir, los datos cuantitativos demuestran que la educación municipal tiene altos índices de fracaso y evasión escolar, tal como se expresa en la tabla 4.4 con los datos de la década de 80. Cabe ahora describir la propuesta educativa planteada por el municipio para seguir las directrices nacionales de educación y para mejorar la situación educativa, considerando además la diversidad de la población de la ciudad.

4.1.1) Reforma educativa como solución de los problemas

En el caso del municipio de Río de Janeiro, las primeras reformas empiezan a surgir a partir de 1992, coincidiendo con un cambio en la dirección política del municipio.

Para superar los malos índices educativos el municipio realizó cambios curriculares – como el currículo municipal "Multieducação" elaborado entre 1993 y 1995 – y estructurales - como la descentralización educativa.

El municipio carioca, así como otros municipios brasileños, empezó a realizar su reforma educativa avalado por la Constitución de 1988, que determinaba la elaboración

de una nueva legislación nacional para la educación, pues la existente era considerada antigua y alejada de la nueva realidad del país.

Otras reformas – como la gestión participativa y los cambios en la organización y división de la enseñanza – fueron planteados en función de la reforma educacional nacional, la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, aprobada en 1996.

También es importante decir que la propuesta educacional del municipio empezó en 1992 y continúa, sin modificaciones, hasta los días de hoy. El alcalde, César Maia, asumió el ejecutivo municipal en 1992 y empezó las reformas. Su sucesor (1996-2000) mantuvo la misma línea educativa, manteniendo incluso las mismas personas en los cargos principales. El alcalde César Maia reasumió la alcaldía en 2000, ganó las convocatorias de 2004 y permanece en el cargo hasta 2008.

En este sentido, por más que la actual gestión de la secretaría haya empezado su trabajo en enero de 2001, muchas personas de la secretaría, de las “coordinadorías” o de las divisiones de educación trabajan desde hace por lo menos 12 años siguiendo la misma política educativa.

En esta primera parte detallaré las principales propuestas del municipio, las creadas a partir de sus necesidades, para después describir los cambios planteados por la legislación nacional.

a) Normativa municipal: descentralización y currículo

Uno de los primeros cambios en la estructura educacional del municipio fue la descentralización, es decir, la transferencia de algunas responsabilidades del órgano central hacia los órganos regionales más cercanos a la realidad local de las escuelas.

En los años 80, el sistema educativo municipal era controlado por la “Secretaria Municipal de Educação” (SME), que para cada macro-región de la ciudad tenía un “Departamento de Educação e Cultura” (DEC). Los DEC eran grandes y atendían a diversas áreas de la ciudad. El tamaño de los DEC y la diversidad interna dificultaban una atención más cercana a la realidad local. Ideas acerca de una educación descentralizada ya se planteaban en las discusiones sobre la “LDB” realizadas en el

Congreso Nacional brasileño y también en algunos países como Inglaterra o Estados Unidos (Fullan, 1993). La constitución brasileña de 1989 ya daba margen a ello.

El municipio optó por la descentralización y la educación municipal pasó a ser coordinada por la "SME" y gestionada más localmente por cada una de las 10 "Coordenadorias Regionais de Educação" (CRE). En la foto 4.1 se observa la división de la ciudad en "coordenadorias".

Foto 4.1: División de la ciudad en 10 Coordenadorias Regionais de Educação



Fuente: Prefeitura do Río de Janeiro, SME.

Cada "CRE" posee una estructura semejante a la Secretaría - es decir, está formada por el departamento pedagógico, el departamento administrativo, etc. - y tiene la responsabilidad de organizar la enseñanza en el ámbito regional, actuando como mediadora entre la política del órgano central y las escuelas. Para la mediación, cada "coordinadoría" adopta una determinada forma de actuar, de acuerdo con su tamaño y con sus especificidades locales y profesionales.

Simultáneamente a la transferencia de las responsabilidades desde el nivel central a las "coordinadorías" regionales, el municipio empezó a reformar su currículo. La justificación: los cambios de la sociedad.

"A partir de vários movimentos sociais no final do Século XIX e início do Século XX que redundaram na abolição da escravatura, no reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, nos direitos e deveres dos trabalhadores e na definição da importância e dos cuidados que crianças e jovens devem receber da sociedade, os currículos para a educação de 1º grau passaram a apresentar características diferentes. A diversidade passou a ocupar um lugar importante na organização curricular. Desta forma, a partir de uma nova visão de currículo que

entendia a diversidade como existente e natural, passou-se a respeitar e aceitar os diferentes modos de ser e conhecer dos alunos. Procura-se, agora, recuperar a história de diferentes etnias e padrões culturais, buscando-se levar os alunos à unidade de conhecimentos respeitando-se as diferenças existentes entre indivíduos e grupos. Por outro lado tem havido um esforço de flexibilidade nas áreas curriculares em busca da integração dos conteúdos em unidades de ensino.” (Multieducação: Características e mudanças nos currículos ao final do século XX)

El “Núcleo Curricular Básico Multieducação”, elaborado entre 1993 y 1995 a partir de la consulta a los profesores de la red municipal, contiene los ejes curriculares fundamentales para el sistema educacional del municipio: un currículo que ofrece oportunidades a los alumnos y alumnas para comprender su realidad y que además es diverso, pues contiene todas las áreas del saber y los nuevos principios educativos como medio ambiente, trabajo, cultura y lenguas. Abajo se reproduce la explicación del currículo “Multieducação”:

“O currículo Multieducação estrutura-se em torno de quatro Princípios Educativos e quatro Núcleos Conceituais. Através dos Princípios Educativos: Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens pretende-se que os alunos percebam-se como parte integrante do meio físico, econômico social, cultural; aprendam os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas entre os homens; entendam-se como integrante de uma cultura com suas próprias formas de agir e de se expressar, sem, contudo, perder de vista que o intercâmbio entre diferentes culturas produz transformações que afetam as diferentes expressões culturais dos Grupos Sociais. Espera-se, ainda, que a escola ofereça múltiplas e variadas oportunidades para que os alunos se apropriem, critiquem e utilizem as linguagens do seu tempo.

Quanto aos Núcleos Conceituais são eles que articulam conhecimento e vida, identificando os conceitos que perpassam todas as áreas do saber, por isso, nucleares. Estes núcleos constituem a base de conhecimentos e valores que, integrados aos princípios Educativos baseados na vida, procuram, de certa forma, "saltar as cercas entre as disciplinas". Tanto quanto os Princípios Educativos, os Núcleos Conceituais escolhidos para compor o quadro do currículo Multieducação não são os únicos, podendo a eles serem agregados outros. Os Núcleos Conceituais que interpenetram as várias disciplinas são: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação.” (Multieducação: A estrutura do currículo Multieducação)

El “Multieducação” fue elaborado antes de que la ley federal “LDB” instaurase un currículo nacional. Siendo así, se vio obligado a reajustar su documento curricular en función de las directrices impuestas por la “LDB”.

Es interesante el hecho de que, por un lado, se dé la descentralización a nivel local, pero que por el otro, la definición y elaboración del currículo es planteado a nivel central, por la "SME". Aquí ya se configura la dualidad de las reformas señalada por sus críticos, pues están marcadas al mismo tiempo por la descentralización y por la centralización.

b) Normativa Estatal: La "LDB" en la educación municipal

b.1) Financiación, gestión de recursos y personal

Una de las propuestas de la "LDB" hace referencia a los recursos municipales. La "LDB" determinó que los municipios y estados debían utilizar, como mínimo, el 25% del presupuesto total para la educación fundamental. Esta situación cambió la financiación de la educación aumentando enormemente sus recursos. Algunos estados como São Paulo y Río Grande do Sul elevaron los gastos al 30% y 35% respectivamente, demostrando la importancia de la educación en estas regiones.

Juntamente con la delimitación de los recursos mínimos entra en escena la participación de la sociedad en la gestión y el control de los mismos. En este sentido, cada municipio tuvo que crear un "Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério" (FUNDEF), órgano responsable de la gerencia y el control los recursos educacionales.

En el municipio de Río de Janeiro el "Conselho" fue creado en 1998 y está presidido por la secretaria municipal de educación. Tiene 7 consejeros, representantes de todos los sectores de las escuelas (directores, profesores, funcionarios y responsables), del "Conselho Municipal de Educação" y de miembros del poder ejecutivo y legislativo. Su objetivo es fiscalizar y acompañar el uso de los recursos del "FUNDEF", un recurso federal.

La legislación federal también regula los recursos de cada escuela en función del número de alumnos que tiene matriculados. En este sentido, una escuela que funciona en tres turnos – mañana, tarde y noche – y en cada turno recibe a 200 alumnos recibirá los recursos equivalentes a 600 alumnos, mientras que una escuela que recibe 600

alumnos en periodo integral – es decir, que permanecen mañana y tarde en la escuela - recibirá recursos para los 600 alumnos independiente de si los alumnos estudian en dos periodos diferentes.

Según las reglas municipales, los recursos recibidos deben ser utilizados en material permanente, manutención, merienda, limpieza y material pedagógico. Este último engloba material de clase como papel y bolígrafos, así como también recursos para actividades en la escuela o fuera de ella.

Para cada tipo de recurso existe un límite. Por ejemplo, la "SME" determina que cada escuela no puede utilizar más que el X % en material permanente. La escuela tiene la libertad de gestionar este X % de acuerdo con sus necesidades pero no puede sobrepasar este valor. Esto implica, por ejemplo, que si hay un excedente de material permanente y se necesita comprar material didáctico no existe la posibilidad de transferencia de recursos.

La "CRE" fiscaliza todos los gastos de la escuela. La sociedad participa en la fiscalización y gestión de los recursos mediante su representación en el "Conselho Escola Comunidade" (CEC). El "CEC" está compuesto por tres profesores (uno de ellos puede ser el director), dos responsables de alumnos, dos alumnos, un funcionario y un representante de la comunidad de vecinos, todos electos por la comunidad escolar durante un período de dos años. El "CEC", trabaja conjuntamente con la dirección de las escuelas, discute cuestiones de interés de la comunidad escolar y participa de todas sus decisiones pedagógicas y financieras.

La escuela también recibe dinero para merienda, que se entrega en función del número de alumnos matriculados. Su gestión está a cargo de la propia escuela y es ella quién decide a qué empresa(s) (con convenio con el municipio) quiere comprar los alimentos.

El control de los recursos de la merienda es realizado por la "CRE" y por el Conselho Municipal de Alimentação Escolar. Este último, creado en 1995, está presidido por la secretaria municipal de educación, y está compuesto por otro representante de la "SME", un profesor, un responsable de alumnos, un servidor municipal y un

nutricionista vinculado a la Secretaría Municipal de Salud. Fiscaliza y controla la aplicación de los recursos y orienta en la elaboración del menú ofrecido en las escuelas.

La limpieza era un servicio gestionado desde la propia escuela hasta finales de 2004. Cada escuela tenía un contrato con una empresa de limpieza, con convenio con el municipio, que colocaba sus funcionarios a disposición del centro. Las funciones de cada uno de ellos eran definidas y controladas por la escuela. En 2005 este sistema cambió. Ahora la limpieza está a cargo de los funcionarios del servicio público, vinculados a la empresa municipal de limpieza, la "COMLURB".

Según la legislación federal, cada estado y municipio define el salario de los docentes. O sea, en el municipio de Río de Janeiro el salario de los docentes es definido por el ejecutivo municipal. El valor base es igual para todos los docentes. El sueldo de cada profesor puede variar en función del tiempo de servicio y de la ejecución de cargos directivos. Los docentes que trabajan en áreas consideradas precarias (o de riesgo) reciben un adicional en el salario.

La "SME" es también la responsable de realizar las selecciones públicas de docentes. Las oposiciones son realizadas de acuerdo con las necesidades del municipio para un determinado nivel educativo o para una signatura específica. Por ejemplo, en septiembre de 2002 la asesora de la "SME" me afirmó que había un déficit de profesorado hasta la 4ª serie y que se haría una selección para suplir esta necesidad.

La asignación de un profesor a una región depende de su preferencia a la hora de hacer el concurso. En general, el profesor opta por trabajar en la misma región en que vive. La "CRE" designa en qué escuela debe actuar. Se dan casos en los que el profesor puede escoger la escuela en la que quiere trabajar o viceversa, pero eso depende de la disponibilidad de plazas en la escuela y de la puntuación del profesor en el concurso.

Anteriormente, los directores eran indicados por la "CRE" y la "SME" y, en este sentido, eran cargos políticos. Antes de la implantación de la "LDB", el municipio de Río de Janeiro ya tenía aprobada una legislación relativa a la elección directa de directores por la comunidad escolar. La comunidad escolar, es decir, alumnos,

responsables, docentes y funcionarios, empezó a elegir la dirección de las escuelas del municipio a partir de 1988.

b.2) Responsabilidades, organización y planes curriculares

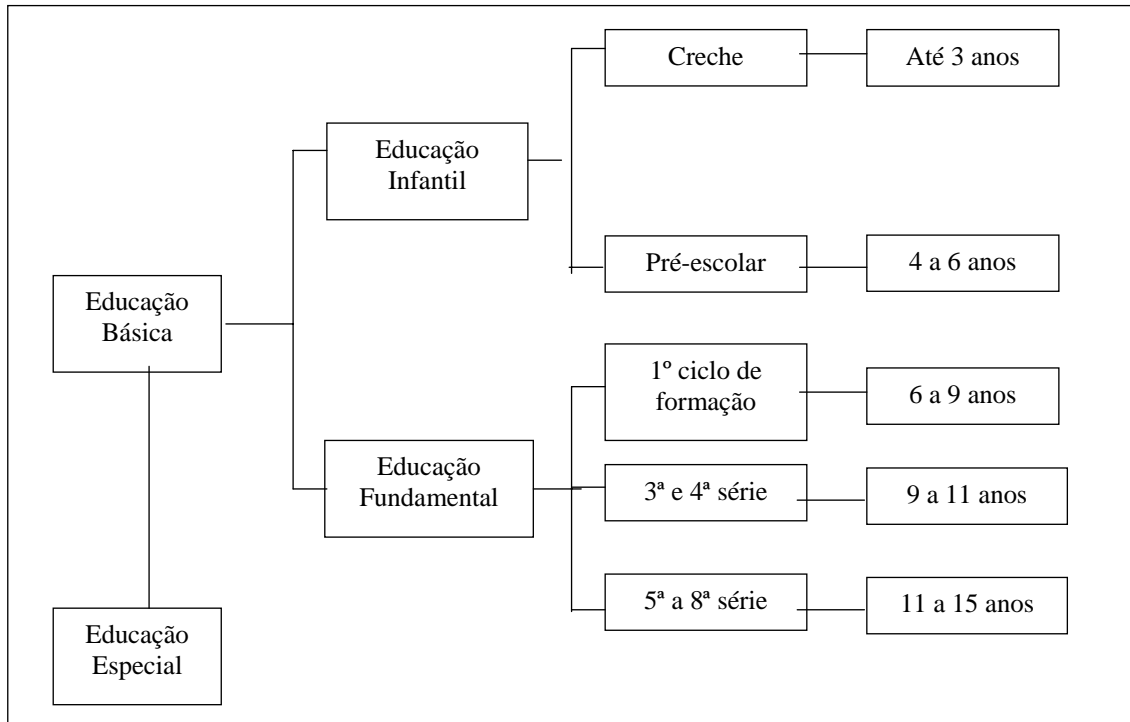
La "LDB" amplió los días lectivos de 180 a 200 días y determinó el tiempo mínimo de estudios (7 años). Cabe al municipio fiscalizar el cumplimiento de los días lectivos y también que los niños y niñas asistan con frecuencia a la escuela. Para este control de los alumnos, fue creado en 1990 el "Conselho Tutelar", una institución de nivel federal que tiene como función mantener judicialmente a los niños y niñas en las escuelas.³⁹

La "LDB" también amplió la responsabilidad educativa de los municipios. Para el municipio carioca esto supuso un problema, pues ya había elaborado su plan curricular entre 1993 y 1995 sin los nuevos niveles determinados por la ley federal. En consecuencia, el "Multieducação" tuvo que ser adaptado a la nueva realidad curricular requerida por la legislación federal. Por ejemplo, el "Multieducação" no incorporaba la "Educação Infantil" y "Especial" que ahora forman parte del sistema municipal de educación. Ya existían en el municipio algunos centros de "Educação Especial", pero con la determinación federal se están adaptando escuelas para dar clases especiales y, en algunos casos, llegar a incorporar estos alumnos a una clase regular. La introducción de la "Educação Infantil", en 2003, supone todo un cambio en las escuelas, pues significó un incremento del 9% en el número de alumnos. En la figura abajo se pueden visualizar las responsabilidades educativas del municipio definidas por la "LDB".

³⁹ El "Conselho Tutelar" es un órgano autónomo vinculado al Ministerio Público cuyo deber es procurar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas y adolescentes, tal como está aprobado en el "Estatuto da Criança e do Adolescente" (1990). El Estatuto determina la existencia de por lo menos un

"Conselho Tutelar", con 5 miembros, en cada municipio. En Rio de Janeiro existen 10 "Conselhos Tutelares". Su acción en las escuelas está relacionada con la matrícula y la permanencia de los alumnos y alumnas en las instituciones educativas. Por ejemplo: cuando el niño o la niña empiezan a faltar a las clases, sus padres y responsables tienen que justificarse frente al Conselho Tutelar. Otro ejemplo: cuando un niño o una niña no encuentra una escuela para matricularse, el "Conselho Tutelar" determina su matrícula en la escuela de su preferencia. Todas las acciones están relacionadas con el derecho del niño y la niña de recibir educación.

Figura 4.1: Responsabilidades educativas del gobierno municipal



Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación municipal.

Otra modificación de la ley federal que tuvo que ser adaptada en el plan curricular del municipio fue el cambio del sistema seriado por el sistema de ciclos. Brasil ha tenido tradicionalmente una organización escolar seriada: cada año, una serie. La nueva ley considera importante la substitución de la forma seriada por ciclos de aprendizaje, adecuando los conocimientos en función de la naturaleza del proceso de aprendizaje. De esta manera, las antiguas series anuales han sido substituidas por ciclos que tienen la duración de dos o tres años, dependiendo del nivel de aprendizaje.

Con esta propuesta, la “LDB” de ciclos, plantea una transformación en la evaluación de los alumnos. El alumno es examinado constantemente por el profesor y el resultado, apto o no apto, sólo ocurre al final del proceso, es decir, al final de cada unidad temática y de cada proyecto.⁷⁸

Tras la aprobación de la ley federal el municipio introdujo el sistema de ciclos en los primeros años de la enseñanza. Las antiguas clases de alfabetización, la 1ª y 2ª serie

⁷⁸ La “Secretaria Municipal de Educação” tiene prevista la modificación del “Multieducção” para adecuarlo al sistema del ciclo y a los cambios del currículo y de la evaluación. No hay una fecha determinada para ello.

(niños y niñas entre 6 y 8 años) pasan a formar el primer ciclo de formación. En la actualidad, el sistema de ciclos en Río de Janeiro sólo se pone en práctica en los tres primeros años de la escolarización. O sea, funcionan al mismo tiempo el sistema de ciclos y el seriado. Cuando le pregunté sobre la introducción del sistema de ciclos en los otros niveles, la asesora de la "SME" entrevistada me respondió que no había plazos determinados y explicitó los motivos: quieren que sea un deseo de los profesores y no una imposición de la "SME". Así definió su postura y la de la "SME":

"E: E vocês tem planos agora de começar a implantar (o ciclo em outras séries)?"

SME: Não, olha só. Por enquanto não, porque a gente não quer atropelar, a gente quer fazer uma implantação boa. E achamos que se tentarmos agora vai ser uma coisa. Porque mais que de ciclo é uma mudança de mentalidade. Não ainda você mudar o sistema em si se a mentalidade não for mudada. Não é? Então seria passar a carroça na frente dos bois. Mas a gente não tem o projeto, a gente tem o desejo mas não o projeto. Ele não está organizado, é o desejo, tá? É o objetivo." (SME, Agosto 2002)

La idea es no imponer una determinación federal, tal como ocurrió con el ciclo. La asesora de la "SME" explicó que cuando se aprobó la ley federal exigiendo la organización curricular en ciclos, el alcalde, sin cualquier consulta a los miembros de la comunidad educativa, cambió el sistema seriado por el de ciclos en los primeros niveles. Dado que en el nuevo sistema los alumnos sólo pueden ser aprobados o suspendidos al final del ciclo de formación, muchos profesores evaluaron la propuesta de ciclos como una fórmula de la "SME" para camuflar los índices de suspensión del municipio. El resultado, según la misma asesora de la "SME", fue el rechazo a lo que todos consideraron aprobación automática.

"SME - Foi um susto para muita gente porque ciclo assusta porque vem logo aquela idéia de aprovação automática (...) Mas então por causa de todo esse histórico assustou a meio mundo e que seria uma coisa para disfarçar a reprovação muito grande que nós temos e que nós tínhamos nas primeiras séries. Crianças analfabetas e dificuldades mesmo em ser aprovadas. Realmente é mais fácil dizer, arranjar um subterfúgio e aprovar essas crianças de alguma forma e aí a estatística sai bonita, do que você conseguir cumprir, e que acabe tomando consciência de quanto é importante toda criança esteja alfabetizada e o quanto a gente tem certeza de que elas podem ser alfabetizadas. (...) Então, quando veio esse, essa

forma de ciclo houve um susto muito grande. (pausa)" (SME, Agosto 2002)

La asesora continúa y explica entusiasmada que la solución encontrada por la "SME" para intentar acabar con el rechazo fue el debate:

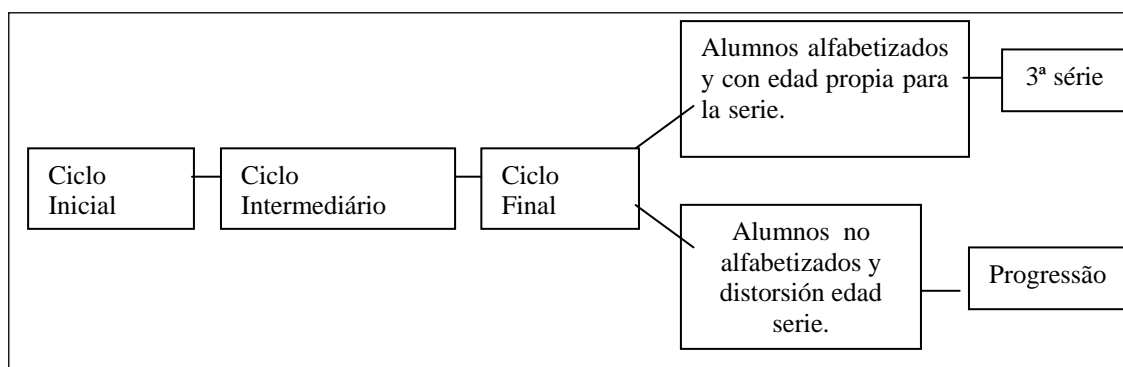
"SME - Aí, quando essa gestão entrou, estava justamente na grita, ninguém queria ciclo, ninguém. A gente só escutava e a nossa diretora aqui do departamento teve uma idéia que eu acho que a grande idéia (risada), de ouvir todos os professores que estão, que estavam envolvidos com ciclo. Isso deu muito trabalho, mas foi muito bom, muito rico para nós e acho que também para os professores. Porque ela combinou com todas as coordenadorias de encontrar lugares que coubessem, digamos, de manhã, toda uma manhã para os professores de ciclo que trabalham de manhã e a tarde para todos. Então em cada coordenadoria, duas reuniões. Então foram 20 reuniões que nós fizemos. O professor dizendo o que ele quisesse, o microfone estava aberto para ele dizer todas as angústias, todas as reclamações (risada) e tudo mais. Então a gente foi justamente ouvir, o que que estava emperrando, o que que estava dificultando esse trabalho de ciclo. E a grande grita foi nós não sabemos o que é ciclo, o que que é isso, e como vocês coloram a gente para trabalhar em uma coisa que a gente não conhece." (SME, Agosto 2002)

Además de estos debates, la "SME" aprovecha una determinación de la ley federal que pide capacitaciones para los docentes para disminuir su rechazo al ciclo. Hay incluso recursos federales del "FUNDEF" para tal tarea. Por eso, conforme explicó la asesora, la "SME" ofrece anualmente capacitaciones para sus docentes, directores y coordinadores pedagógicos. Todos los cursos de capacitación organizados por la secretaría se llevan a cabo fuera del horario de trabajo y están remunerados. La remuneración es una forma de estimular el estudio, así como un mecanismo indirecto de mejora salarial. Con un tono de voz firme y enfático, la asesora de la "SME" me dijo: *"para mim é a coisa mais importante que a gente está fazendo"* (SME, agosto de 2002).

Otro cambio proporcionado por la "LDB" en la organización curricular es la introducción de clases de "Progressão", que son clases para aquellos alumnos con edad superior a la considerada "normal" para el nivel de enseñanza. La introducción de las clases de aceleración significa una educación más rápida para alumnos "especiales" hasta que lleguen al nivel educativo "más adecuado" a su edad. Con la resolución nº 684 de la "Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro" de abril de 2000, estas modificaciones son adoptadas por la "SME".

La Alcaldía nombró este proyecto "Resgate a Autoestima". Las clases de "Progressão" se adjudican en el municipio según la alfabetización. Aquellos alumnos que no hayan conseguido terminar satisfactoriamente el ciclo de alfabetización deben entrar en las clases de "Progressão", y lo mismo ocurre con los que llevan más de tres años en la escuela, pero no han superado la alfabetización. La figura 4.2 explicita la secuencia escolar de estos alumnos.

Figura 4.2: Secuencia para alumnos con problemas edad - serie



Fuente: elaboración propia a partir de la legislación municipal

Las clases de "progressão" son consideradas uno de los grandes problemas del sistema municipal de enseñanza. Con preocupación, la asesora de la "SME" me afirmó que el número de estudiantes en este proceso crece cada año. Pude observar la misma preocupación e incertidumbre sobre qué hacer en la coordinadora de la "CRE" entrevistada.

La "LDB" introdujo otra cuestión pedagógica importante y que tuvo que ser considerada por el municipio: el "Projeto Político Pedagógico" (PPP) de la escuela. Así está en la ley:

"Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.” (Título IV, Da Organização da Educação Nacional, art. 12 al 14)

El “Proyecto Político Pedagógico” es el espacio de la autonomía de la escuela, respetando siempre la legislación y las reglas municipales y nacionales de educación. La autonomía escolar, una demanda constante de los profesionales de la educación. Sin embargo, su obtención y práctica no es fácil. Por ejemplo, pregunté sobre ello a la asesora de la “SME” y me contestó que la autonomía estaba relacionada al PPP realizado por la escuela, mas añadió inmediatamente que éste debería seguir las normativas del órgano central. Al final y al cabo, es el órgano central el responsable de acompañar y evaluar todo el proceso. Así fue el diálogo:

“E: Voltando um pouco ao currículo, a nova LDB dá uma certa autonomia as escolas, como está sendo trabalhado isso?”

SME: A autonomia das escolas é mais ligada ao projeto político pedagógico. Por aí vem toda a base do currículo porque o órgão central ele determina ele tem um órgão que é normativo, ele é para acompanhar também, avalia e tudo mais. Agora fica para a escola mesmo o projeto político pedagógico, que é onde o currículo ele acontece. Ele é imaginado dentro de um projeto político pedagógico. (...) Dentro da própria escola. Porque é uma construção coletiva, porque para o projeto político pedagógico a gente orienta que tem que ter a participação da comunidade, a participação de todos os professores, da direção da escola, de alunos.” (SME, Agosto 2002)

En cierta medida, la asesora no afirmó la posibilidad de la autonomía escolar. Sin embargo, la ley determina que cada escuela, con todos sus miembros, debe elaborar un proyecto político pedagógico, en el cual estarán delimitados sus principales objetivos en función del tipo de escuela que sus miembros quieran construir. Además, el proyecto debe estar vinculado a la realidad más cercana de la escuela, de sus miembros y principalmente de sus alumnos.

b.3) La participación de la sociedad

Algo novedoso en la "LDB" es la participación de la sociedad en las actividades educativas. Por ejemplo, en las nuevas reglas administrativas y de gestión existen órganos de participación que además sirven como órganos de control – como el "Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social" do "FUNDEF", "Conselho Municipal de Alimentação Escolar" o al nivel de la escuela el "Conselho Escola Comunidade" (CEC). Además de estos "conselhos" existe otro, también determinado por la "LDB":

- "Conselho Municipal de Educação": presidido por la secretaria municipal de educación. Tiene 12 miembros titulares y 6 suplentes, representantes del poder público y de la sociedad civil. Es el consejo que aprueba las políticas de la "SME".

Para atender a la norma de la participación y a la propuesta de descentralizar la educación municipal, la "SME" adoptó lo que ellos denominaron "Representatividade". Es una propuesta para abrir un proceso colectivo y democrático, aproximando las escuelas al órgano central. Justifica su política de la siguiente forma:

"Acreditamos que numa rede tão grande a proposta de trabalhar com a representatividade auxilia muito: facilita a interlocução com um número maior de professores; instaura um processo coletivo e democrático de trabalho; coloca o Órgão Central mais próximo das escolas; possibilita que as escolas discutam suas questões e se pronunciem e que, no caso, o E/DGED, formule diretrizes a partir destas colocações." (Pagina web SME)

También para ampliar la mediación entre escuelas, "CRE" y "SME" existen consejos consultivos, que actúan en la política de la Representatividade del municipio.

- "Conselhos Gerenciais" y "Conselho de Dirigentes": la "SME" está dividida en diferentes departamentos, cuyos dirigentes se reúnen periódicamente con la secretaria municipal de educación. La "SME" tiene 4 departamentos generales (educación, infraestructura, recursos humanos y administración), cuatro asesorías técnicas (informática, integración educacional, planeamiento y comunicación social) y la asesoría jurídica.

- “Conselho de Diretores”: Cada “CRE” posee un consejo con 10 directores de las escuelas de la región. Se reúnen periódicamente con el coordinador regional. Del consejo de cada “CRE” sale un representante que se reúne mensualmente con la “SME”.
- “Conselhos de Professores”: Cada “CRE” posee una comisión de profesores. Se reúnen periódicamente con el coordinador regional. De la comisión de cada “CRE” sale un representante que se reúne mensualmente con la “SME”. Actualmente, las comisiones y el consejo están debatiendo los cambios del currículo municipal.

En el ámbito de la institución escolar hay otros consejos y actividades de representatividad. Estos son:

- “Conselho Escola-Comunidade” (CEC): está formado por tres profesores, dos responsables de alumnos, dos alumnos, un funcionario y un representante de la comunidad de vecinos, todos electos por la comunidad por dos años. El “CEC” colabora con la dirección de las escuelas, discute cuestiones de interés de la comunidad escolar y participa en todas sus decisiones pedagógicas y financieras.
- Gremios estudiantiles: se establecen en el ámbito de la escuela con el objetivo de obtener mayor participación de los alumnos en los asuntos escolares y formar líderes estudiantiles. También son elegidos cada dos años.
- Elección directa de directores: los directores son elegidos cada dos años a partir de la consulta a la comunidad escolar. Participan del proceso de sucesión la comunidad escolar, el “Conselho Escola-Comunidade (CEC)” y los Gremios Estudiantiles.

4.1.2) A modo de conclusión: Tenemos la reforma pero...

El municipio ha descentralizado la gestión pero parece ser que el órgano central continúa tomando las decisiones centrales, como puede ser el uso de los recursos, el currículo o la capacitación de los docentes. La gran duda es si una sociedad y unos órganos gubernamentales con tradición centralizadora conseguirán trabajar con los principios y objetivos descentralizadores.

Muchos especialistas de la legislación brasileña explican que dentro del sistema federativo existe una tendencia a centralizar. Muchos enfatizan que la última Constitución (1988) atribuyó al poder central casi el monopolio del poder, lo que convierte a Brasil en un sistema político más unitario que federativo (Carneiro, 1998). Demo (2001) coincide con esta aseveración dentro del contexto de la nueva ley educativa y señala que, pese a las tentativas de descentralizar la educación, es más fuerte la tradición centralizadora, que deja las leyes como "letra muerta" (Demo, 2001: 19).

Además, parece ser que la descentralización, tal y como se ha planteado, puede significar la transferencia de poderes a niveles inferiores con un aumento de la burocracia, como ocurre con las "CREs", que con la nueva situación tienen más poderes y más control sobre las escuelas. Desde este punto de vista, más que traspasar las responsabilidades y oportunidades de cambio, el gobierno estaría transmitiendo problemas, burocracia y gastos a ámbitos inferiores, dificultando la eficacia económica. El gran riesgo es crear nuevas esferas administrativas con las mismas funciones y vicios de la burocracia anterior.

De lo expuesto se concluye también que a pesar de la existencia de una base curricular municipal anterior a la "LDB", esta ha tenido que sufrir modificaciones de carácter estructural y curricular para atender a las determinaciones federales.

Todas las escuelas del municipio deben seguir tanto el currículo nacional como el "Multieducação" a modo de base de orientación para elaborar su proyecto político-pedagógico, más cercano a la realidad de la comunidad en que se insiere.

En teoría, todas las escuelas deberían tener su proyecto político-pedagógico. Además, tienen la obligación de hacer su planeamiento mensualmente. La "SME" determina en el calendario escolar los momentos en que deben ser celebrados los "Centros de Estudos" (CE), que son los espacios para los debates de la propuesta pedagógica de la escuela y del planeamiento de las actividades. Este proyecto político-pedagógico junto con el planeamiento de unas actividades no debe desvincularse de las normas municipales y federales, dadas las evaluaciones de las escuelas y sus proyectos realizadas a partir de las directrices nacionales.

Sobre la participación, ésta aparece en forma de consejos que están pensados para una gestión más cercana a la realidad y un control más efectivo de los recursos utilizados. Mi mayor interés reside en los mecanismos de representatividad y en los espacios de participación que se crean en la propia escuela. La legislación nacional y municipal, al no reglamentar la participación, abre justamente estos espacios de autonomía en las escuelas. Cabe observar si estos espacios serán favorables a la participación o si mantendrán las jerarquías y los poderes.

La cuestión central que sí se sobreviene es: ¿Cómo cada grupo – profesores, directores, responsables por los alumnos y hasta incluso miembros del órgano municipal – evaluará, interpretará, pondrá en práctica o rechazará las nuevas reglas administrativas, pedagógicas y de la participación? Antes de contestar a esta pregunta es necesario describir la educación en el barrio y la escuela del estudio de caso.

4.2) La educación y el barrio

Se constató en el capítulo 3 que la comunidad tiene una población joven y en edad escolar numerosa. La red municipal de educación – responsable de proveer educación a todos que tienen entre 5 y 14 años de edad – actúa para el 19% de la población total de la comunidad. Para esta demanda, el municipio tiene 16 instituciones en el barrio distribuidos de la siguiente forma:⁷⁹

- 12 escuelas de “Ensino Fundamental”
 - Dos escuelas en horario integral. Las dos ofrecen Educación Infantil, “Ensino Fundamental” hasta la 4ª serie y clases de “progressão”. Además una ofrece PEJ (Educación para Jóvenes y Adultos entre 14 y 25 años) y la otra “Educação Especial”.
 - Cinco escuelas que ofrecen “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” – del ciclo inicial hasta la 4ª serie - además de clases de “progressão”. Una de ellas también ofrece el “Educação Especial”.
 - Una escuela que ofrece el “Ensino Fundamental” - del ciclo inicial hasta la 4ª serie - además de clases de “progressão”.

⁷⁹ Para las responsabilidades educativas del municipio vea la figura 2.1.

- Una escuela que ofrece el “Ensino Fundamental” de 5ª a 8ª serie.
- Una escuela de “Educação Infantil” y de “Ensino Fundamental” del ciclo inicial hasta la 8ª serie, además de clases de “progressão”.
- Una escuela de “Educação Infantil” y de “Ensino Fundamental” – del ciclo inicial hasta la 6ª serie - además de clases de “progressão”.
- Una escuela de “Educação Infantil” y “Educação Especial.”
- Tres guarderías municipales
- Club Escolar, que los alumnos de todas las escuelas de la comunidad pueden frecuentar. Se llevan a cabo diversas actividades fuera del horario escolar y desvinculadas de las escuelas.

Una de las escuelas que funciona en horario integral es la escuela del estudio. La oferta educativa del municipio reserva para los primeros años de escolarización únicamente tres guarderías municipales, lo que es insuficiente para la gran demanda existente. Las guarderías municipales se encargan solamente del 14% de la población entre 3 y 5 años de edad.

En cambio, la Educación Infantil, que es responsabilidad del municipio desde la aprobación de la “LDB” y que recibe a niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad, atiende a 96% de la población de la comunidad en esta edad, conforme informa la tabla 4.6.

Tabla 4.6.: Oferta escolar del municipio para Educación Infantil

Total	Ed. Infantil
	5 y 6 años
Alumnos por serie	1463
Residentes por serie ideal	1524
Porcentajes	96%

Fuente: IBGE 2000; Secretaria Municipal de Educação 2004⁸⁰

⁸⁰ Para la comparación fueron utilizados los datos ofrecidos en Internet por la “SME” sobre la cantidad de alumnos por serie en cada escuela de la comunidad (abril de 2004) y datos ofrecidos en Internet por la “Prefeitura do Rio” sobre la comunidad a partir del censo nacional (IBGE 2000).

Considerando la existencia de escuelas privadas en la comunidad además de diversas escuelas municipales cercanas al barrio, se puede decir que el número de plazas ofrecidas para la educación infantil es suficiente.

Como muestra la tabla 4.7, en las cinco series iniciales de la "Educação Fundamental", en algunos casos, el número de plazas ofrecidas es superior al número de habitantes por edad. Para la realización de la tabla se asumieron condiciones educacionales ideales, es decir, se consideró que los alumnos están en las clases correspondientes a su edad, sin retrasos.

Tabla 4.7: Oferta escolar del municipio para los 5 años iniciales de Educación Fundamental

	ciclo Inicial	ciclo Intermediário	ciclo Final	3ª serie	4ª serie
Total	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
Alumnos por serie Residentes	823	858	765	842	685
por série ideal	735	701	676	702	699
Porcentajes	112%	122%	113%	120%	98%

Fuente: IBGE 2000; Secretaria Municipal de Educação 2004

Por otro lado, siendo también una responsabilidad municipal, la oferta en los cuatro últimos años de la escolarización, es decir entre la 5ª serie y la 8ª serie, no es suficiente para atender a la población existente. Tal y como se ha hecho en la primera tabla, el análisis siguiente está basado en condiciones educacionales ideales.

Tabla 4.8: Oferta escolar del municipio en los últimos años del Ensino Fundamental

	5ª serie	6ª serie	7ª serie	8ª serie	PEJ
Total	11 años	12 años	13 años	14 años	14 a 25 años
Alumnos por serie Residentes	359	321	202	137	52
por série ideal	730	650	671	693	-
Porcentajes	49%	49%	30%	20%	-

Fuente: IBGE 2000; Secretaria Municipal de Educação 2004

Razonando que el plan de estudios del municipio propone la aprobación automática de los alumnos de la "Educação Infantil" y de los tres años del "Ensino Fundamental", se puede afirmar que existe una oferta de plaza mayor que el número ideal de alumnos. De este análisis se puede deducir que hay un número significativo de alumnos con mayor edad que la serie correspondiente. Ya para las cuatro clases terminales del "Ensino Fundamental" la oferta es pequeña.

¿Qué podría explicar la falta de plazas para los años finales del "Ensino Fundamental"? Una explicación posible es la existencia de diversas escuelas cercanas a la comunidad que se ocupan de este nivel educativo. Por la edad de los alumnos, estos pueden tener una mayor movilidad y utilizar el transporte público y gratuito⁸¹ para llegar a su escuela. Es común encontrar alumnos de la comunidad en otras escuelas de la región, como me afirmó la coordinadora de la región en entrevista en 2002.

Otra explicación es la distorsión edad-serie. La distorsión edad-serie también es mencionada en datos de la "Secretaria Municipal de Educação", en documentación de 2001. Todas las escuelas de la comunidad que trabajan con los cinco primeros años del "Ensino Fundamental" tienen más del 15 % de alumnos con problemas de distorsión edad serie, tal y como muestra la tabla 4.9.

Tabla 4.9: Distorsión edad serie en las escuelas que trabajan con los 5 años iniciales de Educación Fundamental

Escuela	Distorsión edad serie
Escuela 1	18,4%
Escuela 2	19,3%
Escuela 3	16,1%
Escuela 4	19,7%
Escuela 5	18,3%
Escuela 6	23,1%
Escuela 7	17,8%
Escuela 8	16,8%
Escuela estudio	17,3%

Fuente: Rio, 2001.

⁸¹ El transporte público es gratuito para todos los alumnos de la red municipal de enseñanza.

En la comunidad existen 640 plazas para alumnos de "Progressão" según la "SME". ¿Pero cuál es el motivo para el elevado número de distorsión edad-serie? Para Sérgio Costa Ribeiro, la distorsión edad-serie revela el alto índice de suspensión en las escuelas o lo que él llamó de "pedagogia da repetência". La suspensión ocurre sistemáticamente y principalmente en las series llamadas terminales, como la 4ª y la 8ª. La consecuencia final de las suspensiones es la evasión. Los alumnos intentan diversas veces mantenerse en las escuelas pero las innumerables suspensiones favorecen su salida prematura del sistema. Con datos de los años 80, Costa Ribeiro mostró que:

"É impressionante notar que da amostra de 100 alunos matriculados na 1ª série, apenas 3, isto é, 3% vão se graduar sem nenhuma repetência em sua trajetória escolar, ou seja em oito anos. (...) Os graduados levam, em média, 11,4 anos frequentando a escola de 1º grau, o que corresponde a um acúmulo de mais de três repetências por graduado." (Costa Ribeiro, 1993: 67)

Es decir, la distorsión edad-serie demuestra los elevados índices de suspensión y evasión del sistema educacional. La distorsión edad-serie es más frecuente en las últimas series del "Ensino Fundamental" por el mero hecho de que en el municipio en las series iniciales – de la "Educação infantil" hasta el ciclo final – no se puede suspender.

En la comunidad, la escuela que ofrece solamente clases de 5ª a 8ª serie tiene el 70,9% de distorsión edad-serie. Otra que tiene la mitad de sus alumnos en este nivel de enseñanza tiene un 43,5% de distorsión. Son números significativamente más altos que los existentes en los primeros años de estudio.

Si el problema está en la "pedagogia da repetência", tal como apunta Costa Ribeiro, no tienen sentido las continuas demandas de aumento de plazas por parte de los miembros de la comunidad y de responsables de alumnos, además de autoridades o miembros del órgano municipal de educación con los cuales entré en contacto. Más importante sería un cambio en la propia cultura de la escuela que hace que la gran parte de sus alumnos sean amonestados por lo menos una vez a lo largo de su trayectoria educativa.

Esta es la oferta educativa existente en la comunidad. ¿Cuales son las demandas educativas de cada grupo que vive o trabaja en la comunidad, además del órgano municipal responsable de la educación local?

4.2.1) ¿Qué se pide y qué se da?

Dependiendo del lugar que uno ocupa, las necesidades educativas se diferencian. A continuación mostraré cuáles son las propuestas de los miembros de la comunidad - que además son los padres, madres y responsables por los alumnos - de los profesores y directores y de los órganos municipales responsables de la educación.

Los habitantes de la comunidad, desde su formación, siempre han pedido más escuelas. Al principio había solamente 3 escuelas en toda la comunidad, pero a partir de esta demanda, nuevas escuelas surgieron en la década de los 60. Con el continuo crecimiento de la comunidad, más escuelas fueron necesarias en los años 70.

En la década de 80, con el proyecto estatal de los "CIEPs" – que se explicará más adelante -, fueron construidas dos escuelas más. Una empezó a funcionar en 1986 y la otra, aunque construida en 1986, empezó a funcionar en 1992. La escuela del estudio es justamente la última que se abrió en la comunidad, y se construyó a partir de demandas de la población de una escuela horario integral.

La necesidad de más plazas en las escuelas y principalmente en las guarderías es la demanda actual. Con la observación del número de habitantes del barrio se ha constatado la escasa oferta de plazas para las guarderías y para los años finales del "Ensino Fundamental".

Una antigua habitante, en una entrevista realizada para la web de la ONG Viva Favela, relata la lucha por la construcción de escuelas en el pasado y las necesidades educativas de hoy:

"Os colégios mais próximos eram o X, Y ou Z, (todos fora da comunidade) depois construíram a escola A e B (na comunidade). Minha filha cursou a primeira turma dessa escola. Tive que ir de porta em porta junto com mais uma mãe, Dona Benedita, para arrumar um número suficiente de alunos para ter aula. Conseguimos dez. Como não tinha merenda, as crianças

levavam cenoura, batata, e aí fazíamos uma sopa para eles almoçarem. Só tinha um turno de aula, era das 7h às 13h. O posto de saúde era um balcão de atendimento improvisado, quando alguém passava mal ia para o hospital. Se pudesse mudar algo hoje na comunidade, pensaria primeiro nas crianças. Tiraria elas da rua e arrumaria um lugar onde pudessem brincar e aprender. As creches não estão mais dando conta. O ideal é que tivesse um lugar onde elas pudessem ficar o dia inteiro, fazendo atividades e aprendendo uma profissão.” (entrevista a Maria Aparecida Silva, realizada en 09/07/2004, web viva favela)

Además existe una necesidad de ampliar las actividades para jóvenes y adultos en la comunidad vinculadas a la formación profesional. Al preguntar a los responsables entrevistados sobre las necesidades educativas de la comunidad me contestaron rápidamente la necesidad de más cursos profesionalizadores. Si en el pasado se luchaba por más escuelas, ahora lo que se pide son más cursos:

“Mãe – Colégio tem bastante. Tem jardim, tem creche mas o que falta muito por aqui é curso para adolescente, cursos profissionalizantes.” (Madre, 40 años, un hijo en la escuela y dos hijos antiguos alumnos)

“Pai – Antes existia uma fundação que dava cursos. Então tinha curso de serra elétrica, de mecânica, de serralha. Tinha vários cursos e o adolescente saía dali e conseguia direto um trabalho. Eles destruíram esse pólo e encadrou um problema para várias pessoas da comunidade. A gente fica sem opção.” (Padre, 39 años, padre representante del CEC, un hijo en la escuela y tres hijos antiguos alumnos)

Una demanda distinta hacen los profesores y directores que trabajan en la comunidad. Piden más recursos humanos y materiales; humanos porque no tienen profesores suficientes en la comunidad y tampoco profesores de apoyo, materiales porque los padres, madres y responsables no tienen capacidad de ayudar en la compra de material para sus hijos. Una profesora, al comentar las dificultades de la escuela, me explicó la dificultad en mantener los profesores en las escuelas de la comunidad:

“Aqui na escola especificamente a gente tem um outro problema, rotatividade de professor. Nós temos um grupo aqui que se mantém. Eu já estou aqui há 4 anos, tem colegas que estão aqui que estão aqui desde que a escola iniciou. Dez anos eu acho. Mas o grupo é mínimo, é um grupo pequeno. A grande verdade é que aqui a gente tem, como tem horário integral, tem algumas colegas que tem uma matrícula só, não ficam com a turma o dia inteiro. O professor chega, fica até as 4 horas e nunca mais fica aqui, vocês são loucas, como é que vocês conseguem? Tudo isso

dificulta o trabalho, né?" (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Una dificultad en mantener los profesores que fue explicitada por profesores, directores y también miembros de la "CRE". Todos la relacionaban con la imagen negativa de la comunidad en la sociedad, principalmente por la violencia. Justamente por esta idea, los profesionales de la educación que trabajan en la comunidad piden una valorización profesional. Presencié diversos momentos en que se planteaba la reunión de todos los profesionales que trabajan en la comunidad para hacer demandas conjuntas para las escuelas de la comunidad. (Diario de Campo, 22 de julio y 13 de agosto de 2003). La unión entre los profesionales serviría también para demandar una mayor seguridad y un mayor salario para trabajar en lo que llaman área de riesgo. Es decir, mayor apoyo en las medidas de seguridad y mejores recursos. Así está descrita esta demanda en el diario de campo que se refiere a un día del "Conselho de Classe":

"A diretora, na reunião do COC, comenta sobre a necessidade de ter um adicional no salário por trabalharem na comunidade, pois várias escolas têm mas a escola não tem por causa da localização e boa infraestrutura de transportes. Mas elas têm que lutar juntas." (Diario de campo, 22 de julio de 2003)

Es decir, es un tema que los profesores y la dirección consideran importante en su práctica y por lo tanto es pertinente que se comente en un "Conselho de Classe".

El órgano municipal reconoce las necesidades de la comunidad de más guarderías. La justificación para la escasa oferta de plazas es que este sector es una responsabilidad municipal reciente. En realidad, solamente a partir de la reforma educativa de 1996 las guarderías pasaron a ser responsabilidad del municipio, pues anteriormente eran gestionadas por las propias comunidades y por iglesias. En la entrevista realizada en agosto de 2002 a la asesora de la "SME", al preguntar sobre la incorporación de las guarderías en el municipio, la asesora contestó que aún son pocas las que han sido traspasadas al municipio, justificando de esta manera el retraso y los problemas por el tiempo de adaptación del municipio y también de las guarderías:

"SME - Algumas estão sendo construídas. Outras classes por exemplo funcionavam em associações de moradores, que eram de responsabilidade deles, que não tinham nada a ver com a educação em si. Porque nós

temos uma estrutura que acreditamos no professor com a criança e um tipo de alimentação. Então tudo isso está sendo passado lentamente porque são 500 creches. E nem tínhamos pessoal para tudo isso, para fazer tudo de uma vez só. Então a gente está com servidores, pessoas que vão orientando essas creches, modificando o seu sistema, tendo que aproveitar as pessoas que já trabalhavam nas creches porque não podemos desempregá-las todas, dando um período para que eles também estudem e peçam para continuar a trabalhando nas creches. Então, tem esse período de adaptação, você não pode mandar todo mundo embora e colocar gente nova de repente. Vemos também o lado humano da situação.” (SME, Agosto 2002)

La Secretaría y la “CRE” reconocen la necesidad, señalada también por la comunidad, de más cursos para la educación de jóvenes y adultos. La coordinadora de la “CRE”, hablando de sus metas, reconoció la deficiencia y los planes para esta área:

“Nós temos uma proposta, a secretaria já tem essa proposta, no centro da cidade, em fazer um PEJ diurno porque nós temos procura por causa dos shoppings. Nós temos procura desse tipo de método de estudo durante o dia. (...)Então nós estamos levando para 2003 também uma proposta para uma área que nós temos com algumas salas ociosas porque é uma escola que é muito grande e a gente vai propor isso. Porque muita gente trabalha nas firmas de limpeza do shopping e aí funciona a noite pois as pessoas trabalham de noite na limpeza dos shoppings.” (CRE, Agosto 2002)

La “CRE” es consciente de esta necesidad y registra además la falta de profesores, tal y como los profesionales de la educación reconocieron. Como explicó desolada la coordinadora, el profesional empieza a trabajar en la comunidad pero luego pide transferencia para otra área:

“CRE - Alguns (professores) já trabalham a algum tempo na comunidade mas contudo tem dificuldade de lidar com aquilo. É uma área que a gente tem dificuldade de colocar professor. (...) Eu tenho um PEJ que por circunstancias de local eu não consigo colocar professor ali.” (CRE, Agosto, 2002)

Como indica la misma “CRE”, existe una representación social negativa de la comunidad que hace que los profesores no acepten trabajar allí o que, después de haber empezado a trabajar, en la primera oportunidad que tienen pidan su transferencia. He oído de algunos profesores, en tono crítico, una frase que es significativa de esta situación: *“depois de trabalhar em qualquer escola da comunidade, o profissional*

consegue trabalhar em qualquer outro lugar". Una frase que indica las dificultades del trabajo pero también una visión negativa de la comunidad y sus habitantes.

Justamente para auxiliar a los profesores que trabajan en la comunidad hay un proyecto financiado por la "CRE" destinado a los profesionales que trabajan con las clases de "progressão". Comentando los proyectos de la "CRE", la coordinadora explicó ilusionada el proyecto sobre la psicóloga y su importancia:

"CRE - Então nós apresentamos enquanto educação, um projeto em que a gente acolhe esses professores da comunidade que tem progressão com um encontro quinzenal com um grupo de psicanalistas. Para que? Porque esse professor entra em desespero. (pausa) Ele chega aqui em prantos porque ele não sabe como lidar com aquilo. Porque ali é muito forte a questão social." (CRE, Agosto, 2002)

Es interesante observar como cada grupo piensa las necesidades educativas. Mientras los miembros de la comunidad piden más proyectos educativos y más plazas en las escuelas, para los profesionales de la educación y los órganos públicos estas necesidades están vinculadas al estereotipo de la comunidad: carencia y violencia. Por ser carente se necesitan mayores recursos y también más atención a sus alumnos, como en el caso de los alumnos de "progressão". Además de carentes viven en una realidad violenta y por eso los profesionales que allí resisten – pues los que no resisten salen pronto de la comunidad o no llegan ni a aceptar el trabajo – deben por lo menos tener más apoyo institucional y financiero.

¿La lógica de la exclusión permanecerá realmente en la escuela del estudio de caso?
¿Cómo representan la comunidad y principalmente los padres, madres y responsables de los alumnos y alumnas a los profesionales de educación que trabajan en la escuela del estudio?

4.3) La escuela

Como se describió, la comunidad surgió en función de una política habitacional de exclusión social y ausencia de democracia y de ciudadanía. Sin embargo, todo este proceso de marginalización social no delimitó las acciones de la comunidad: fue justo al revés, potenció las actividades colectivas, la ciudadanía y la lucha por la mejora de sus

condiciones de vida, así como la ampliación de la oferta escolar en la región. La estructura comunitaria era una constante en las favelas cariocas porque era necesaria para hacer posible todas estas luchas.

En el año 92, gracias a la presión del movimiento comunitario, se abrió una escuela cuya estructura se había construido en el 86 pero no funcionaba. Era un "Centro Integrado de Educação Pública" (CIEP), un tipo de escuela vinculado a un programa político. Una escuela que estaba en condiciones de recibir cerca de 500 alumnos en periodo integral, dando a todos ellos las tres comidas del día, con un polideportivo, una biblioteca y un espacio amplio que podría ser utilizado para actividades pedagógicas u otras actividades diversas de la comunidad. Además, tiene una posición privilegiada, en una de las principales vías de acceso a la comunidad, con una buena oferta de transportes públicos así como una buena infraestructura. Después de la presión social la escuela empezó a funcionar.

Esta es la escuela del estudio de caso. En este apartado se describirán: el programa educativo al cual está vinculada, su historia, la escuela hoy y la relación con el programa educativo original, sus características educativas y sociales y su funcionamiento.

4.3.1) De un "Centro Integrado de Educação Pública" a una escuela abierta por y para la comunidad

El programa de los "Centros Integrados de Educação Pública", más conocido por su sigla "CIEP", fue creado a finales de los años 80 en el Estado de Río de Janeiro por el gobierno de Leonel Brizola, del "Partido Democrático Trabalhista" (PDT).

Este programa puede ser considerado un marco diferenciador de la escuela pública brasileña y principalmente carioca, porque tiene como idea fundamental ofrecer educación pública a una parcela de la población excluida del proceso educacional.

La escuela pública brasileña, desde su principio hasta los años 80, se limitó a atender a los niños y niñas de las clases más altas de la sociedad brasileña. Las reformas educacionales recientes, así como el programa "CIEP", fueron fundamentales para romper con esta característica. Comparando datos de los años 70 y los actuales,

Azevedo descubre un aumento significativo de las matrículas y un aumento de la oportunidad de acceso a las escuelas públicas, principalmente de los sectores más pobres da población:

"passamos de uma cobertura de 16 milhões de alunos, em 1970, para um total de pouco mais de 35 milhões em 2001, aparentando uma proximidade da universalização do seu acesso, como vêm demonstrando os resultados dos censos escolares. Em relação à sua clientela (a população de 7 a 14 anos de idade), a taxa líquida de escolarização tem abrangido cerca de 95% deste contingente e mesmo nas regiões mais pobres do Brasil o grau de cobertura atinge um índice médio aproximado de 90%. Estamos, certamente, bem distantes da situação de 1970, quando esta taxa era de apenas 67% (MEC/INEP, 2000)." (Azevedo, 2002, p. 50)

En palabras de los creadores del programa de los "CIEPs", la escuela pública brasileña ha sido tradicionalmente antipopular:

"Nossa escola pública é antipopular porque está organizada de modo a beneficiar a minoria de alunos provenientes dos setores mais afortunados. Ela é uma escola injusta porque prejudica os alunos que mais precisam dela, que são oriundos das camadas populares." (Ribeiro, 1985, p. 10)

El programa "CIEP" tenía como objetivo justamente ampliar el acceso a un determinado grupo de la población – el más pobre. Para hacernos una idea del impacto del programa, desde la inauguración del primer "CIEP" en mayo de 1985 en la propia ciudad de Río de Janeiro hasta 1994, fueron construidos 506 "CIEPs" en todo el Estado de Río de Janeiro (Cavaliere & Coelho, 2003).⁸² Asimismo, es importante decir que la mayoría de ellos estaban localizados en zonas de fácil acceso y en comunidades pobres o en las favelas de la ciudad de Río de Janeiro o del interior del Estado.

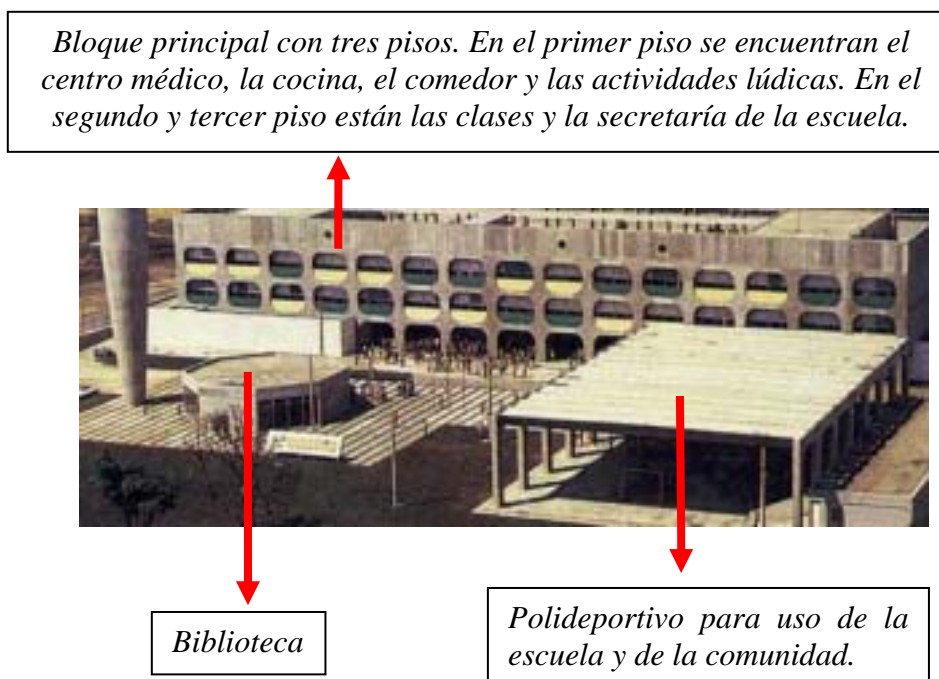
El programa de los "CIEPs" pretendía atender a un grupo que no tenía acceso a la escuela pública y tampoco a otros servicios básicos, como la alimentación o servicios médicos. Fue justamente por la existencia de estos huecos, que el político, antropólogo y educador Darcy Ribeiro planteó un programa que concebía la educación como un proceso de formación integral, abarcando además de conocimientos básicos el

⁸² El programa de los "CIEPs" estaba vinculado a un partido político, el Partido Democrático Trabalhista (PDT). El programa se inició en el primer período gubernamental del "PDT" en el estado de Río de Janeiro (1983-1986), sufrió una interrupción por la entrada en el gobierno de un grupo contrario (1986-1991) y volvió en un segundo mandato del "PDT" (1991-1994).

desarrollo artístico, moral y cívico. Esto significaba en el día a día escolar que los alumnos tuviesen acceso a la educación en periodo integral, las tres comidas del día, además de actividades deportivas, culturales y atención médico-odontológica en la misma estructura de la escuela.

Sobre la base de este concepto, el establecimiento fue proyectado por el arquitecto Oscar Niemeyer, que le otorgó amplios espacios, con un polideportivo, una biblioteca y un espacio amplio que se podía utilizar para actividades pedagógicas pero también para las diversas actividades de la comunidad. La foto de un "CIEP" reproducida abajo explicita su arquitectura con sus múltiples funciones.

Foto 4.2: Foto de un "CIEP"



Fuente: site del Partido Democrático Trabalhista – PDT

El programa del "CIEP" centralizó sus esfuerzos en hacer de las escuelas públicas del Estado escuelas de periodo integral. La escuela integral propuesta hace referencia tanto a la educación como a la formación integral de los alumnos y alumnas. Justamente por eso se dio la necesidad de agrupar en el mismo espacio tantos proyectos (alimentación, atención médico-odontológica y la propia educación), incluyendo programas como el

estudio dirigido y la biblioteca, la capacitación para el profesorado, la capacitación para el material didáctico, cultura y actividades lúdicas. Además, hay el programa "alumnos-residentes", que son alumnos y alumnas de la escuela, que no tienen vínculos familiares, y que viven en el "CIEP" bajo la responsabilidad de padres y madres sociales.

La expresión integral, del latín *integrale*⁸³, frecuente en todos los documentos sobre los "CIEPs", revela que el programa tenía tanto la propuesta de la educación como el objetivo de integrar en la sociedad a un determinado grupo.

El carácter integrador del programa se clarifica al observar la visión que el proyecto tenía de las familias pobres y sus hijos: no tienen bagaje cultural suficiente para acompañar la escuela. Por lo tanto, cabe a la escuela y a sus profesionales darles el complemento necesario para seguir adelante, tal y como afirman las palabras de Darcy Ribeiro:

"As crianças pobres nascem e crescem num ambiente que não lhes proporciona os estímulos e condições necessárias para que possam ter sucesso na escola. (...) A escola deve, portanto, dar à criança pobre, nos primeiros semestres, aquilo que ela não trouxe consigo, para que possa aprender, ao invés de puni-la com a reprovação." (Ribeiro, 1985: 13)

"O escolar é um individuo que está crescendo e se desenvolvendo, é um ser que vibra, percebe, sente e vive em sociedade. Sobre ele atuam vários fatores ditos indiretos, capazes igualmente de atentarem contra sua saúde física, emocional e social, tais como a baixa renda familiar, a família numerosa e/ou desagregada, a promiscuidade nas habitações, a agressividade, o bloqueio na comunicação e expressão de afeto entre os pais e filhos, o abandono total ou parcial a que são submetidos. Esses fatores, que chamamos de indiretos, ligados aos fatores diretos ou ambientais, como as infecções, a desnutrição, os defeitos na alimentação, os acidentes e as doenças poderão anular todos os esforços realizados pela Sociedade através da Escola para proteger e estimular o escolar durante os anos da sua formação. É finalidade da Saúde Escolar a ser desenvolvida nos CIEPs obter o crescimento e o desenvolvimento físico, emocional e social do escolar o mais adequadamente possível, atuando, para impedir, até onde for viável, que prevaleçam os fatores diretos ou indiretos negativos e impedir e amenizar os efeitos das agressões do meio." (Ribeiro, 1985: 38)

⁸³ Según el Diccionario de la Real Academia Española, integral significa: "1- global, total; 2. Aplícase a las partes que entran en la composición de un todo sin serle esenciales, de manera que el todo puede subsistir, aunque incompleto, sin alguna de ellas."

De estas citas se puede observar que el proyecto descalifica a los alumnos y alumnas, a sus familias, su cultura y su realidad y cabe al proyecto "CIEP" compensar las carencias, las deficiencias y los problemas de esas familias. La misma idea de integrar aparece en la supuesta relación que el "CIEP" debería construir con la comunidad⁸⁴. Los textos abajo, también de Darcy Ribeiro, demuestran justamente la relación entre integral / integración y la comunidad:

"Os CIEPs exercem adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade." (Ribeiro, 1986: 43)

"(...) A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação de seus filhos. E cada professor, por sua vez, é permanentemente estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinhos, conhecer a realidade de seus alunos." (Ribeiro, 1986: 49)

El programa generó polémicas tanto por su novedad en la propuesta educativa como por su cuño político partidario. La inserción de la mayoría de la población en el sistema educativo suponía un gran reto para las políticas públicas y los gobernantes. Además, las escuelas de periodo integral eran una novedad en la estructura brasileña, tradicionalmente con escuelas públicas de tiempo parcial.

Se criticaba el carácter electoral y asistencial del gobierno del Estado, pues construía los "CIEPs" en áreas de fácil acceso y con enorme visualización para toda la población, además de construirlos en las áreas más pobres. También se criticaba la relación que se establecía implícitamente entre educación y alimentación. Muchos críticos decían que en los "CIEPs" sólo existía un programa asistencial y no un programa realmente pedagógico.

Cabe decir que los "CIEPs" aún forman parte del sistema educacional del Estado de Río de Janeiro, pero ya no se construyen más. La red estatal tiene actualmente 359 "CIEPs" que no funcionan de acuerdo con las premisas planteadas en el programa original. Algunos aún funcionan en periodo integral pero en su mayoría funcionan en dos o tres turnos. Parte de los "CIEPs", 101 unidades, han sido transferidos al municipio de Río de

⁸⁴ Los documentos sobre el programa "CIEP" no dejan clara la idea que tienen de comunidad.

Janeiro y se gestionan desde allí, siguiendo sus propias directrices (Cavaliere & Coelho, 2003).

La escuela del estudio es uno de los "CIEPs" municipalizados y su historia se inicia en 1986. En una calle importante, cerca del centro municipal de salud y delante de una de las plazas de la comunidad, se encuentra la escuela, con su moderna arquitectura y estructura de cemento. Fue construida de acuerdo con la política educativa del gobierno de Leonel Brizola y está relacionada, por lo tanto, con el programa educativo de los "CIEPs" descrito arriba. Como todos los "CIEPs" ocupa un terreno grande, además del edificio de tres pisos donde está la escuela, tiene un polideportivo y una biblioteca.

Después de su construcción el "CIEP" fue abandonado, como me explicó su directora al contar la historia de la escuela:

"Diretora - E esse prédio ficou abandonado. Ele ficou construído na sua, vamos dizer esqueleto, e aí estava servindo para alojar fantasias da escola de samba na comunidade, outras coisas mais, menos escola que não tinha sido terminada, só tinha a construção." (Directora)

Una explicación para tal abandono reside en el cambio de política en el Estado de Río de Janeiro. El "CIEP" del estudio fue construido justamente en el momento de cambio político, en 1986, y el gobierno entrante era radicalmente contrario al programa de los "CIEPs". Como ya se explicó, el programa de los "CIEPs" estaba vinculado a un determinado partido político, el "Partido Democrático Trabalhista" (PDT). El programa tuvo inicio en el primer período gubernamental del "PDT" en el Estado de Río de Janeiro (1983-1986), sufrió una interrupción por la entrada en el gobierno de un grupo contrario (1986-1991) y volvió en un segundo mandato del "PDT" (1991-1994).

Coincidentemente, en 1992 el "CIEP" empieza a funcionar y el "PDT" retorna al gobierno del Estado de Río de Janeiro con la propuesta de mantener el programa "CIEP". El "CIEP", cuando se abrió⁸⁵, pasó a formar parte de las escuelas del municipio, que no seguían el programa del "PDT". Sin embargo, sí adoptó algunas de las propuestas determinadas en el programa original del "CIEP": periodo integral, con

⁸⁵ La directora afirma que el "CIEP" nunca ha sido formalmente inaugurado por ningún gobierno.

las tres comidas del día y la realización de actividades lúdicas, comunitarias y deportivas en ese mismo espacio.

De esta situación surgen algunas cuestiones: ¿Por qué ha sido abierto el "CIEP"? ¿Fue una demanda del momento político? ¿Por qué la escuela queda municipalizada si los "padres del CIEP" estaban nuevamente en el poder del gobierno del Estado? ¿Si está municipalizado, cómo es su funcionamiento? Se intentará contestar a estas cuestiones por partes.

El "CIEP" se abrió gracias a la de la comunidad en 1992. Esta comunidad se formó como consecuencia de la política habitacional del Gobierno Carlos Lacerda (1960-1964), que pretendía llevar los pobres del centro de la ciudad a la periferia. En este contexto, surge el Conjunto Habitacional para abrigar los habitantes transferidos de 23 favelas de la ciudad de Río de Janeiro.

En las últimas décadas esta comunidad creció, dejando de ser un Conjunto Habitacional y pasando a ser uno de los mayores barrios populares de la ciudad. Actualmente, la región ha dejado de ser "vacía" y es una de las áreas que más crece. A pesar de todo, se mantiene la exclusión social, aunque la propia comunidad ha logrado en numerosas ocasiones, a través de reunirse y crear grupos de presión, la mejoría de las vías públicas, del transporte público e incluso la apertura de una escuela.

En resumen, estamos tratando con una comunidad excluida y que intenta encontrar grietas para luchar por sus derechos. En 1992 la comunidad pedía una escuela más. La última escuela inaugurada fue un "CIEP" en 1986 que atendía en horario integral a los niños más pequeños. Aún así, la comunidad pedía más plazas y otra escuela con las mismas características: atención a los niños más pequeños y funcionamiento en período integral.

La estructura del "CIEP" del estudio ofrecía una escuela con las condiciones pedidas por la comunidad: periodo integral, ofreciendo las tres comidas del día, con polideportivo, biblioteca y un espacio amplio que podía ser utilizado para la actividad pedagógica pero también para las diversas actividades de la comunidad. Además, el

“CIEP” ya estaba construido y sólo le faltaban recursos humanos y materiales para funcionar efectivamente como una escuela.

La presión de la comunidad formó lo que hoy es el “CIEP”: una escuela de y para la comunidad y que tiene significativamente el nombre de un líder comunitario. Una profesora del “CIEP”, antigua habitante de la comunidad y activa en la asociación de vecinos desde su principio, al explicarme su actuación política en el barrio describió con orgullo el líder comunitario y sus acciones:

“Professora - Ele era um militante do PCB, aquela pessoa que veio para cá e na época não tinha nada aqui. Então ele organizou o conselho de moradores. Era aquele morador militante mesmo.” (Profesora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

La comunidad pidió una escuela en los padrones de los “CIEPs”. No obstante, cuando se abrió pasó a formar parte de las escuelas del municipio de Río de Janeiro, cuya propuesta educativa no incluía el programa “CIEP”. Claro está que la reivindicación de la comunidad es inútil si el propio gobierno no acepta la necesidad de crear y mantener una escuela en periodo integral.

¿Por qué el “CIEP” pasa a ser responsabilidad del municipio y no del Estado? En primer lugar, la comunidad quería una escuela para atender a los niños y niñas más pequeños. Además, la escuela fue abierta en 1992, año en que ya estaba en vigor la Constitución Nacional de 1988 que estableció las prioridades educativas de cada nivel gubernamental y que determinó que el gobierno municipal era responsable de la educación infantil y la enseñanza fundamental. Es decir, la Constitución recomienda que las escuelas de Educación Infantil y del “Ensino Fundamental” formen parte del sistema municipal de enseñanza.⁸⁶

Lo que se intenta demostrar es que la escuela pedida por la comunidad era una de las responsabilidades educativas del gobierno municipal, a pesar de tener la estructura física de un “CIEP”.

⁸⁶ Véase la figura 1.1 para las responsabilidades educativas de cada nivel gubernamental.

Pero aún falta responder a una cuestión: ¿por qué la escuela abierta se mantiene dentro del programa original del "CIEP" – de periodo integral, con actividades deportivas, culturales y lúdicas - aunque forma parte de la red municipal?

Nuevamente no se encuentran respuestas sencillas, pero intentaré llegar a una explicación para tal situación. Primero, quién pedía la escuela: una comunidad que tenía necesidad de una escuela más y en periodo integral. Además se sabe que de los 101 "CIEPs" municipalizados, 83 funcionan en horario integral. Los que se cerraron estaban en áreas en que ya había otro "CIEP" en horario integral. En las regiones más pobres de la ciudad y en realidades donde hay una mayor necesidad de escuelas integrales se mantuvo la idea central del programa original del "CIEP": escuelas integrales.

En realidad, a pesar de la existencia de estas escuelas, no es el objetivo del municipio ampliar este número. A pesar de reconocer la necesidad de determinadas familias de poner a sus hijos en escuelas integrales, la coordinadora de la "CRE" afirmó que el objetivo del alcalde no es tener escuelas en periodo integral, sino tener alumnos en periodo integral:

"CRE - (...) é até uma proposta do prefeito em que ele quer o aluno de horário integral e não a escola em horário integral porque eu acredito que ele já percebeu que a nossa rede não dá conta porque quando você (tem) uma escola de horário integral, você naquele espaço atende metade do quantitativo que você poderia estar atendendo. Bom, embora a população precise. A gente tem ciência disso que deixar seu filho para ir trabalhar, mas a tendência a gente não tem aumentado essas escolas de horário integral porque a gente não tem como, por causa da demanda mesmo." (CRE, Agosto, 2002)

¿Cómo pretende hacer eso?: con lo que llaman "unidades de extensão". Así continuó explicándome la misma coordinadora:

"CRE - Como unidade de extensão nós temos, clubes escolares, que oferecem diferentes modalidades esportivas e culturais, mas o forte é esportivas. Nós temos 3 e temos dois núcleos de artes. (...) É o nosso aluno que frequenta a escola de manhã e vai duas ou três vezes por semana a tarde. E aí ele escolhe o que ele quer fazer, se é teatro, música, dança." (CRE, Agosto, 2002)

Las “unidades de extensão” existen pero no hay plazas suficientes para todos los alumnos de la red municipal, conforme me confirmó en seguida la coordinadora.

Por una parte, la necesidad de las comunidades y por otra, la preexistencia del programa “CIEP” en algunos “CIEPs” municipalizados, hacen que el gobierno municipal mantenga las escuelas integrales, aunque no formen parte de su propuesta educativa.

La escuela actualmente recibe de lunes a viernes a 600 niños y niñas en periodo integral, es decir de las 8 de la mañana hasta las 16 de la tarde con las tres comidas del día. Atiende a los alumnos de la educación infantil, educación especial y el primer nivel de la educación fundamental⁸⁷. Para atender a estos alumnos y alumnos la escuela posee:

- En la secretaria: una directora, dos directoras adjuntas, una coordinadora pedagógica, dos funcionarias y una secretaria.
- En las aulas: aproximadamente 29 profesores. Su número varía al largo del año. En general, los profesores, residentes en el entorno, tienen experiencias en otras escuelas con población pobre y con altos niveles de marginalidad.
- En la cocina: siete funcionarios. Son todos habitantes de la comunidad.
- En la limpieza y manutención: 8 funcionarios, cada uno responsable de un sector o piso de la escuela. Hasta 2004 eran todos habitantes de la comunidad.

Toda esa estructura, pese a la idea central de un “CIEP”, ha sufrido algunas modificaciones con el tiempo. El uso del espacio es distinto: en el edificio de tres pisos se concentran las actividades de la escuela. En la planta baja está la cocina y el refectorio, el patio para algunos tipos de deportes, un parque para los alumnos y alumnas más pequeños y 3 aulas, en general utilizadas por la Educación Especial. Este espacio anteriormente estaba abierto y ahora está cerrado con rejas para garantizar una mayor seguridad a la escuela. La directora, relatando la historia de la escuela y de sus dificultades me explicó con desolación cómo era la escuela en el primer año, antes de poner las rejas:

“Diretora - Eu chegava segunda feira tudo espalhado, porta arrombada. Porque não tinha, não tinha nada, grade. Essas portas todas eram abertas

⁸⁷ Véase la figura 2.1 sobre las responsabilidades educativas del gobierno municipal.

e eles entravam para cá e faziam o que queriam. Que só essa portinha de madeira não evitava essas invasões." (Directora)

Para acceder a los otros pisos se utiliza una amplia rampa. En el primer piso está la secretaría, la sala de los profesores⁸⁸, la sala de informática, una pequeña cocina y 9 aulas. En el segundo piso hay 12 aulas más. En cada piso, en las laterales, están los servicios. En las paredes cercanas a cada clase están fijados los trabajos de los alumnos. Todos esos espacios están increíblemente limpios.

El polideportivo es utilizado por la escuela y por la comunidad y el edificio que sería la biblioteca es actualmente la sede de la región administrativa del barrio. La biblioteca funciona dentro de un aula y es conocida como "Sala de Leitura", un programa del municipio que tiene un profesor cualificado para realizar actividades de lectura con las clases.

En cuanto al nivel pedagógico, hay que destacar que no se ofrecen las actividades como era previsto en el programa inicial: la capacitación para el profesorado, la capacitación para el material didáctico, cultura y actividades lúdicas. De la atención asistencial sobró solamente la alimentación y no hay programa para la atención medico-odontológica.

Concluyendo, lo que diferencia el "CIEP" de otras escuelas municipales es su estructura física y su atención integral a los alumnos, que proporciona las tres comidas y actividades distintas, como *capoeira*. En lo demás, sigue estrictamente las directrices planteadas por el municipio.

4.3.2) La realidad sociofamiliar de los alumnos y alumnas

Los datos que serán expuestos en este apartado fueron obtenidos en el momento en que se realizaba el trabajo de campo en la escuela, entre julio y octubre de 2003. Derivan de las informaciones existentes en las hojas de matrícula de los alumnos de "Educação

⁸⁸ La sala de los profesores dejó de existir en 2004 y el espacio es utilizado actualmente para alumnos del "ensino" especial.

Infantil", "Educação Fundamental", incluidas las clases de "Progressão" que funcionan en la escuela⁸⁹.

La obtención de los datos y el análisis fueron realizados con la total aprobación del equipo directivo y docente. Incluso la propuesta de elaboración de una base de datos de estas características fue considerada importante para la dirección por ser un mecanismo más para que la escuela conozca la realidad social de sus alumnos.

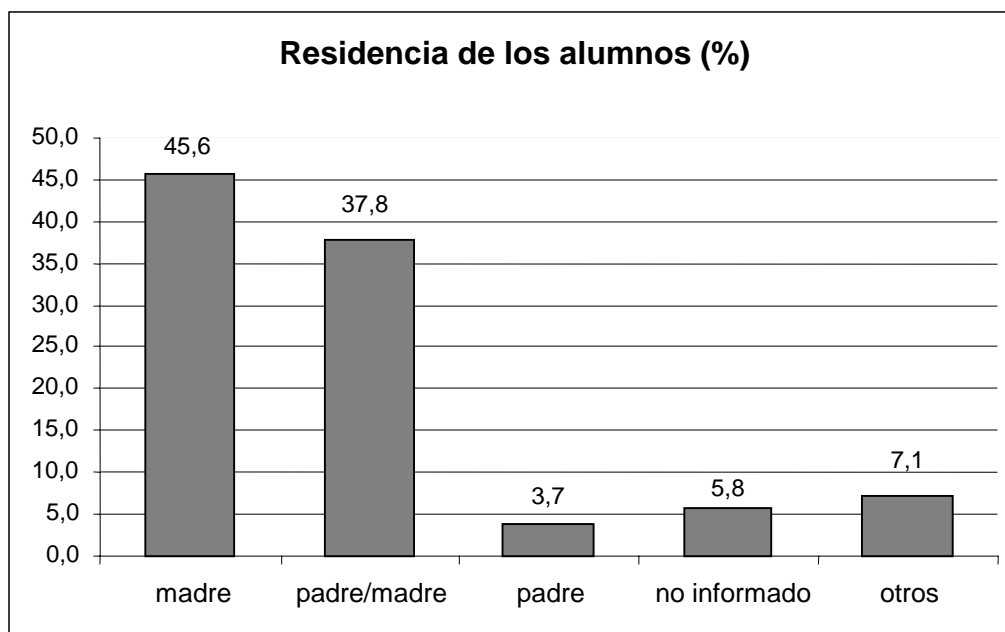
La hoja de matrícula ocupa una página tamaño A4 e informa del nombre, la fecha y el local de nacimiento del alumno y su responsable en la escuela, describiendo la relación entre ellos (madre, padre, etc.). Después informa el nombre, nivel educativo y actividad laboral del padre y de la madre. También hay posibilidad de señalar los fallecidos. Enseguida vienen los datos de residencia, como con quién vive el alumno (madre, padre y madre, etc.), la dirección, el teléfono y también el nombre y teléfono de contacto de otro responsable. Al final de la hoja de matrícula se encuentran datos sobre si el alumno ya estudió en otras escuelas (y el nombre de la escuela) y si vuelve acompañado o sólo de la escuela. Finaliza con el día de la matrícula, las firmas del responsable del alumno y de la dirección de la escuela.

Es importante decir que los análisis reflejan la realidad de los alumnos en el momento de la matrícula. Esto significa que muchas de las variables analizadas tienen gran probabilidad de mantenerse iguales a lo largo del tiempo, como por ejemplo, la escolarización de los padres y madres o el responsable del alumno en la escuela. Por otra parte, otras variables pueden ser más cambiantes como la profesión de los padres y madres y con quién reside el alumno.

Del análisis se constató que la residencia con la madre es una realidad encontrada en todas las clases de la escuela. Algo que aumenta la existencia de madres como cabezas de familia es el hecho de que el 19% de los padres no reconocieron a sus hijos al nacer, como indicaron las hojas de matrícula. El gráfico 4.1 explicita los números:

⁸⁹ Son en total 535 observaciones. Solamente no han sido analizados los alumnos del "Ensino Especial" debido a sus peculiaridades.

Gráfico 4.1: Residencia de los alumnos



Fuente: Elaboración propia a partir de las hojas de matrícula.

Un hecho también importante relacionado con la estructura familiar es la presencia de las abuelas en la escuela. En la hoja de matrícula sólo se pregunta si se vive con los padres o con uno de ellos. Si se asume que los alumnos que viven con “otros” viven con su responsable en la escuela, el 3,2% de los alumnos viven con sus abuelas. Se trata de una cifra considerablemente alta comparada al porcentaje de la residencia con el padre, el 3,7%.

Son datos que reflejan una característica cada vez más común en el país: familias matrifocales. En Brasil, entre 1991 y 2000 el porcentaje de mujeres cabezas de familia subió el 6,8%, pasando del 18,1% al 24,9% (IBGE 2000). Sin embargo, los datos de la escuela demuestran un número de madres cabezas de familia considerablemente superior a la media nacional. Además, se puede constatar que parte de estas cabezas de familia son mujeres ya mayores, que se hacen responsables de sus nietos. De este análisis de la residencia y responsabilidades en la escuela se hace evidente la presencia y el compromiso de las mujeres – madres y abuelas - en las actividades escolares y familiares de los alumnos.

Entrevisté a una madre cabeza de familia. En el momento de la entrevista estaba empezando a trabajar como "doméstica". En la entrevista muestra las dificultades de ser madre y padre al mismo tiempo y cuando le pregunté sobre el futuro de sus hijos me expresó su temor por si algo le ocurriese a ella:

"Mãe –Porque eu peço muito a Deus, que eu não venha faltar, porque ele⁹⁰ ainda é criança, porque ele não tem ninguém mais por ele, só eu mesma, eu e Deus, e se um dia eu vier faltar, eu acho que vai ser muito doloroso pra ele, porque ele não tem ninguém, apesar de ter o pai dele, mas é uma pessoa que não dá muita importância pro filho, então eu sou pai e sou mãe ao mesmo tempo. Você sabe como é que é difícil." (Madre, 35 años, 3 hijos en la escuela)

También entrevisté a una abuela responsable de su nieta en la escuela. Ella afirmó la dificultad pero lo hace por su hija que tiene que trabajar:

"Avó – Olha, eu tenho que cuidar da minha neta porque minha filha trabalha. Mas eu posso dizer uma coisa: eu confio na escola pois eu gosto do jeito que eles trabalham com a minha neta. Eles me ajudam e muito mesmo." (Abuela, 60 años, una nieta en la escuela)

Las abuelas, además de ser las responsables de muchos alumnos, también son las ayudantes de las madres. Una funcionaria de limpieza siempre comenta que cuando no puede estar con sus hijos por causa del trabajo en la escuela es su madre quien la ayuda. Un día de Conselho de Classe (COC), una profesora le preguntó quién se quedaba con sus hijos y ella le contestó:

"Se eles puderem ficar na escola, eles vêm comigo⁹¹. Ou então ficam em casa com minha mãe pois meu marido também trabalha". (Diario de campo, 22 de Julio de 2003)

En el día a día de la escuela se observa una gran presencia de mujeres: en la entrada y en la salida de los alumnos, en las reuniones de responsables. En la secretaría observé pocas veces la presencia de los padres para pedir informaciones o para hablar con la directora. A través de los funcionarios tomaba conocimiento de que muchas de las mujeres presentes eran abuelas de los alumnos. (Diario de campo, 8 y 17 de julio, 17 de agosto y 30 de septiembre de 2003)

⁹⁰ En toda la entrevista la madre hablaba en singular aunque se refería a sus 3 hijos.

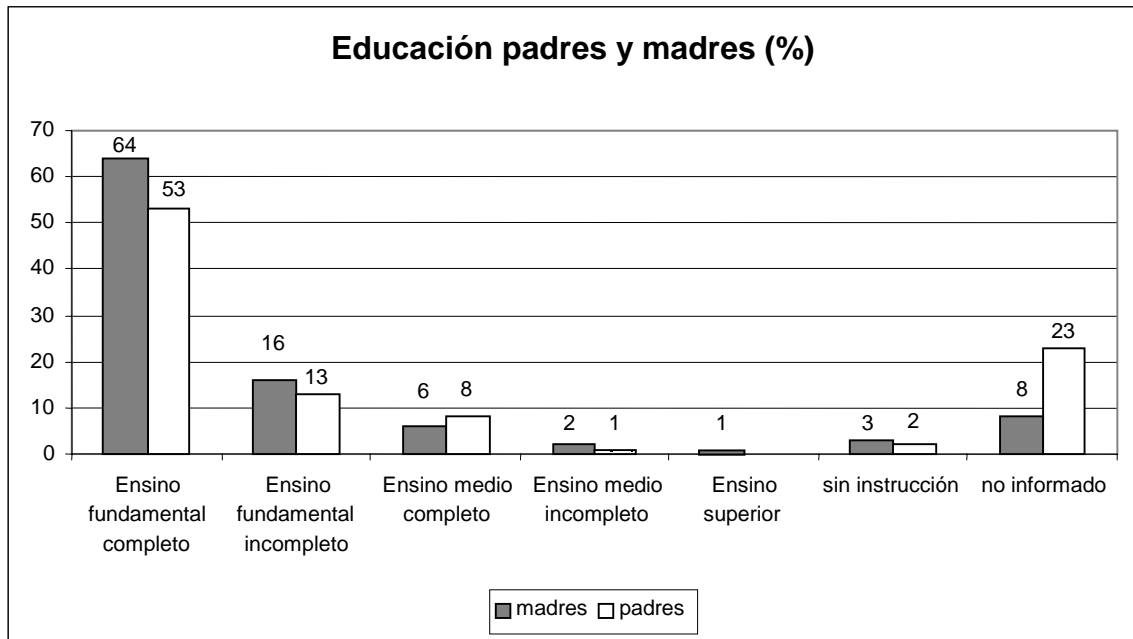
⁹¹ Algunos días de COC la dirección aceptaba que los hijos de los funcionarios que estudian en la escuela permaneciesen en ella a lo largo del día.

Una persona que no conoce la realidad residencial de los alumnos diría que es una situación común en las escuelas la presencia de las madres y no de los padres. Según el discurso tradicional, la responsabilidad educativa, principalmente en los niveles iniciales, es de la madre. Mas en el caso de este estudio se observa que la responsabilidad de la madre no es solamente educativa, sino de todos los ámbitos de la vida del niño o de la niña.

Las hojas de matrículas también informan sobre el nivel educativo de los padres y madres. Son datos interesantes para conocer la realidad socioeducativa de los alumnos. No obstante, hay que decir que estos datos pueden contener ciertos errores. En la hoja de matrícula solamente hay espacio para explicitar el nivel educativo de los padres y madres, sin cualquier referencia a si este es completo o incompleto⁹². Es decir, rellenar con detalles la hoja de matrícula depende exclusivamente del profesional de la escuela responsable de tal tarea. De esta manera, al informar que tiene el "Ensino Fundamental" no necesariamente está confirmado que esté completo. En el gráfico 4.2, los estudios incompletos hacen referencia solamente a los padres y madres que tenían identificaciones claras de curso inconcluso en la hoja de matrícula. En caso contrario, se consideró que tenían el nivel educativo completo.

⁹² Desde 2004 las hojas de matrícula vienen con la pregunta de si es estudio completo o incompleto.

Gráfico 4.2: Educación de padres y madres



Fuente: Elaboración propia a partir de las hojas de matrícula.

De este gráfico se puede afirmar que las madres tienen un mejor nivel educativo que los padres, por lo menos en los primeros años de escolarización. Sin embargo, este dato podría ser distinto si no hubiera un elevado número de padres que no han informado de su nivel de instrucción, hecho que puede ser explicado por la alta tasa de madres que son responsables de la matrícula y la escolarización de sus hijos.

A lo largo del trabajo de campo observé varias madres pidiendo informaciones en la escuela sobre cómo ampliar su escolarización. Entrevisté a dos mujeres analfabetas: una madre y una abuela. Cuando les pregunté sobre la escolarización la abuela dijo entristecida que no tenía más tiempo para estudiar, pues ya era vieja para ello. La madre, en cambio, estaba estudiando para aprender finalmente a leer y escribir. Su argumento para empezar a estudiar, contado con ilusión y con un poco de vergüenza, está relacionado directamente con el ejemplo que quiere dar a su hijo pequeño:

“E – E por que a senhora decidiu voltar a estudar?”

Mãe – Eu nunca estudei, somos 7 irmãos, mas minha mãe nunca botou... Seis estudaram, mas, eu, como era irmã mais velha, eu não estudei para ajudar com meus irmãos. Aí eu achava, por causa da idade, eu achava que

eu nunca ia aprender, mas aprendi. Que eu já estava velha pra aprender. Tinha vergonha também.

E – O que fez a senhora voltar?

Mãe – Sei lá, às vezes eu via assim chama as pessoas de burra. E tem minha cunhada. Eu vim mais porque minha cunhada, ela também é analfabeta e aí o filho dela quando briga com ela: “Mãe, a senhora é uma burra, é uma burra” Graças a Deus, meus filhos nunca falaram isso para mim. Mas, sei lá, agora tem esse adolescente, esse que está ... Sei lá a vida dele como é que vai ser, aí eu resolvi estudar.

E – E por que é importante a educação pra senhora?

Mãe – Porque uma pessoa que não sabe ler é uma pessoa cega. É cega e não enxerga. Se tem alguma coisa escrita eu vou e pergunto mas eu não sei o que está escrito ali.” (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

Otra madre entrevistada demostró su voluntad de volver a estudiar:

“E – Você fez até que série?

Mãe – Até a 8ª, passei pro primeiro ano, mas vou voltar a estudar de novo. Eu já fiz a inscrição lá por telefone, eu estou implorando, pedindo a Deus que eu consiga lá, mas eu também vou começar essa semana a correr atrás de outras escolas caso eu não conseguir lá, mas eu quero lá, eu dei preferência lá. Como eu não tenho filho pequeno, e mesmo que eu pegue no horário da manhã, como eu falei pra moça que faz a inscrição, se eu souber... Ou melhor, se qualquer ser humano souber controlar o seu dia a dia, ele acordar cedo, dá pra...(Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

Otra madre entrevistada estaba entusiasmada porque ya terminaba los estudios. Pasó de la palabra a los hechos y su hijo mayor termina con ella la escolarización. Me contó ilusionada su sueño: trabajar en el “CIEP” como profesora:

“Mãe – Eu fiz até o 2º Grau e completo. Foi uma das diretoras adjuntas que me incentivou todo o tempo para terminar de estudar. E agora eu posso dizer que já terminei. E meu sonho é vir trabalhar como professora aqui na escola. Um dia eu ainda consigo.” (Madre, 40 años, un hijo en la escuela y dos hijos antiguos alumnos)

Una funcionaria de limpieza de la escuela también estaba terminando sus estudios. En el trabajo de campo de 2003 la observé varias veces en la secretaría en sus horarios de

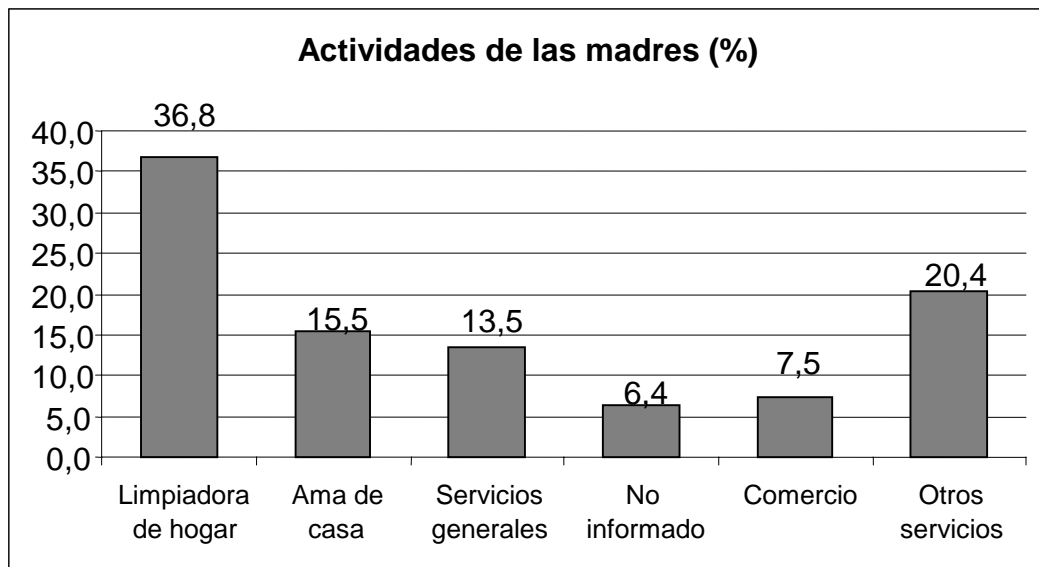
descanso haciendo sus tareas. Todos la ayudábamos. (Diario de campo, 11 y 18 de septiembre de 2003)

"A funcionária Sandra estava na secretaria fazendo os seus deveres de Geografia. Sempre vejo a Sandra neste horário na secretaria fazendo os seus deveres do 2º grau. É o final do seu horário de almoço e sempre vai para a secretaria para estudar e tomar um café." (Diario de campo, 2 de septiembre de 2003)

Mediante este análisis cualitativo se constata que gran parte de los alumnos viven solamente con sus madres y que estas tienen un nivel educativo superior al de los padres. La cuestión que surge es si las condiciones de vida de las madres son mejores vista la superioridad educacional. En realidad, las madres tienen un mejor nivel educativo pero están limitadas a determinadas actividades que son poco remuneradas. Esto significa que una considerable parte de los alumnos viven en una situación económica delicada.

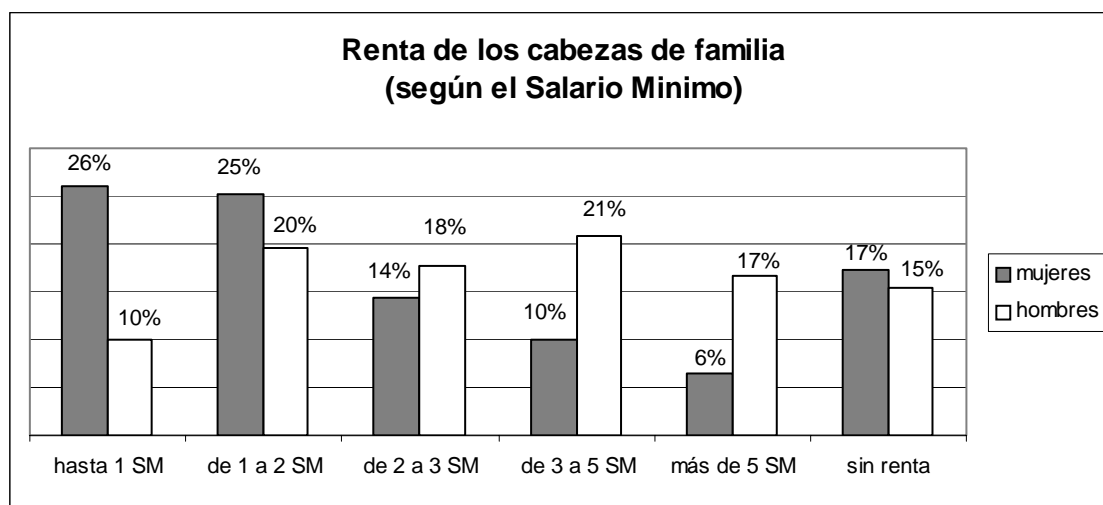
Los dos gráficos a continuación explicitan esta situación. El primero, realizado a partir de los datos de las hojas de matrícula, expone las actividades profesionales de las madres. El siguiente gráfico, realizado a partir de los datos del censo 2000, divulga la renta de los cabezas de familia de la comunidad.

Gráfico 4.3: Actividades profesionales de las madres



Fuente: Elaboración propia a partir de las hojas de matrícula.

Gráfico 4.4: Renta de los cabezas de familia de la comunidad



Fuente: IBGE 2000

Las actividades desempeñadas por las madres son reconocidamente mal remuneradas en Brasil, hecho que el segundo gráfico ayuda a visualizar y del que se comentaron anteriormente sus características.

La ocupación de servicios generales consiste en un trabajo de limpieza y manutención que es ofrecido para empresas y fábricas. La categoría comercio envuelve tanto cajeras de supermercado como vendedoras. Ambas actividades están mal remuneradas pero en general tienen seguridad social.

Al preguntar a una madre sobre su trabajo esta me contestó que era limpiadora de hogar. Describió su arduo trabajo y los cambios del sueldo:

“E – A senhora ganha quanto?”

Mãe – Eu ganho salário. Porque lá no meu trabalho, quando eu entrei pra lá, eu ganhava um pouco mais que salário. Eu acho que isso é erro dela lá, mas como eu preciso...

E – Onde é que a senhora trabalha?”

Mãe – Ali na Praça Seca. Aí, vamos supor, o esposo foi embora, o filho faleceu, a família diminuiu, meu salário diminuiu também. Aí, eu fui reclamar, o que ela falou pra mim? “Ué, Ana, o trabalho diminuiu”; eu falei pra ela: “Poxa, mas a casa não diminuiu.”

E – E a senhora faz tudo?

Mãe – Faço tudo. Mas eu estou querendo sair de lá, porque é muito pouco. Outro dia estava conversando com uma menina e em três dias, ela ganha R\$240,00. Eu trabalho de segunda a sexta, ganho R\$240,00⁹³.

(Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

En síntesis, el "CIEP" refleja en gran parte la realidad ya descrita de la comunidad. Pero es necesario resaltar:

- El alto número de alumnos y alumnas residentes con las madres.
- Que las madres poseen un nivel educativo superior al de los padres.
- Que hay un número elevado de madres limpiadoras de hogar, lo que reflejaría en un bajo rendimiento familiar.

4.3.3) Cómo valoran la escuela las familias⁹⁴: confianza total

Los padres y madres que participan de las actividades de la escuela, como reuniones y fiestas, manifestaron en las entrevistas y en las actividades que presencié la importancia de las ayudas sociales, de proyectos con la intención de mejorar sus condiciones de vida o de programas para ampliar sus posibilidades de trabajo y ocio.

Por ejemplo, en una reunión de responsables la directora comentó el proyecto "Com licença eu vou à luta", un proyecto financiado por la "Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social" (SMDS)⁹⁵ que ocurrió en 2003. La "SMDS" realiza convenios con las escuelas para proporcionar cursos de actualización laboral a madres, abuelas y mujeres responsables de alumnos con más de 40 años y que estén en el paro. El objetivo es dar la oportunidad a estas mujeres de ingresar en un trabajo visto que el proyecto tiene convenios con empresas y fábricas. Mientras están en el curso, las participantes reciben una ayuda mensual. En la reunión de padres de agosto de 2003 la directora pidió la evaluación del proyecto:

⁹³ Era el valor de un salario mínimo en el periodo de la entrevista.

⁹⁴ Tanto en la evaluación de la escuela como en la descripción socioeconómica de los alumnos se debe incluir a los funcionarios, pues hasta 2004 todos ellos, además de trabajar en la escuela, vivían en la comunidad. En 2005 esta situación cambió, pues los funcionarios de la limpieza viven en barrios cercanos pero no en la comunidad.

⁹⁵ En 2004 cambió el nombre y pasó a llamarse "Secretaria Municipal de Assistência Social" (SMAS).

“A diretora perguntou a opinião dos pais sobre o projeto “Vou à luta” que é um convênio da escola com a secretaria de desenvolvimento social e do trabalho. Uma mãe comentou que estava gostando muito, que fizeram palestras sobre documentação e que agora já estava na fase do estágio e que era remunerado. A diretora retomou a palavra pois fez questão de falar sobre a remuneração de aproximadamente R\$ 100 e que ninguém sabia que seria um estágio remunerado. Novamente a mãe pediu a palavra e disse que agora estava sabendo como utilizar a maquina de costura que já tinha mas não sabia usar e que também tinha pedido um empréstimo do carioca para abrir uma pequena empresa.” (Diario de campo, 22 de agosto de 2003)

Una evaluación positiva tanto desde el punto de vista de las participantes como de la directora, que afirmó diversas veces que la escuela y sus convenios estaban dando oportunidades no sólo a los alumnos sino también a sus responsables. La palabra más utilizada en este momento por la directora era “oportunizar”.

Las ayudas sociales son siempre discutidas y con enorme interés por los responsables. En todas las reuniones asistidas se discutía, por ejemplo, cuándo empezarán a recibir la Bolsa Familia o qué tienen que hacer para recibir el beneficio.

Otra demanda de los padres es un número mayor de actividades extras, como paseos o actividades diversificadas en la escuela. Así lo comentó la madre representante en una reunión del Conselho de Classe (COC), pese a la poca atención de los profesores a su opinión:

“Chega o turno da mãe representante que poucas professoras escutam o que ela fala. Diz que não tem tido tantos passeios como antes e a diretora comenta que eles têm tido muita dificuldade com os ônibus. A mãe diz também que os pais não participam e que deveriam fazer mais atividades como artesanato para alguns alunos.” (Diario de campo, 19 de Julio de 2005)

Los padres, las madres y otros responsables no tienen quejas de la escuela. En las entrevistas, cuando preguntaba sobre la evaluación de la escuela, sobre sus quejas, sobre las informaciones dadas, nadie tardó en decirme que estaba de acuerdo con la organización, la administración y la forma como trabajan todos en la escuela:

“E – Você acha que eles informam tudo que é necessário, você se sente satisfeita?”

Mãe – Eu me sinto satisfeita. Eles informam tudo, até a questão da saúde, eles informam tudo. Até questão de saúde, sabe por que? A minha filha mais nova, a Maiara, desde pequenininha ela estava com dente precário, a única. Mas, ali foi assim, uma falta de responsabilidade minha. E falta de controle no açúcar. (...) Mas depois que apareceu o dentista da escola, e foi em todas as turmas, ele verificou a maior parte das crianças, e percebeu que as crianças que estavam com o estado de dente mais precário mesmo, ele pediu que fizesse o cartão e levasse lá. Minha filha estava com dente precário. (...) Vai ver agora, só por o dentista ter vindo na escola e eu ter cumprido meu papel de mãe, de responsável, de sempre levar ela, vai ver agora como que ela está.” (Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

“Mãe – Não, o CIEP é um bom colégio; por ser de horário integral, ajuda a muitas mães que trabalham fora, pelo menos esse colégio eu acho que é bom.” (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

En las entrevistas, es común la comparación con las otras escuelas de la comunidad en el momento de hacer una valoración. En los dos discursos descritos arriba, por ejemplo, ambas madres son conocedoras de las otras escuelas, pues tienen hijos y sobrinos en ellas. Al comparar, el “CIEP” es siempre mejor, principalmente por el hecho de ofrecer horario integral.

Uno de los puntos importantes de la situación excelente de la escuela es su relación con la comunidad, de cuyos inúmeros problemas sociales y familiares descritos por sus propios miembros se ocupa frecuentemente la propia escuela. Como me informó una madre representante hablando de la comunidad, las dificultades de las familias son evidentes y la escuela intenta solucionarlas:

“Mãe – Tem muita gente carente. Tem quem não teve uma boa alimentação, tem àquele valão ali, um perigo quase caindo, não tem condições de vida. Tem muita gente que mora aqui, muitas vezes porque gosta daqui. Mas essa comunidade daqui é muito carente, o lado de lá, então, se você for lá você vai ver que é muito carente, eles precisam muito de ajuda. (...) Acho que eles trabalham a realidade. A própria dificuldade que tem na comunidade, tem as crianças, eles trabalham em cima das crianças, ele ajudam as crianças. Às vezes a criança, as vezes tem um problema com a família, aí chamam o pai e a mãe para conversar e pra ver onde é que está o problema, porque, às vezes, a criança chega aí chorando, e o problema está vindo de casa; eles procuram, e se precisar que vá pra psicóloga, encaminham; se o pai também tiver um problema,

eles encaminham o pai também; eles são muito assim." (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

En dos reuniones de responsables sobre la evaluación de la escuela también constaté la aprobación total de esta. Los conceptos utilizados son siempre "excelente" y "bueno", salvo la interferencia de la directora. Más adelante explicitaré cómo funcionan las reuniones y su relación con la evaluación positiva de la escuela.

Los alumnos también piden más paseos, deportes y limpieza. A pesar de ser el centro de la escuela, no tenían mucha voz hasta 2005. En este año, con el gremio, la participación de los alumnos se amplió. Antes, su acción se limitaba a la evaluación de la escuela pedida por la "CRE" en la reunión del COC. Anteriormente los gremios sólo eran obligatorios en escuelas de los últimos años del "Ensino Fundamental". A partir de 2005, todos los alumnos, de todas las edades y en todas las escuelas deben estar organizados en gremios. A pesar de su corta edad, los alumnos y alumnas tienen mucho de que hablar y debatir sobre la escuela, tal como lo ejemplifican las palabras abajo descritas en el diario de campo. En un "Conselho de Classe", cuando les preguntaron su opinión sobre escuela, uno de los alumnos presente se calló. El otro tardó un poco en hablar pero cuando empezó fue muy crítico:

"Já começa a ficar tarde (11:00 horas) e a diretora pede que os dois alunos também façam comentários. Um deles fica quieto e não fala nada. O outro, depois de alguma pressão, comenta que os banheiros não estão tão bem limpos e comenta também sobre os bebedores que estão ruins. A direção concorda." (Diario de campo, 22 de Julio de 2003, COC)

En un "Conselho de Classe", en el que están presentes todos los profesores de la escuela y la dirección, no es fácil para un alumno de 7 años criticar la limpieza de los baños y los constantes problemas con las fuentes, tal y como lo ha hecho este alumno. Pero su crítica es consistente y la dirección está de acuerdo con la valoración del alumno.

Cabe ahora describir los profesionales de la educación que trabajan en la escuela.

4.3.4) Los profesionales de la educación: perfil y valoración de la escuela

a) La directora: "la escuela es mi vida"

Max Weber, en su teoría sobre la autoridad, elabora tres tipos puros o ideales de líderes: el tradicionalista, el carismático y el racional/legal. El líder tradicional construye su autoridad basándose en las costumbres y creencias, como es el caso, por ejemplo, de un líder de una tribu. El líder carismático, por otro lado, basa su autoridad en su carisma, en sus calidades personales, y sus seguidores confían en ellas. Sería el caso de profetas o líderes revolucionarios. El líder racional o legal basa su autoridad en las leyes, en los estatutos y en las normas sociales.

Weber describe y conceptúa en términos ideales y elabora los tipos de autoridad puros. De esta manera, el líder carismático es personal, irracional y completamente antagónico al líder burocrático, que es impersonal y con criterios racionales y técnicos.

En el caso de la escuela estudiada, caracterizaría a la directora como líder carismática. Pese al hecho de que la directora administre y organice bien la escuela y siga todas las determinaciones reformistas – características del estilo burocrático de liderazgo - considero que posee un estilo de liderazgo carismático.

La directora de la escuela estudió magisterio y después Pedagogía en todas las habilitaciones (orientación, magisterio, supervisión y legislación). Empezó como docente en los años 70. En 1975 empezó a trabajar como docente en una de las más antiguas escuelas públicas de la comunidad, pero pronto adoptó paralelamente el rol de supervisora. Pasados algunos años como docente y supervisora, trabajó para el órgano de fiscalización municipal, algo semejante a la "CRE" pero que abarcaba un número mayor de escuelas y de regiones.

Después de un año en el órgano municipal fue invitada a ser directora de la escuela en la que ya había trabajado anteriormente y en la comunidad. Así me explicó como se volvió directora:

"Diretora: (...) porque depois a minha diretora dessa escola que eu vim trabalhar pediu aposentadoria. E aí me indicou para ficar no lugar dela.

Naquela época não tinha eleição para diretor, ela me indicou. Eu quis que ela fizesse uma sondagem com os professores, funcionários, alunos e pais. Ela fez uma sondagem porque na escola a gente já trabalhava com a associação de pais e professores, enquanto supervisora, eu já também fazia esse elo entre família e escola. E aí ela fez essa sondagem, e de 85 em diante eu fiquei lá como diretora. Aí eu fiquei até 92.” (Directora)

Desde que empezó su trabajo en la dirección de la escuela la invitaron frecuentemente dirigir otra escuela de la comunidad, una escuela en horario integral, dentro del modelo y la teoría de los “CIEPs”. Sin embargo, ella no aceptaba, pues pensaba que en una escuela grande como el “CIEP” no podría trabajar como ella se planteaba en su escuela pequeña: una relación continúa entre escuela y comunidad. Así me lo describió:

“Diretora: Em 86, com um ano de direção lá, já começaram a construir as escolas de horário integral na comunidade, aí tinham me convidado mas eu fiquei com muito receio, eu estava a um ano na direção, como é que eu vou ter uma escola grande, porque eu acreditava em uma filosofia, era toda uma estrutura diferente, eu queria muito uma escola assim, muito mais envolvida com a comunidade. Lá era uma escola, uma escola bem menor, era uma escola que não tinha um auditório, uma quadra, nos eventos eu tinha que usar a escola de samba eu tinha que usar outros lugares. Era uma escola que assim pela parte física, pecava um pouquinho o trabalho com a comunidade. Mas ao mesmo tempo, era uma escola que eu tinha a participação maciça dos pais na escola. Era 100% nas reuniões.” (Diretora)

Es interesante observar que antes incluso de la existencia de la reforma y su planteamiento de una relación más cercana entre escuela, familias y comunidad, la directora ya había incorporado este tipo de acción en su práctica cotidiana. Es decir, actuaba en la escuela pequeña con una visión distinta de la existente en la norma vigente.

Con el tiempo y tomando mayor conocimiento del proyecto “CIEP” aceptó el reto de dirigir uno:

“Diretora: Mas aí eu comecei mesmo a ler sobre as escolas de horário integral, CIEP. Eu comecei a querer vir para cá. Então o que aconteceu. Eu acabei aceitando o convite em 92. Em 86 eu não aceitei, depois os outros eu disse não. E esse prédio ficou abandonado. Ele ficou construído na sua, vamos dizer esqueleto, e aí estava servindo para alojar fantasias da escola de samba na comunidade, outras coisas mais, menos escola que não tinha sido terminada, só tinha a construção. E aí quando chegou em

92 novamente me perguntaram se eu queria dirigir. Aí o administrador, que é o atual, ele era o presidente da associação de moradores, fez um abaixo assinado, conseguiu não sei quantas mil assinaturas e foi a CRE, que era uma DEC, pedir. E aí eu acabei, não sei se foi por vaidade porque que foi, se foi por gratidão, não sei até hoje, talvez a vontade que eu tinha de dirigir um CIEP, uma escola em horário integral, para uma comunidade que tanto precisa, eu resolvi vir.” (Directora)

La filosofía de las escuelas en horario integral fue, por lo tanto, la motivación para aceptar la dirección de una escuela tan distinta y grande como el “CIEP”. Al continuar explicándome su decisión confesó que quizás había aceptado el reto por vanidad y por el desafío de trabajar en horario integral en una comunidad como esta. Pero racionalmente piensa que sus anteriores trabajos en la comunidad fueron decisivos para la invitación de la “CRE” a ocupar la dirección de la escuela en el momento de su apertura en 1992.

Solamente aceptó dirigir la escuela después de obtener el apoyo local, con firmas de miembros de la comunidad. Esta actitud de discutir, consultar y obtener el apoyo de la comunidad es algo característico de los líderes carismáticos, pues su intención es hacer que todos se sientan incluidos y partícipes del proceso. La legitimidad del cargo es otorgada por todos a través de la participación.

La adhesión personal de la directora y su fe en las potencialidades de los proyectos fueron fundamentales para su trayectoria profesional. En la primera escuela que administró, asumió e incentivó la participación de los responsables en las actividades escolares, sin esta idea estar presente en cualquier legislación. En el caso del “CIEP”, la directora estaba convencida de las cualidades del proyecto propuesto por el gobierno del Estado. La adhesión personal a los proyectos es otra característica de los líderes carismáticos.

Con 10 años de trabajo la directora ya tenía experiencia en docencia, supervisión y en el trabajo burocrático del órgano municipal, y empezaba en la dirección de una escuela. Además, su experiencia había estado siempre vinculada a la misma comunidad.

En el "CIEP" la directora consiguió seguir la trayectoria de éxito profesional. Todos – profesores, "CRE" y comunidad – evalúan positivamente la capacidad de la directora de organizar y administrar la escuela.

Para los profesores, quizás la evaluación de la escuela no sea un excelente pero reconocen el valor y papel de la dirección en la organización y administración de la escuela. El órgano regional municipal, la "CRE", la considera una escuela que pese a todas las dificultades de la comunidad funciona bien, conforme me fue dicho en entrevista en septiembre de 2002. Incluso la razón de su buen funcionamiento está vinculada a la acción de la directora.

Una profesora, describiendo su entrada en la escuela, también remite a la buena imagen que la dirección tenía frente a la "CRE", ya en aquel entonces, en 1998. Me contó que tenía miedo de trabajar en la comunidad y no tiene recelos en confesar que aún lo tiene. La convenció de trabajar allí una amiga suya, que trabajaba en la "CRE" y que elogió la calidad de la escuela y de su dirección:

"Professora – (...) Aí ela disse (amiga que trabalhava na CRE): "Olha, a escola é ótima, a direção é muito boa; eu tenho certeza que você vai gostar da direção. Porque, olha, é uma direção que dá atenção pro professor, que valoriza o trabalho do professor." (...) Aí, tudo bem, vim pra cá, gostei da escola, essa coisa. Sempre foi assim, está cada vez melhor até. E fiquei aqui." (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Y esta profesora constató al empezar a trabajar que realmente era una buena escuela y con una buena dirección.

La directora, además, insiste en participar en todas reuniones y encuentros que se convocan desde la "CRE". Esta presencia constante en actividades externas da una mayor visibilidad al trabajo realizado – sea positivo o no. He aquí otra característica del líder carismático, quien utiliza las redes y las relaciones formales e informales para divulgar su escuela y su trabajo. Y, claro está, la visualización del trabajo legitima y aumenta su autoridad tanto interna como externamente.

No sólo participa en las reuniones, sino que actúa en la escuela con el objetivo de poner en práctica las reglas y determinaciones pedidas por el órgano municipal. Es una

adhesión normativa de las reglas pero también es una adhesión personal a las propuestas, pues uno sólo cambia si lo desea. Además, uno de los proyectos reformistas – la participación – ya era algo que ella ponía en práctica antes de la propia legislación, y lo consideraba fundamental para su trabajo educacional.

A los responsables entrevistados les pedí una valoración de la escuela, de la directora y del proceso de elección. Muchas veces, al valorar la escuela hablaban de la directora o viceversa. Todos, sin excepción, confían en y valoran positivamente su trabajo:

“E – Por que?[a diretora é sempre eleita]

Mãe – Porque ela tem uma capacidade assim de mostrar... Principalmente de querer ajudar, não só os filhos das mães como as próprias mães. E quando tem muitos problemas com os alunos, que eles dão, devido à idade, que elas chamam o responsável pra conversar, menina, se desse pra filmar, eu filmava e te mostrava. Não só ela como as outras. Mas é uma forma assim, tão educada, tão carinhosa, tão correta de passar a preocupação pra aquele aluno, pras mães; e muitas mães às vezes agem da mesma forma, mostrando preocupação em fazer a parte dela, em melhorar o filho dela. (...) Então, ela fazendo isso, ela ganha mais carinho, mais apoio das mães.” (Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

“Mãe – Eu não tenho o que reclamar não. Se você for no colégio onde eu estudo... Porque não é pra puxar o saco da diretora não, a diretora está de parabéns, o colégio é muito limpo, a gente não vê sujeira nem bagunça, porque antes, quando a gente chegava lá, a gente tinha que limpar a cadeira pra estudar. Mas eu não tenho o que reclamar não, tenho que agradecer. O que seria de mim se não fosse o CIEP?” (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

En el primer relato, que explicita la preocupación y constante ayuda de la directora a los alumnos y a sus familias, se intensifica la idea de líder carismática por la relación que establece con los diferentes grupos y la proximidad con que los trata a todos. Una madre y un padre entrevistados afirmaron que la directora actúa con las personas como si formara parte de sus familias y, sobretudo, como iguales, sin diferencias. En el segundo relato, la madre explicita el trabajo de la directora en la organización y la limpieza. En este caso, señalaría la idea de una líder burocrática, pero la directora actúa por su adhesión al proyecto y no por su relación administrativa.

De la descripción profesional de la directora se deduce que además de capacidad para actuar en los cargos que asumió – desde docente hasta directora – tiene una buena relación con los diferentes sectores presentes en la escuela – alumnos, profesores, responsables, comunidad y órgano municipal. Una relación que ella construyó en función de su trabajo y de su carisma frente a cada miembro de las escuelas en que trabajó y en que trabaja actualmente.

Por ejemplo, cuando no tiene una reunión fuera de la escuela, la directora es una de las primeras en llegar. En la secretaría, ya empieza a recibir a los profesores, miembros de la dirección o responsables. Cuando las clases empiezan, la puerta de la secretaría está siempre abierta a todos los alumnos que quieran hablar, discutir o quejarse. Una frase utilizada por Ball al describir el líder carismático es justamente la idea de “puertas abiertas” de su despacho. (Ball, 1989)

La directora está siempre dispuesta a oír. Trata a todos con calma y cariño, incluso en los casos más conflictivos. Abraza, besa y oye a todos de la misma manera. En muchos casos, cuando toma la palabra en las reuniones o en encuentros – sea con responsables o con profesores – no para de hablar. Hay aquellos que se molestan con sus discursos y monólogos por el tiempo que esto toma en la reunión. Sin embargo, ella consigue, a través del discurso emotivo y motivador, encontrar seguidores a sus ideas. Un discurso que es a la vez integrador, pues la palabra nosotros está siempre presente, como por ejemplo, afirmó al final de un COC:

“A diretora tomou a palavra para finalizar o COC. Afirmou que a direção não faz nada sem uma equipe integrada e completou: ‘a direção não faz nada sozinha.’” (Diario de campo, 5 de octubre de 2005)

Es la principal característica de un líder carismático: las relaciones. De esta manera se consolida su posición como líder carismática.

b) El personal educativo⁹⁶: “la escuela funciona bien”

La escuela tiene un grupo de profesionales femeninos. Sólo hay tres profesores del sexo masculino y son todos profesores de Educación Física.

⁹⁶ Aquí describí los perfiles de los profesores y también del equipo directivo visto que los miembros de la dirección son también antiguos profesores de la escuela y siguen el mismo perfil.

La feminización de la educación, principalmente en los primeros niveles de enseñanza, es una situación común, por lo menos en Brasil. Si antiguamente era la única profesión que una mujer podía tener fuera de casa, actualmente las mujeres optan voluntariamente por trabajar en educación.

Cuando pregunté a las profesoras más antiguas por qué se decidieron por la educación, señalaron la presión familiar, el papel de la mujer en la sociedad y la representación social positiva de las profesoras como sus principales motivos:

E: Então a sua família influenciou a sua escolha (de ser professora)?

Professora: Para eu ser? Com certeza. Aí eu via na família algumas, era única coisa que permitia. Ela até queria fazer uma faculdade de veterinária, mas o marido não ia deixar nunca. Eu lembro dessas falas.

E: Mas você tem irmãos?

Professora: Eu tenho um irmão de criação. Meu único irmão.

E: Mas ele conseguiu a faculdade?

Professora: Conseguiu.

E: Para você o que seria permitido era a educação?

Professora: Não, não. Acho que é aquilo né, de tanto você ver e ouvir, você acaba incorporando aquilo de vez. Então tinha toda uma tradição na minha família, todas as meninas seriam normalistas. Era aquela coisa mesmo de chorar quando ela colocou o uniforme pela primeira vez. Quando via aquele uniforme. Tinha essa visão romântica... Eu lembro que eu relutei. Eu falei eu não sei, porque eu sempre fui meio enjoada. Eu falava muito. Minha mãe falou: você entra, porque eu queria fazer turismo, você entra e se você não gostar eu deixo você sair. Mas eu entrei e gostei. E depois eu falava para ela que foi a melhor coisa que ela fez". (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

"E – E a escolha de ser professora?

Professora – Ah, sim, olha, é uma coisa também que eu penso. Eu tinha uma prima que era professora e, na época, até quando eu fiz o concurso, era aquela coisa de emprego. A gente fazia o colégio normal e entrava automaticamente pro Município. (...) Então, eu tinha uma prima que morava na mesma casa, meus pais não tinham muitas condições e sempre, desde que eu nasci, minha mãe morou com a cunhada, que era irmã do papai. E a gente foi muito feliz, era uma família muito legal, e essa minha

prima que morava junto, se formou, então era a época dos anos dourados, eu tinha a imagem do baile de formatura, os vestidos rodados, cheios de strass; e o trabalho dela como professora, ela me levava, e numa época, numa escola que ela trabalhava e tudo, e que eu via aquilo, achava... Porque a professora, há tempos atrás, era uma coisa assim, de status, assim muito legal. E eu tinha essa imagem, já tinha essa coisa de... Não por gostar de criança, não era por aí, era mais aquela coisa de me formar, de trabalhar e ter emprego. Isso foi acentuado, vamos dizer assim, minha vida foi tomou esse rumo também pelo incentivo da mãe do meu ex-marido, que valorizava demais, 'que a mulher tem que ser professora', eu era muito menina nessa época, quando eu namorei ele, eu ainda estava no ginásio, estava com 12 anos, ele era mais velho, era 11 anos mais velho, então eu já freqüentava a casa e eu já queria casar, acabei casando com ele." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Una situación muy distinta de las profesoras más nuevas. Estas últimas afirmaron todas, tanto en entrevistas como informalmente, que no sufrieron la presión social y que fue una decisión individual que puede tener relación con la situación familiar, como por ejemplo, tener padres profesores.

"E – E a opção ser professora?"

Professora – Na minha família, tem, minha mãe, que é professora, o meu pai também. Mas tem uma coisa dentro de mim que me faz...

E – São professores também do ensino fundamental?"

Professora – Não, a minha mãe foi professora do ensino fundamental mas hoje ela não está mais atuante; meu pai é professor de faculdade. Mas eu vejo que é uma coisa minha mesmo, eu acho que... Já até trabalhei em outras coisas e não consegui me dar bem, me sentir bem. Não é me dar bem, mas me sentir bem como aqui. Eu acho que é o momento que você vê as coisas fervilhando, eu sou bem assim, eu gosto de atividade, ver as coisas funcionando, eu não tenho como pensar em outra opção pra trabalho, por mais que seja duro." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

En todos los casos las familias fueron importantes tanto en la decisión de estudiar y trabajar como en la ayuda financiera para tal tarea.

Se consideran miembros de la clase media. Los profesores viven en casas o pisos propios en barrios mayoritariamente de clase media, todos cercanos a la comunidad en que trabajan. Tuvieron oportunidad de estudiar para ser profesores y en algunos casos

con cierta dificultad financiera. Sus padres son en general funcionarios públicos, comerciantes o maestros, como sus hijos.

Además de ser un grupo femenino, la escuela tiene dos grupos de profesionales: los antiguos y los novatos. Antes de seguir es fundamental especificar qué considero antiguos y qué novatos. En el caso particular de la escuela, el tiempo de servicio en la escuela y el tiempo de servicio como profesional son decisivos para la diferencia entre antiguos y novatos. Por lo tanto, al hablar de antiguos hago referencia tanto a los profesores antiguos en la escuela como a los antiguos en la profesión, de la misma manera que al referirme a los novatos hago referencia a los profesores novatos en la escuela y también en la profesión.

Los profesores que están en la escuela desde hace mucho tiempo constituyen un número reducido. Cerca de 30% de los profesores hace más de 5 años que trabaja en la escuela. Los otros trabajan de media desde hace dos años en la escuela.

Es difícil mantener al profesor en aquellas escuelas que trabajan en contextos conflictivos (Van Zanten, 2001). Este fue uno de los argumentos utilizados por profesores y por la dirección al hablar de las dificultades de su trabajo, como ya comenté anteriormente. El trabajo sería mejor y más efectivo si hubiera una permanencia mayor de profesores en la escuela.

El hecho de ser novato o antiguo en la escuela interfiere en las relaciones sociales entre los profesionales. Por más que existan momentos de confraternización conjunta – espacios creados por los propios docentes y con total apoyo de la dirección, como la conmemoración del día del profesor o final de año -, observé dos grupos que se mantienen separados.

Las veteranas mantienen entre sí una relación personal construida en la propia escuela a lo largo de los años. Sus familias son amigas y se encuentran con frecuencia fuera del espacio escolar. Las relaciones empezaron por una invitación a un viaje o por la proximidad de las viviendas y permanecen y se consolidan con el tiempo:

“Professora: Porque eu fiquei com liberdade. Eu fiquei primeiro com a C porque ela tinha uma casa em... O marido trabalhava em Belo Horizonte,

ela me chamou pra ir pra lá, eu fui pra lá, eu fui a primeira amizade e depois foram os maridos. Depois foi a V, que eu fiz amizade com ela porque a gente mora perto, da sogra, aí eu fiz com a Rosane, que é uma pessoa que sabe dos meus problemas e eu sei dos problemas dela, os maridos, a família, são muito unidos. Isso eu gosto." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Las profesoras novatas, por su parte, han construido la relación con su grupo de iguales, que se fortifica a lo largo de la convivencia. Empiezan a organizar encuentros fuera de la escuela y salidas después del horario de trabajo:

"Terminado o almoço em conjunto no refeitório, as professoras novas SM e a C decidiram ir à padaria comprar algum doce. A SM chamou a SL também. Estavam planejando depois da reunião ir ao shopping juntas e depois comer alguma coisa com os maridos e namorados (somente a C é casada. A SM é separada e tem um namorado e a SL tem um namorado)." (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

Además del grupo de profesoras antiguas y el de novatas, encontré gente que no encajaba en ninguno de ellos en función de su trabajo, provocando resistencias entre el profesorado: ellos son los profesores que además de trabajar en la escuela trabajan en la "Coordenadoria Regional de Educação" (CRE) y son vistos con recelo por casi todos.

El hecho de ser antigua, novata o de la "CRE" en la escuela interferirá en las relaciones profesionales dentro de ella y en la visión que cada uno tiene de la reforma educacional y de su puesta en práctica. Esto lo discutiré en el capítulo 8.

La organización, la estructura y la administración de la escuela se evalúa positivamente desde todos los docentes. De nuevo, profesores novatos y antiguos divergen sobre cuáles son los aspectos positivos.

Una primera diferencia reside en la discusión de lo pedagógico. Para los novatos existe un espacio muy reducido, pues acaban teniendo preferencia otras dificultades del profesor, como pueden ser la cuestión de la actitud o de los problemas de la comunidad que interfieren en el alumnado. Así me contó con preocupación una profesora novata:

Professora –Eu sinto falta disso porque eu acho que é o que eu falei, eu acho que dentro do ensino fundamental, a gente ainda tem muita coisa pra crescer, muita mesmo. Então eu sinto essa necessidade de troca, essa necessidade de estar ali vendo a coisa crescer, e aí eu percebo que em

muitos momentos a gente perde muito por conta disso (discussões sobre a comunidade)." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Los profesores novatos, en todas las reuniones que presencié y en las entrevistas y conversaciones realizadas, comentaron la necesidad de mayores espacios de discusión pedagógica, principalmente para mejorar sus trabajos. En cambio, los antiguos no quieren más discusiones pedagógicas, pero piden también más espacios de discusión para, por ejemplo, colectivizar las demandas.

Una segunda diferencia reside en la organización y administración de la escuela y sus actividades. Los antiguos valoran bien la escuela, pero sin mucho entusiasmo. La valoración positiva viene acompañada de la comparación con los años anteriores:

"E – E você está satisfeita com essa escolha?[de trabalhar na escola]

Professora – Eu acho, até por coincidência, hoje eu estava fazendo reflexões em cima disso; (...) Então, eu agora de manhã, pensei isso, como a gente tem que estar também agradecida pela escola, que possa trabalhar, dobrar, porque dobra, tem uma matrícula e dobra. Então, eu às vezes não gosto de focalizar só um ângulo, por exemplo, se a senhora diretora é simpática ou se a colega me trata bem ou não; eu gosto de ver eu na situação da escola. Eu acho que é uma escola organizada, hoje eu cheguei sem café, a menina pegou um copo de leite pra mim; então eu estava analisando tudo isso, que são coisas simples mas eu acho que são valorosas, entendeu? Isso de ser tudo certinho, de ter um lugar, aí eu fui pegar meu diário, isso foi agora de manhã, e eu vi aquela cartinha, eu falei: 'poxa, a coisa é tão organizada'; de uma certa forma, eu gosto disso, isso me ajuda a organizar o meu pensamento, que está muito atordoado, estou muito estressada, cheio de problemas. Então, ter as coisas organizadas ajuda a minha mente, então... (corte)" (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

La misma profesora continúa y explica que la organización ha mejorado en los últimos años:

"E – Você acha que hoje participa mais a comunidade, a escola está mais organizada, mais dentro do que você pensava?"

Professora – É, foi melhorando. A escola, de 96 pra cá, foi, passo a passo crescendo realmente.

E – Na parte pedagógico-administrativa você também acha?"

Professora – A administração sempre foi a mesma, tinha uma outra adjunta... Quando eu cheguei, eram outras adjuntas, a adjunta chegou, não sei se um ano depois que eu já estava aqui, eu acho que foi, e a outra adjunta era professora também, entrou depois, junto, e eu acho que elas conseguiram muita coisa sim, eu acho que elas foram conseguindo, com a ajuda também da equipe de professores; que muitos foram embora, vieram novos, e tudo, você não sabe muito bem porquê, mas tudo modifica, e eu acho que a escola cresceu muito, o trabalho é um trabalho bonito, eu acho, aqui do CIEP, é um trabalho...” (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Por su parte, los novatos comparan la escuela con sus experiencias en otras escuelas, pero sus comentarios son escasos, justificados por su entrada reciente en la escuela y en la profesión:

“Professora – (...) Eu percebo isso assim, pelo aspecto da escola, eu já tive oportunidade de trabalhar num outro CIEP, na época das férias, porque eu tive que trabalhar, e que era uma comunidade muito mais tranqüila, então era uma comunidade muito mais tranqüila mas a escola não tinha a mesma estrutura que esse CIEP tem. Então, uma coisa que eu logo percebo é assim, a questão da limpeza, a questão da preservação do ambiente, e o projeto da escola, transformar a criança num ser cidadão, e isso envolve tudo, desde a preservação em torno da escola até a questão mesmo da higiene pessoal. Então eu vejo que tem uma preocupação.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

“E: E na parte administrativa e pedagógica?”

Professora: Administrativa eu acho que funciona bem até porque eu vim de uma escola em que o administrativo não funcionava bem. Então para mim foi outra experiência. Aqui eu vejo que cada um desempenha bem a sua função. Lá não. Não era. Isso ficou muito gritante para mim. A parte administrativa aqui para mim funciona bem.” (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

Es interesante notar que los profesores novatos son los más críticos en relación con los asuntos pedagógicos, pero a su vez son los que menos conocen la dinámica administrativa y financiera de la escuela, tal y como quedó reflejado en el discurso de una profesora novata:

“E – E da parte mais administrativa da escola, você conhece?”

Professora – Não, tem muita coisa que eu ainda não conheço, tem muita coisa do Município que eu ainda não conheço, na verdade, algumas coisas

eu até falo que eu vou aprendendo aos trancos e barrancos.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

No dudan en decir que no lo conocen y siempre resaltan que les gustaría conocer más.

Ambos grupos de profesores valoran la capacidad de la dirección de organizar la escuela, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos que recibe y la comunidad en la que se encuentra. Mientras tanto, ambos critican el control de la dirección, principalmente los más antiguos, y lo han explicitado en las entrevistas. Una profesora antigua me demostró su mala relación con la directora al confesar lo siguiente:

“Professora - Não gosto de rédea. ‘Você não tinha que estar aqui?’ ‘ah, desculpa’, entendeu? Aquilo não vai, ai chamar atenção, eu não sinto desse jeito, não sou assim. Então, por exemplo: ‘acabou a hora de parquinho’ escondida; não, se eu estou com vontade de ficar, eu vou ficar, vou ficar o dia inteiro se quiser ali. Ela vai me chamar a atenção? Vai, pode vir a me chamar atenção. Vai vir assim, ‘tá, desculpa’, não vou bater de frente, vou lá, ‘desculpa, foi mal’, e vou fazer do jeito que eu quero. Então, eu vou fazendo. Eu me sinto com liberdade, embora as coisas tenham rédea; porque eu sou livre.” (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Los antiguos también han expresado en reuniones de todo el grupo su insatisfacción con el control de la directora. En el relato que reproduzco abajo se refleja la situación en una reunión del “Centro de Estudos”: una profesora novata comenta su recelo en hablar sobre una cuestión y oír después muchos sermones de la directora. Una profesora antigua añade que ella también oye los sermones de la directora aún siendo una profesora antigua. Así está descrita la escena en el diario de campo:

“Pude ver a professora do ciclo dizendo que todas estavam insatisfeitas e que por isso aquela reunião estava daquela maneira. Que ela não podia falar muito pois ela era nova e ainda não podia ficar falando pois senão iria ficar ouvindo da diretora (fez o gesto de quem fica falando muito) e a professora do EI disse que ela também, mesmo sendo antiga na casa, iria ficar ouvindo muito da diretora.” (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

Cuando pregunté a los profesores sobre los alumnos o cuando les oí hablar de ellos en reuniones, los aspectos positivos casi desaparecían. En general, profesores y dirección

valoran a la comunidad negativamente, y en consecuencia, también a los alumnos y a sus familiares.

Es frecuente oír la evaluación de los alumnos en función de su realidad sociofamiliar. Preguntando a la directora sobre las clases y los alumnos, ésta comentó con una pizca de vacilación que las clases "mejores", aunque raras, existen, y tienen alumnos con familias estructuradas:

"Diretora: Nossas turmas são, digo as turmas mais interessadas, com famílias que valorizam a escola, mais estruturadas. Então eu tenho turmas assim e isso não é comum. É até raro mas tem umas turmas assim."
(Directora)

La misma idea me explicó una profesora cuando le pedí permiso para asistir a sus clases. Antes de que yo sacara el tema, la profesora comentó que era una clase buena comparada con otras de la escuela, y añadió concluyendo que este hecho es causa directa de la mejor situación sociofamiliar de los alumnos:

"Hoje fui ao CIEP com a intenção de pedir para a BC se eu podia assistir a aula na turma dela pois eu precisava conhecer um pouco mais aos alunos em sala de aula. Ela disse que não haveria qualquer problema. (...) Depois disse que a turma dela era uma turma boa e que comparada com outras turmas do CIEP ela tinha uma situação sócio-familiar melhor do que muitas outras turmas da escola. Não comentou nada em relação ao pedagógico da turma, apenas o sócio-familiar." (Diario de campo, 23 de julio de 2005)

De esta manera, las mejores clases tienen alumnos con una situación familiar y económica mejor y las peores, alumnos con problemas familiares y, en general, de familias desestructuradas. Estas ideas quedaron explícitas en las evaluaciones de los alumnos realizadas a cada "Conselho de Classe" que presenciaba:

"A AC (professora da turma de progressão) diz que tem alunos bons e muito carentes, agressivos e rebeldes. A diretora explica que os alunos da progressão são aqueles com pouco suporte da família. É uma das turmas com mais da metade dos alunos com conceito I." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

"A diretora complementa dizendo que os professores da progressão são especiais, tem que ser especiais. Claro que existe uma dificuldade em lidar com eles mas eles gostem que a escola e os professores chamem a

atenção. Temos que ter preocupação com eles pois 'em casa não tem ninguém que olhe por eles'." (Diario de campo, 19 de Julio de 2005)

El impacto de la valoración negativa de la comunidad y de los alumnos y sus familiares tanto en uno de los puntos clave de la reforma – la participación de la comunidad en la escuela – como en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos y alumnas se explicará con detalles en el capítulo 8.

Mas ¿cómo valoran la escuela? Cuando la comparan con otras escuelas de la comunidad, los profesores afirman que es una buena escuela, con mejores índices y mejor estructura que las otras. Construyen sus discursos utilizando el discurso de la comunidad, que los rotula como una buena escuela:

"Professora: Eu fui para o CIEP x, que fica próximo à y. E a realidade de lá é bem mais dura do que a daqui. Eu fiquei 10 anos lá. Se você entrar no prédio, o prédio lá não tem uma estética bonita. Tem um grupo de professores que fazem um trabalho bem legal mas é uma área que o tráfico domina muito. Os alunos que não ficam em outras escolas é que vão parar lá. Porque sem querer acaba existindo uma exclusão branca dentro da própria rede. Aqueles alunos que não se adaptam em lugar nenhum." (Profesora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

"Diretora: Tem gente que até mora mais perto de lá mas acaba vindo para cá porque eles também tem esses rótulos, né? Então eles começam, por uma falha mesmo da escola, começam a rotular, a escola acaba, é de comunidade, é de sociedade mesmo, e começam a rotular. Ah, aquela escola não fica o dia inteiro, naquela escola o professor falta muito, ou que a escola, e por isso, vão falando né, e as vezes isso não é a realidade, ou quando é não é todo mundo assim. Mas as vezes gente generaliza e aí ah eu não quero estudar lá. Então vai para o Conselho Tutelar, para o juizado de menores tentar o quê? Uma vaga aqui. E aí a gente tem que tentar junto ao Conselho Tutelar ou ao Julgado, dizer desses rótulos e falar que eles não podem a qualquer momento dizer que quer vir e mandar para cá. Porque vão nos sobrecarregar cada vez mais." (Directora)

Es decir, una escuela con mejor infraestructura, con un grupo de profesores que no faltan tanto y principalmente, con una mejor clientela.

Los profesores también utilizan el discurso de la "SME" y de la "CRE" que la clasifica como "uma escola que funciona bem". Esta valoración fue realizada considerando tanto

la comunidad en que está inserida como las actividades de la dirección, que sigue las líneas reformistas del municipio.

En la evaluación de la escuela por la "CRE" realizada en julio / agosto de 2003 la escuela fue considerada excelente (Diario de campo, 20 de agosto 2003). Esta evaluación es resultado de diferentes momentos: en primer lugar, la evaluación de cada sector (profesores, funcionarios, responsables y alumnos) sobre diferentes temas – administración, evaluación del trabajo de docentes, funcionarios y dirección, relación con la comunidad, actividades de la "CRE" y del "CEC". Cada sector se reúne para discutir y elaborar su documento de evaluación. En segundo lugar, los miembros del "CEC" deben elaborar un documento único a partir de la evaluación de cada sector. Este documento final de la escuela debe ser entregado a la "CRE" que, juntamente con sus datos, hará la evaluación final de la escuela⁹⁷.

No obstante, los índices de la escuela no reflejan esta situación tan favorable, ni comparándola con la ciudad ni con otras escuelas de la comunidad.

En un estudio elaborado por la Alcaldía y la "Secretaria Municipal de Educação" (SME) con datos del año 2000, se pueden observar comparativamente las escuelas. El estudio revela, por ejemplo, el porcentaje de evasión, aprobación y distorsión edad-serie en cada una de las escuelas de la comunidad, además de datos sobre la violencia dentro y fuera de la escuela y la urbanización.

Utilizando los datos del "CIEP", los datos de una escuela en la comunidad semejante al "CIEP" – con los mismos niveles educativos y también en horario integral – y la mediana de todas las escuelas de la comunidad, se verifica que el "CIEP" no tiene números tan favorables, tal y como indican sus profesionales:

⁹⁷ En otro momento se discutirá la posterior auto-evaluación de la escuela sobre la calificación de excelente.

Tabla 4.10: Índices de evasión y aprobación - comparación

Local	Evasión	Aprobación	Distorsión edad serie
Escuela estudio	4,57%	91%	17,25%
Escuela semejante	12,45%	98%	16,82%
Comunidad	5,4%	92,3%	23,42%

Fuente: RIO, Prefeitura (2001)

El mejor índice de la escuela hace referencia a la evasión. Si se la compara con la otra escuela en horario integral su índice es excelente. Pero aún es alto si se considera la poca edad de los alumnos.

La tasa de aprobación se asemeja a otras escuelas de la comunidad, aunque sea muy inferior a la tasa de la escuela semejante. Este índice indica que un 9% de los alumnos son suspendidos al año; se trata de un índice alto dado que los alumnos de la Educación Infantil y de los tres primeros niveles del "Ensino Fundamental", por las reglas del municipio, no pueden ser suspendidos. Las clases de Educación Infantil y "Ensino Fundamental" equivalen a más del 70% de las clases del CIEP. Sin embargo, este índice de suspensión puede estar relacionado con el hecho de que la escuela recibe un número considerable de alumnos en las clases de "progressão", que son los que fueron suspendidos en los primeros años de la enseñanza y que además tienen problemas de edad-serie. La escuela es la segunda en la comunidad en número de alumnos en clases de Progressão (total: 88)⁹⁸.

En síntesis, tenemos cifras que cuestionan la versión positiva de la escuela. Es más, para justificarlo no se puede utilizar el discurso de la comunidad concreta, de las familias desestructuradas y de la violencia porque la escuela tiene los mejores índices de violencia dentro y fuera de la escuela y de la urbanización en el entorno⁹⁹.

4.3.5) Un día en la escuela

¿Qué hacen los niños y niñas de las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde en la escuela?

¿Se quedan todo el tiempo en las aulas con el profesor? ¿Cómo se organiza la escuela vista su estructura?

⁹⁸ Datos obtenidos en la página web de la "SME" en abril de 2004.

⁹⁹ La escuela considera la violencia fuera de la escuela en el nivel 6 en una escala de 1 a 10. Mientras tanto, el índice para la violencia dentro de la escuela es 7, es decir, una situación mejor que la vivida en la comunidad. En la urbanización la clasifica en 7.

Los niños y niñas empiezan a entrar en el patio de la escuela a las 8 de la mañana. Antes de este horario se quedan en el espacio externo de la escuela.

Llegan acompañados principalmente por las madres ya que gran parte de ellos viven solamente con ellas (45,6%). Algunos llegan con sus hermanos y hermanas mayores. La mayoría llega a pie o en bicicleta, lo que demuestra que viven cerca de la escuela.

La puerta de la escuela está controlada por una funcionaria o por una persona de la dirección. Sólo pueden entrar las alumnas, los alumnos y el personal de la comunidad escolar: profesores, funcionarios y miembros de la dirección.

Los alumnos se dirigen hacia el comedor para recibir la primera comida del día. El comedor es amplio, con espacio para 200 personas. La decoración es sencilla: dos murales con los principales alimentos que todos necesitamos. Los alumnos reciben la comida por una gran ventana que comunica el comedor con la cocina. En un rincón del comedor, hay un espacio para que los alumnos devuelvan sus platos, vasos de plástico y cubiertos (los alumnos comen con cucharas) en una ventana, algunos ponen el resto de la comida en el basurero, y al lado pueden lavarse las manos.

En general, el desayuno consiste de una taza de leche acompañada de galletas o pan. La opción de comer o no es del alumno: aquél que lo desea desayuna, él que no se queda esperando a la profesora.

Después del desayuno los alumnos esperan al profesor en el patio, organizados en colas. Los más pequeños se sientan al suelo. Los mayores se mantienen de pie y empiezan a hablar entre ellos.

Los profesores, que llegan hasta las 8:15, se dirigen a la secretaria, localizada en el segundo piso. La secretaría es el espacio privilegiado de encuentro entre el profesorado y la dirección antes de empezar las clases del día. Allí revisan el material, los diarios de aula, verifican informaciones en los cuadernos de avisos, firman presencia y hablan entre ellos sobre asuntos variados: las clases, los alumnos, la familia.

En la secretaría trabajan una directora adjunta, dos funcionarias administrativas y una auxiliar. Cada una tiene su mesa. Hay tres ordenadores disponibles con tres impresoras

y acceso a Internet. En las paredes hay carteles con frases sobre educación o amistad. Carteles que, por indicación de la directora, fueron distribuidos por toda la escuela.

Además de los archivos de los alumnos y de la documentación de la escuela hay un armario en el que los profesores guardan el material audiovisual. En su puerta están indicados los días y horarios de uso de la sala de video de cada profesor. También hay una lista con el nombre del video y la actividad correspondiente. Al lado de este armario hay otro con las radios, las grabadoras y los juegos disponibles para uso del profesor. También aquí se encuentra la pequeña farmacia de la escuela.

La secretaría da acceso a la sala de la dirección, donde están las mesas de la directora, de la directora adjunta y de la coordinadora pedagógica. Hay armarios con material pedagógico y administrativo y otro sólo con ropas para alumnos. En la dirección – que está siempre con la puerta abierta y no hay nada que la identifique como tal – hay dos ordenadores, una impresora, el fax y la única máquina de fotocopias de la escuela.

Hay una funcionaria para hacer las fotocopias para los profesores, pues el número es limitado. Los profesores reciben hojas y pueden utilizar como recurso el mimeógrafo para hacer fotocopias. Hay 3 mimeógrafos disponibles en la escuela.

A las 8:15 los profesores bajan al patio y los alumnos empiezan a dirigirse a sus respectivas aulas. Algunos profesores tienen que dirigirse a la puerta o a las verjas de la escuela para hablar con los familiares de sus alumnos que los llaman. En general preguntan:

“A aula hoje é até às 4 da tarde?”

“Amanhã haverá aula?”

En casos muy excepcionales presencié conversaciones sobre el desarrollo del alumno o alumna, pero no en términos pedagógico sino de actitud.

A pesar de los avisos en las verjas, los padres los profesores como los principales interlocutores para obtener informaciones relativas a las fechas y horarios de las reuniones o fechas en las que, por cualquier motivo, no atenderán a la escuela.

La entrada es también el momento en que los familiares entran en contacto con los miembros de la dirección para obtener diversas informaciones: sobre ayudas sociales de la escuela, sobre dudas relativas a los horarios, sobre la falta de un profesor, sobre los problemas de sus hijos, que necesitan un certificado médico para ser atendidos en el puesto de salud de la comunidad, etc.

Los padres y responsables encontraron estos espacios informales de relación con profesores y dirección. Al final han acabado siendo el espacio privilegiado de relación, porque es diario y sin reglas. Como espacio formal de encuentro, la escuela ofrece la reunión de padres y responsables con la dirección y con los profesores. Empiezan siempre a las 8:15 de la mañana.

Los padres y responsables, si no están hablando con los profesores o con sus hijos, se reúnen en pequeños grupos. Hay aquellos que se quedan solos esperando a que sus hijos desaparezcan en el rampa, pero la mayoría se agrupan, generalmente, con familiares o con los vecinos más cercanos. Es decir, la socialización se realiza a través de la familia y de los vecinos.

Los días en que hay avisos o los lunes, en que se canta el himno nacional, la directora también se presenta en el patio y da los avisos necesarios a los alumnos y sus familiares. Estos días los alumnos se quedan por lo menos media hora más en el patio y la interacción entre los familiares y la comunidad escolar es más intensa.

Las clases siguen un determinado orden para subir la rampa. Las clases de los alumnos mayores suben antes: primero los alumnos de la tercera serie, después los de la "progressão", seguidos del año final del ciclo, año intermedio del ciclo y el año inicial del ciclo. Después es el turno de los alumnos de las clases de enseñanza especial y finalmente los alumnos de la Educación Infantil (EI).

Mientras las clases suben, algunos alumnos aún están entrando en la escuela.

La entrada es un momento de intensa actividad y ruido. Si se espera a que todas las clases lleguen a sus aulas se ve como el patio se va quedando tranquilo. Los padres desaparecen junto con los alumnos.

En la puerta de la escuela permanece durante toda la mañana una funcionaria. En general, se queda sentada en los asientos de cemento que hay al lado de la entrada. Algunas madres se quedan allí algunos minutos para charlar con ella. En la pared hay algunos avisos y un cartel con fotos de las actividades realizadas en la escuela en las que participaron la comunidad y las familias, como fiestas o comidas.

Empiezan las actividades pedagógicas. Algunas clases de EI se quedan en el "parquinho", de uso exclusivo de los alumnos de EI, localizado al lado del patio. En este espacio hay una mesa de ping pong y un parque de arena. Algunos días, las profesoras llevan juguetes para que los alumnos los utilicen en este espacio. Todos los días, por lo menos por una hora, los alumnos de EI van al "parquinho". La regla establece que se utilice una clase por hora pero siempre se ven dos clases juntas. Las profesoras aprovechan este tiempo para hablar entre ellas.

Si es día de clases de Educación Física o de capoeira, aparecen algunos alumnos en el patio. Aquí sí, una clase cada vez. Los más pequeños se quedan en el patio y corren, hacen gimnasia o actividades con pelotas. Los más grandes se dirigen al polideportivo para efectuar sus actividades físicas, principalmente juegos con pelotas.

En el comedor, los funcionarios de limpieza hacen la limpieza del desayuno. En la cocina industrial, los cocineros y sus auxiliares ya empiezan a preparar el almuerzo y también la cena. Es normal que las actividades de la cocina empiecen a realizarse un día antes. Una de las directoras adjuntas es la responsable de fiscalizar y coordinar las actividades del comedor. Además, recibe las cargas de comidas, las pesa y firma los albaranes del transportador. La cocina es amplia. Tiene dos espacios para manipular y lavar la comida, dos fogones industriales y una gran despensa.

En este momento la escuela está más silenciosa. Se oyen solamente unas pocas voces de los profesores y la de algunos alumnos.

Algunos profesores trabajan a puerta cerrada. Otros no. Cada profesor arregla las mesas y la decoración de su clase a su manera. Las clases de los más pequeños, como del EI, están llenas de dibujos por las paredes y las letras del alfabeto. Sus mesas son de tamaño

adecuado para la edad, son cuadradas y con espacio para cuatro alumnos. En todas las clases hay un espacio para juegos y juguetes.

En las clases de los alumnos mayores como los de la 3ª serie, hay poca decoración. Algunos de los profesores de ese nivel dicen que "*os alunos maiores não gostam de desenhos e coisas penduradas nas salas.*" En realidad, se encuentran clases de alumnos mayores, como los de la "progressão", muy decoradas y con varias palabras, dibujos y actividades desarrolladas por ellos en las paredes. Parece ser que depende de la profesora si se decora o no la clase.

Además de dibujos, letras del alfabeto, números, días del mes, cumpleaños y los nombres de todos los alumnos, están en las paredes de algunas clases las reglas de actitud. Reglas del tipo: hablar sólo cuando el compañero no esté hablando y pedir permiso a los profesores.

Cada profesor arregla también su mesa de acuerdo con sus necesidades y las características de los alumnos. Algunos la ponen delante de ellos, otros, detrás. Los alumnos pueden estar en parejas o distribuidos formando una media luna. También hay profesores que prefieren trabajar frontalmente.

En cada aula hay un armario en el que los profesores guardan el material de los alumnos y el material pedagógico. Los armarios están siempre cerrados con llave.

Cada clase tiene un mural en el pasillo. Estos murales están siempre llenos de diseños de los alumnos, principalmente con los trabajos temáticos – como semana del folklore o semana de la paz.

Todos están en sus aulas y trabajando. Una profesora me comentó cómo organizaba sus días: la mañana la utilizaba más para "*dar a matéria e fazer exercícios*", mientras que la tarde la utilizaba para realizar actividades más tranquilas como video, ordenadores, actividad en clase y en grupo o incluso fiestas conmemorativas - como cumpleaños o día del folklore. Otras profesoras diversifican las actividades a lo largo del día: un video por la mañana, seguido por su análisis, y por la tarde actividades más "*para dar a matéria.*"

La tranquilidad de la mañana sólo es interrumpida cuando una clase se dirige a la sala de video o baja la rampa para ir a la clase de Educación Física. La dirección y los profesores crearon un currículo paralelo en la escuela para atender mejor a los alumnos y las alumnas en periodo integral. Cada clase tiene Educación Física 2 veces por semana y clase de capoeira una vez por semana. Las clases de Educación Física forman parte del currículo del municipio mientras que las clases de capoeira forman parte de un convenio de la escuela con una ONG especializada en la expresión corporal y física de niños y niñas.

La escuela también tiene un auditorio amplio con una gran televisión con VHS y DVD para que cada clase tenga una vez por semana la oportunidad de ver vídeos educativos. Además, desde 2003, la escuela tiene un aula con 10 ordenadores. En 2004 algunas clases empezaron a utilizar con frecuencia este espacio. Su uso depende del conocimiento y la habilidad del profesor con los ordenadores. Tanto el auditorio como la clase de ordenadores están localizados en el segundo piso.

La secretaría, por la mañana, vive un momento de tranquilidad. Padres y responsables la procuran para preguntar sobre temas diversos, relacionados o no con la escuela. En días de entrega de las ayudas sociales, la frecuencia de las visitas aumenta. Además de familiares de los alumnos también aparecen en la secretaría miembros de la comunidad en busca de informaciones variadas como: cómo obtener una ayuda social, cómo llegar a un determinado lugar, si hay plazas. La escuela parece ser el centro de información de muchos miembros de la comunidad, independientemente de si sus asuntos tienen alguna relación con la escuela.

Si hay algún problema con los alumnos, sea disciplinario o médico, se dirigen a la secretaría. Allí siempre hay alumnos esperando que la profesora hable con la dirección por su mala conducta o incluso esperando que pase su dolor de cabeza.

La directora, cuando no está en una reunión interna o externa, está hablando con profesores, alumnos, funcionarios o responsables. También algunos miembros de la comunidad la buscan por diferentes motivos: una ayuda financiera, una buena noticia. Con los profesores y funcionarios, discute algunas posibles dudas o la realización de proyectos. Con los alumnos llama la atención para la actitud y también para buenos

resultados en clase. Los responsables hablan de sus hijos en la escuela y en general son llamados por la propia dirección para solucionar los problemas de actitud. Hay días que la directora entra en algunas clases para dar algún aviso especial o para hablar con los alumnos, en general a pedido de los profesores.

A partir de las 11 de la mañana vuelve la agitación. Los alumnos salen de sus aulas animados para la segunda comida del día. Cada clase tiene un horario para comer, pues no hay espacio para todos en el comedor. En general, cada clase dispone de una hora para comer y para realizar otro tipo de actividad como por ejemplo ir al baño, lavarse las manos y los dientes. Al lado del comedor, están los baños y fuentes.

La comida, tanto del almuerzo como de la cena, es variada. En general sirven arroz, frijoles negros, carne y verdura cocida. Otra opción es pasta con carne y legumbres. Los alumnos se entusiasman cuando hay pollo, salchicha y sopas. Estos días hay colas para repetir. Siempre que sobra comida la directora adjunta responsable de las comidas deja que los alumnos repitan. Como postre siempre hay una fruta.

Desde el final del almuerzo hasta la cena impera de nuevo la tranquilidad. Todos están en sus aulas y trabajando, con algunas clases en la sala de video o en el patio haciendo Educación Física. En la secretaría se hace lo mismo que se realizó por la mañana: responder al teléfono y atender a la comunidad y a los responsables. Además, cada uno tiene una actividad específica: leer el diario oficial y delimitar lo que es importante para la escuela, recibir y archivar toda la correspondencia escrita o electrónica, realizar las actividades burocráticas pedidas por la "CRE" y por la "SME", organizar el material pedido por los profesores, controlar las ausencias de profesores, etc.

Cuando dan las 15:30 los alumnos vuelven al comedor. Ahora ya salen de sus aulas con su material pues del comedor ya podrán salir, puesto que ya se acabaron las actividades del día. Los profesores que bajan primero al comedor desarrollan algunos juegos con los niños hasta las 16:00 horas. Antes de esto, los alumnos no pueden salir, aunque sus responsables ya los estén esperando. Para salir antes de las cuatro de la tarde es necesaria una autorización especial de la dirección.

La salida es tranquila. Los profesores se quedan en el patio mientras los responsables o entran en la escuela o esperan a sus hijos en la puerta. Si hay algún aviso para los responsables, los profesores avisan: "*tem bilhete na mochila*". Algunos alumnos llevan los avisos en la mano. Los avisos, de tamaño pequeño, se refieren a ausencias del profesor, cambios en el horario de la clase, reuniones o avisos generales. Se entregan a cada profesor, que es el responsable de entregarlos a los alumnos. Cuando hay aviso se ve un gran número de ellos por el suelo. Los profesores no controlan si los alumnos entregan los avisos a sus responsables.

La salida tarda más tiempo que la entrada, pues muchos responsables tardan en ir a buscar a sus hijos. Los profesores tienen la obligación de esperar a los padres y responsables hasta las 16:15. Después de esto están libres. La mayoría tiene coche y muchos salen juntos, pues viven cerca. Un grupo vive cerca de la escuela y va a pie. Pocos profesores se quedan en la escuela después de este horario.

Hasta las 16:30 los niños y niñas que aún están en la escuela se quedan en el patio en un espacio especial, en el que no están permitidas actividades como correr o jugar. La estrategia de la dirección es mostrar a los responsables que los niños no se están divirtiendo. El espacio sirve como un castigo a los niños y a ellos, no les gusta nada permanecer allí. Después de las 16:30 la dirección lleva a los niños a la secretaría y como dicen: "*são sempre os mesmos*".

En este momento se acaban las tareas pedagógicas pero el equipo directivo se queda en la escuela hasta las 18 horas haciendo las actividades burocráticas. Cuando hay algún alumno, hay que llamar a su casa para saber si hay alguien para venir a buscarlo. En caso contrario un funcionario de la escuela tendrá que esperar al responsable o llevarlo a un sitio con alguien responsable. Además de esto, hay muchas actividades acumuladas del día como mirar el correo electrónico, hacer la contabilidad de la semana o incluso una reunión con todo el equipo.

Los funcionarios de la cocina arreglan todo para la mañana siguiente. Los funcionarios de la limpieza limpian y arreglan las aulas. A lo largo del día limpian los pasillos, la rampa, el patio, el comedor y la cuadra.

Se acaba el día pero no las actividades de la escuela. Por la noche, la escuela funciona para el Estado con las clases de "Ensino Medio". Pero es otra escuela, con estructura y dirección completamente distintas. Sólo comparten las mismas instalaciones.

Capítulo 5

Contradicciones de la descentralización en la escuela

Como se observó anteriormente, la reforma educativa brasileña determinó una descentralización administrativa que en la práctica significó:

- la descentralización de la responsabilidad educativa: transferencia de la responsabilidad educativa del Estado a los municipios. Por su parte, el municipio también transfirió las responsabilidades al nivel más local, creando las "Coordenadorias Regionais de Educação" (CRE).
- la descentralización de los recursos: del estado y municipios al nivel local, las escuelas
- la descentralización de la gestión del personal: elección directa de la dirección a través del voto de los miembros de la comunidad escolar.

La descentralización pedagógica también es una propuesta de la reforma educativa nacional que debe ser ejecutada por el municipio. En la práctica significó:

- Cumplimiento del tiempo de estudio: 200 días lectivos
- Definición del currículo, de los textos y de los métodos pedagógicos del municipio, siguiendo las determinaciones nacionales
- Programas y contenidos de la propia escuela, siguiendo las determinaciones nacionales y municipales

Describiré en este capítulo los discursos, las evaluaciones y las prácticas de la comunidad escolar relacionados con los temas administrativos y pedagógicos, intentando contestar las críticas a ambos temas: ¿Existe la dualidad entre descentralización y centralización? ¿Descentralización significa la autonomía escolar? ¿Cómo fue planteada a nivel municipal y puesta en práctica? ¿Cómo conciliar currículo nacional y municipal con el proyecto político pedagógico de la escuela, es decir, la autonomía escolar? ¿Cómo fue planteada al nivel municipal y puesta en práctica la autonomía escolar? ¿Cuáles fueron las reacciones de los agentes sociales?

5.1) Del discurso a la práctica administrativa:

5.1.1) Nuevas responsabilidades educativas

Con la "LDB" se ampliaron las responsabilidades educativas del municipio. Además de la enseñanza fundamental, el municipio es responsable de la educación infantil, la especial y de las clases de "progressão". Asimismo, la enseñanza fundamental cambió del sistema seriado al sistema de ciclos. Es decir, aparecieron nuevos niveles educativos que debían ser gestionados por el municipio, así como también la necesidad de mejorar y capacitar a los docentes para el trabajo.

Son muchas novedades y la "SME" ha optado por privilegiar algunos cambios. Por ejemplo, cuando estuve en la "SME" en agosto de 2002 el principal foco de trabajo era con los profesores del ciclo y "progressão". En esta línea, ofrecían capacitaciones para:

- profesores de ciclo
- profesores de "Progressão"
- coordinadores pedagógicos que trabajan con alumnos de ciclo y "progressão"

Después de explicarme todas las capacitaciones realizadas, la asesora de la "SME" me dijo con un tono de voz firme y enfático: *"para mim é a coisa mais importante que a gente está fazendo"* (SME, agosto de 2002).

El objetivo del trabajo con los profesores y coordinadores de ciclo, continuó explicándome convencida, era por un lado enseñar a los profesores a trabajar con el ciclo y todo lo que ello significa – un nuevo tipo de formación de los alumnos y un nuevo tipo de evaluación – y por otro lado evitar su rechazo. Con los profesores y coordinadores de la "progressão" el objetivo era conocer mejor y saber como trabajar con el gran problema de la educación municipal. Tal y como explicó con decepción la asesora de la "SME", la "progressão" es el problema del municipio:

"SME - Nós temos um número grande de crianças na progressão. Infelizmente é o nosso grande problema é o grande numero de alunos na progressão". (SME, agosto de 2002)

Confirmé con la observación participante y con las entrevistas que todas las profesoras de ciclo y "progressão" de la escuela participaron de los cursos de capacitación. La coordinadora pedagógica también realizó la capacitación, pues lo explicaba constantemente además de sugerir a los profesores las propuestas presentadas en tales cursos.

Al preguntarle sobre el tema, una profesora novata del ciclo comentó la importancia de la capacitación para su práctica en clase:

"E – E capacitação, procura à coordenadora pedagógica? você entrou ano passado?"

Professora – Pois é. Eu entrei ano passado no Município. Ano passado eu tive oportunidade de fazer a capacitação que o Município dá pras professoras, era um momento extremamente bom, é muito importante, eu valorizo muito essa questão da troca entre professor, eu acho que tinha que ter até mais. Porque em momentos que eu sentia que não tinha mais saída, que eu era a única no mundo, a gente estava lá e via que tinha um monte de gente assim também. Então, uma coisa que foi muito boa, me ajudou muito, porque eu pude ler alguns artigos, algumas idéias também, que me ajudaram na turma." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

La importancia de estos cursos para la formación general es indiscutible, principalmente si son pensados para especializar y no para imponer una determinada teoría o reforma. Los profesores son críticos con los cursos más teóricos porque los consideran alejados de la realidad de la clase y no son útiles para la práctica. Una profesora antigua comentó impaciente y en tono crítico su experiencia con las capacitaciones y la dificultad de poner en práctica algunas ideas:

"Professora - De 98 para cá não se faz outra coisa no município a não ser capacitações. E o que você percebe? O discurso que está ali é maravilhoso. Só que as vezes a gente tem que interferir, ei, isso na prática não vai dar. É muito bonito mas eu já tentei n vezes, eu estou tentando há anos e não consigo". (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Los mejores cursos son aquellos que además de teoría dan sugerencias de actividades en clase, que es la gran dificultad de los docentes. Una profesora de "progressão" me aportó su experiencia en dos cursos de capacitación, uno en 2001 y otro en 2002. En el primer curso, mucha teoría, lo que supuso cierta inquietud por parte de los profesores.

En el segundo curso, más práctica y una sensación de seguridad frente al trabajo que tienen que realizar. Así me lo explicó:

“Professora - Mas aí eles ficaram muito na fundamentação teórica. Fundamentação teórica, ótimo, não é que eu não goste, gosto de ler. Mas acho que a gente deve ler o que gosta, Paulo Freire, em outros momentos. E ali não seria de repente o melhor momento. Porque eu sentia muito, em mim e nas colegas, uma ansiedade em o que fazer mesmo, no dia a dia. A prática, uma atividade. O que a gente vai fazer? Mas esse ano eles reformularam a capacitação então elas estão muito a nível de sugestão. Ao mesmo tempo que eles dão o embasamento teórico eles dão mais sugestões de atividade.” (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

Hargreaves ya apuntó que los profesores solamente valoran los cursos que se desarrollan con su participación activa: con ellos y no para ellos. Plantea que existe un problema de lenguaje y de comunicación entre los profesores en práctica y los profesores de los cursos. Es decir, hay una distinción cultural entre los docentes – con su herramienta básica, las clases – y la teoría – alejada de las clases. Solamente cuando los cursos envuelven teoría y práctica los profesores pueden cambiar y producir algo nuevo. En el caso contrario se mantendrá la reproducción de sus prácticas y métodos. Cito a Hargreaves:

“Their [teachers] language and thinking is indeed usually appropriate to the social contexts in which it is applied. But to understand and intervene in that relationship we clearly need to study not only the language and the thinking. But the context too. The influence of examinations or standardized testing on classroom pedagogy, the effects of tightly bounded subject communities on attempts to implement cross-curricular change, the heavy imbalance in teachers timetable allocations towards classroom duties and responsibilities as against non classroom ones, and the limits amount of statutory time available for rigorous, sustained and collective reflection about educational issues - all these things are indispensable items on any agenda for substantial innovation.” (Hargreaves, 1989: 61)

La prioridad dada a las clases y a los profesores de ciclo y “progressão” es algo que molesta a los profesores, principalmente aquellos que no trabajan en estos niveles, como los profesores de la “Educação Infantil” (EI). Un ejemplo que vivencié: en la escuela existe una “sala de leitura” que se utiliza para trabajar dicha actividad con los alumnos. En una reunión en que se discutían los proyectos de la profesora de la “sala de leitura”, la directora explicó:

“O diário da professora está aberto para todos observarem as atividades que estão sendo realizadas com cada turma e também poderão observar que em alguns dias críticos ela teve que ficar com algumas turmas (para substituir o professor que faltou ou está de licença). Mas sempre que isso acontece, ela tem a prioridade de atuar com a atividade da sala de leitura. E dentro dessa prioridade estão ainda a turma de progressão e do ciclo, seguidos pelas 3ª e 4ª séries e por fim o EI.” (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

Una profesora del “EI” comentó enseguida y con ímpetu:

“O EI fica sempre para o final, não é nunca uma prioridade.” (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

Esta situación molesta a los profesores del “EI”, porque mientras que en la capacitación son los últimos de la cola, en otras situaciones son la prioridad. Y he presenciado las dos situaciones. En un “Centro de Estudos”, la directora informó a los profesores del “EI” en una reunión que ellos estaban siendo considerados por la “SME” como fundamentales para revertir la situación de los alumnos de “progressão”. Así describí la reunión:

“Ainda sobre a reunião com a secretária municipal de educação, a diretora comentou sobre a preocupação da secretária com as turmas de progressão. Que deveriam começar o trabalho desde o EI para prevenir os alunos de progressão. Uma professora do EI chegou a comentar que fez um trabalho assim com um aluno que tinha todas as características de progressão e que teve sucesso. A diretora comentou que era uma situação realmente preocupante e que a secretária, que era uma pessoa da área e que tinha trabalhado muito tempo em sala de aula, tinha mesmo assim muitas dificuldades em solucionar pelo número de escolas no município mas que ela estava realmente preocupada e que queria buscar soluções para a progressão.” (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

Pero en realidad el “EI” no es prioritario. Tal como me afirmó la propia directora, muchas veces los recursos de material pedagógico no pueden ser destinados al “EI”. Explicándome sus dificultades con los recursos comentó esta situación:

“Diretora: Eu vou tentando ver maneiras e estratégias para você gastar menos e acudir mais no que você precisa. Mas são muitas frentes que a gente precisa pagar. E a verba é muito pequena. E não conta o EI. Então eu tenho 5 turmas de EI que não entram na verba.

E: Mas vocês tem que manter?

Directora: Tem que manter e essas são as crianças que mais precisam em alguns aspectos. Então o que a gente está fazendo. Esteirinha, eu soube que a gente pode comprar. Mas eu vou comprar a esteirinha que atenda ao ano do ciclo, ao ano inicial, que ainda tem muita continuidade nos horários, nas atividades. (...) Então agora eu vou comprar umas, não que eu possa colocar que é do uso do EI, tem que usar em outras turmas para justificar. Até que aí você precisa usar mesmo, montar seu planejamento objetivando. Então você investe.” (Directora)

El hecho de no tener una capacitación regular como las otras profesoras también disgusta a las profesoras de “EI”. Ellas solamente tienen encuentros esporádicos que además no son remunerados. Así me explicó con indignación una profesora:

“E – Mas vocês têm capacitação?

Professora – Não, as capacitações são dessa forma, se você quiser ir, sem gratificação. Elas vão por conta de R\$70,00 por encontro, ou por mês, eu nem sei como funciona. No EI não tem isso.” (Professora antiga, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

La remuneración de la capacitación es la fórmula que encontró el municipio para adecuarse a legislación nacional, que pedía capacitación en servicio además de mejora en el plan de carrera de los docentes, principalmente salarial. Todos los cursos de capacitación organizados por la secretaría son realizados fuera del horario de trabajo y son remunerados. La remuneración es una forma de estimular el estudio, así como un mecanismo indirecto de mejora salarial. Una profesora de la escuela y de la CRE afirmó que la remuneración es pequeña pero estimulante:

“Professora: É uma remuneração, uma ajuda de custo. Ajuda em passagem, para comprar um livro, alguma coisa. Mas é um estímulo grande”. (Professora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

La capacitación remunerada se observa a veces como una herramienta de presión para que los maestros se vean obligados a participar o, en palabras de la directora, como una ‘imposición democrática’:

“Diretora: A capacitação remunerada eu acho que é uma estratégia que eles criaram democraticamente mas foi uma forma de persuadir um pouco o profissional. Então eles estão ganhando, não tem mais desculpa de estar fazendo, porque eles estão se enriquecendo. Qualquer curso de enriquecimento e de atualização é uma nota aí fora. E que ninguém pode

fazer pagando. Eles estão ganhando para fazer. Só que eles estão ganhando para aprender, para se reformular, para enriquecer". (directora)

La directora no se opone a que los profesores reciban dinero y deja claro que el objetivo es que los educadores comiencen a empaparse de los contenidos de la reforma para que sepan aplicarlos. La coordinadora de la "CRE" piensa que los cursos son de fundamental importancia pero únicamente para aquellos que lo hacen por su formación y no por dinero: los profesionales de excelencia. Explicitó su idea al descubrirme los cursos de capacitación no remunerados que la "CRE" realiza por iniciativa propia:

"CRE - Nós, na CRE, criamos no nosso planejamento, essa capacitação fora do horário do trabalho e sem remuneração porque essa da secretaria é remunerada. Porque, algumas pessoas infelizmente, lógico que é um grupo mínimo hoje em dia, mas vão só pelo valor. Pela remuneração. E aí nós planejamos uma capacitação sem remuneração e deu muito certo. Aí eu tenho esse professor que eu chamo que é de excelência, não que ele tenha o seu fazer de excelência mas ele tem a vontade. Então esse professor quando surge alguma coisa, é o primeiro a ser chamado pois eu sei que ele tem essa disponibilidade e que ele quer". (CRE, agosto de 2002)

Con remuneración o no, los profesores demostraron la importancia de los cursos. La profesora novata que comentó la importancia de la capacitación para su práctica en clase mostró su enfado al no poder participar en las capacitaciones de 2003. Ella lo señaló en la entrevista y en una reunión y otros profesores lo manifestaron en las reuniones con la dirección (Diario de campo, 27 de agosto de 2003). La profesora critica los criterios para su exclusión: haber participado del curso en el año anterior y necesitado una baja médica. Así me expuso angustiada:

"E – Qual foi o critério?

Professora – Porque, na verdade, estava lotado, diziam que era capacitação pra todo mundo, normal e tal, mas depois eles chamaram a capacitadora e aumentaram a carga horária, uma questão burocrática mesmo, chamaram pra uma carga horária maior, não tinham como pagar mais, muitos capacitadores desistiram e por conta disso eles tiveram que enxugar as turmas e adotaram: quem fez ano passado não faz esse ano ou quem tirou licença médica. Critérios questionados, mas, enfim, o critério que eles adotaram foi esse. Então, eu já tinha feito ano passado e já tinha tirado uma licença médica, então não pude, não fui chamada pra fazer. E eu acho isso muito ruim porque, no meu caso, que estou com o terceiro ano do ciclo, onde a gente é extremamente cobrado, eu acho que mais cobrado que a gente só a progressão, eu acho que seria fundamental que eu

estivesse lá. (...)Então, assim, acho que faz uma falta danada.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

En síntesis, la propuesta de la “SME” de privilegiar determinados niveles educativos fue la salida encontrada para solucionar los malos índices del municipio y el rechazo de los profesores a las novedades de la reforma. Sin embargo, la prioridad dada a unos niveles perjudica, en la visión de algunos profesores, el todo de la educación. Las críticas vienen principalmente de docentes que no están trabajando en los niveles considerados prioritarios.

Pero, ¿Querrán los profesores trabajar con la “progressão”, gran problema del municipio? ¿Querrán administrar uno de los tres niveles del ciclo, que implica una nueva forma de trabajo pedagógico y de evaluación de los alumnos? ¿Cómo son escogidas las clases de cada docente?

La dirección, con el objetivo de priorizar los intereses de todos y hacer de todos partícipes en las decisiones de la escuela, da la oportunidad a los profesores de elegir el nivel educativo en que pretenden trabajar. Al final de cada año, la dirección entrega a los docentes una hoja, en la cual cada uno debe colocar tres opciones, en orden de preferencia. Observé este proceso a finales de 2004. Se percibe en este momento un movimiento distinto entre los profesores y también con la dirección: sólo se discute sobre esto. Tal y como describí en su momento en el diario de campo:

“Uma professora, conversando com a coordenadora pedagógica, disse que ninguém da direção a tinha procurado para falar sobre as turmas do ano que vem, mas que ela tinha ouvido as colegas dizerem que a diretora tinha convidado para tal ou tal turma e que com ela ninguém tinha falado nada. Mas ela queria logo dizer que queria ou Educação Infantil (EI) ou ano 1 (ciclo inicial). A coordenadora comentou que ela, professora, sabia que para EI era sempre uma guerra mas que para o ano 1 poucas professoras queriam e se ela colocasse como primeira opção ela conseguiria. A professora então disse que topava até porque já estava conversando com uma outra professora de fazer um ano 1 legal. Ao final, concluíram que tudo dependia da diretora.” (Diario de campo, 19 de novembro de 2004)

Es decir, un intenso cotilleo y negociaciones entre los profesores y entre dirección y profesores. Pero la decisión final la tiene la directora. En general, cumple los deseos o aspiraciones de los profesores. Sin embargo, si la directora y su equipo consideran que

la profesora tiene el perfil o la experiencia de trabajo en otro nivel, diferente del deseado, no se toma en consideración la propuesta de la profesora, pues lo más importante es el grupo y la escuela. Asimismo, dificulta el trabajo de la dirección el hecho de que los profesores soliciten, casi todos, las clases de "Educação Infantil" (EI) y muy pocos se decidan por las clases de "progressão" y ciclo, principalmente por las del ciclo final.

Por ejemplo, en 2004 la escuela tenía 19 profesores actuando en clases de "EI", ciclo, "progressão" y 3ª serie que permanecerían en la escuela en 2005 y que, por lo tanto, tenían derecho a escoger sus tres opciones. La directora, en la última reunión de "COC" de 2004, informó preocupada a los profesores de la dificultad que la dirección tenía por delante:

"A diretora ao falar da escolha dos professores sobre suas turmas de preferência anunciou: doze professores colocaram o EI com a sua 1ª opção. E apenas 2 professoras colocaram como 2ª opção a progressão. E completou: "Não tenho como colocar todos vocês no EI". (Diário de campo, 16 de diciembre de 2004)

Es decir, el 61 % de los profesores pretendían trabajar en las clases de "EI" que formaban, en 2004, el 30% de las clases. Es el mayor porcentaje de clases de la escuela, y crece cada año, pero no es solamente una escuela de Educación Infantil.

¿Por qué la preferencia generalizada por trabajar con "EI"? Las clases de "EI" se dirigen a los alumnos entre 4 y 6 años de edad y empiezan con el trabajo de alfabetización. Los alumnos y alumnas son aprobados automáticamente.

Los profesores justifican sus preferencias por diferentes motivos. Algunos alegan su experiencia:

"Professora – Sempre trabalhei com educação infantil; depois que eu entrei pro Município que eu passei pra área de ensino fundamental. Mas a minha maior experiência mesmo é com educação infantil, sempre foi." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

"E – Mas há quanto tempo você trabalha com EI?"

Professora – Com EI eu trabalhei na outra matrícula, que eu me aposentei com EI. Com essa nova matrícula, que eu entrei em 85... (intervenção)

Nessa matrícula, estou trabalhando aqui com EI, ano retrasado, ano passado, esse ano também.

E – E você que optou?

Professora – É, porque, como eu te falei, eu tenho uma escolinha de EI, que comecei em 94 com esse EI. A minha casa é grande, de altos e baixos, e a parte de baixo eu ... Até por questão também financeira, eu tive essa idéia de montar um jardim e fiz a mudança em 93, me mudei pro segundo andar, que é bem grande também, fiz a cozinha, coisa e tal, e ficou uma casa independente. (...) Então, em 93 eu comecei a fazer essa mudança, em 94 eu abri a escolinha em baixo, no primeiro andar. E logo no primeiro ano tive 40 crianças, três professoras trabalhando, foi um sucesso, no ano seguinte objetivei 70 crianças e comecei o ano de 95 com 70 crianças. (...)"
(Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Otras atribuyen su elección a problemas de salud y al hecho de que al trabajar con las clases de los más pequeños pueden cumplir mejor sus responsabilidades. Una profesora del "EI", después de oír las palabras de la directora en el último "COC" de 2004, consideró oportuno exponer los motivos por haber elegido, para el año siguiente, el "EI" en las tres opciones. Habló con tranquilidad sobre sus problemas de salud y para no quedarse mal con los otros compañeros completó que su trabajo, aunque con los más pequeños, no era fácil. Una profesora de la "CRE" inmediatamente contestó que ningún trabajo era fácil con responsabilidad. Así lo describí en el diario de campo:

"A professora descreve a sua turma do EI: é muito carinhosa mas muito agitada e às vezes a agitação é por causa do interesse. Tem 28 anos de trabalho em turma e gostaria de se aposentar mas faz tudo com carinho e porque quer e gosta do que faz. Informa a todos no COC que pediu EI nas 3 opções dada pela direção por causa do problema que tem no pulso. A diretora comenta a possibilidade da professora ir com essa turma para o ano 1 e a professora recusa dizendo que não pode pelo pulso: ainda tenho muito para dar. E completa: 'EI não é mole' e uma outra professora, membro da CRE complementa: 'Nada é mole com consciência'". (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

Hay una idea generalizada en la escuela de que dar clases para "EI" es más tranquilo. Incluso una de sus profesoras me comentó que además de gustarle el trabajo con niños y niñas de esta edad, estaba cansada de tratar con alumnos mayores, pues daban mucho trabajo (Diario de campo, 07 de agosto de 2003).

Ser escogida para trabajar con las clases de "EI", además, es visto como un premio, una recompensa por el trabajo realizado en el año anterior. En 2005 observé como dos profesoras, consideradas excelentes por la dirección, querían cambiar de nivel educativo. Una pretendía salir de la "progressão" y trabajar en el "EI" o en el ciclo inicial, pues estaba muy cansada, y la otra quería cambiar del año intermediario de ciclo al "EI", pues tenía experiencia. Ambas consideraban que si sus pedidos se aceptaban desde la dirección, sería un reconocimiento de sus trabajos y dedicación. No tuvieron sus pedidos aceptados y no quedaron satisfechas, como observé en el primer día de reunión de 2005:

"As duas professoras que percebi que ficaram insatisfeitas e muito com a escolha da turma foram a SL e a BC. A BC não queria mais ficar com a progressão porque estava muito cansada e a direção aceitou o seu pedido. Ela estava querendo EI ou o primeiro ano do ciclo. Mas não conseguiu. Depois de muita negociação ela ficou com o ciclo intermediário. Não ficou satisfeito do todo mas aceitou. O mesmo caso com a SL. Ela estava no ciclo intermediário e vem de bons resultados nas últimas turmas que trabalhou. Estava esperando o reconhecimento do seu trabalho mas segundo ela não teve e ficou com a turma do ano inicial. Ao entrar na sala de reunião e as colegas perguntarem qual a turma ela disse e ainda complementou: 'aqui a gente faz um bom trabalho e não ganha nada em troca!'" (Diario de campo, 02 de febrero de 2005)

En la escuela, la directora afirma que es necesario convencer a los profesores de trabajar con la "progressão". Pocos aceptan y es una preocupación constante del equipo directivo convencer el profesional e incentivarlo:

"Diretora: (sobre a progressão). Isso que nos preocupa muito. E geralmente são cursos que o professor não quer trabalhar, que você tenta convencer, ele já entra com a turma já não aceitando bem. Aí você tem que trabalhar o lado psicológico do aluno e do professor. Então as vezes você vê até que o professor tem uma estrutura e perfil, você pensa que ele tem algo, entendeu? Ele é dócil, ele tem firmeza, ele sabe ter empatia junto ao pai, junto ao aluno, carismático, aí você vai e tenta convencer mas ele não quer." (Directora)

Una situación que constaté a lo largo del trabajo de campo. En 2003, por ejemplo, la escuela tenía 3 clases de "progressão" y en 2004 y 2005 solamente dos. Los profesores que trabajaban en el ciclo y en la "progressão" demostraron algunas dificultades en su

trabajo. Como ellos me afirmaron en entrevistas y en las reuniones, uno de los grandes problemas de la "progressão" es la diferencia de edades entre los alumnos:

"Professora: Essa disparidade idade é também muito complicado que você fazer uma atividade que atenda de 9 a 16". (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

La profesora explicó su incomodidad al tener que enseñar a chicos de 14 años una canción de niños. Incluso empezó a reírse al contarme la situación. Considera que es más fácil aprender a escribir a partir de algo que todos conocen, pero reconoce que no es la mejor situación para los de edad avanzada.

Una profesora de ciclo me habló de sus tentativas de comprender mejor el ciclo y trabajar mejor en clase:

"Professora – O que eu busco é assim, sempre com a coordenação, sempre que tem algum artigo interessante, eu entro muito na internet, tem algumas universidades que produzem uns trabalhos bem legais, até tem uma universidade que eu tenho um contato maior, que é a Universidade do Rio Grande do Sul, que sempre tem muitos artigos muito interessantes, principalmente pra questão do ciclo, questão de alfabetização, mas é uma coisa mais assim, que eu vou buscar, acabo buscando em livros, em artigos, mas que dentro da escola mesmo é difícil da gente trocar, por mais que você tenha uma companheira ali do lado, a gente não tem muito tempo pra isso." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Trabajar en el ciclo final, por ejemplo, como era el caso de esta profesora, era tan complicado como trabajar con la "progressão", pues si los alumnos no llegan al objetivo final esperado para su nivel deben seguir para la "progressão". Ella siempre me decía antes de las reuniones del "Conselho de Classe" que era el día del desespero porque tenía que evaluar a sus alumnos y, por lo tanto, tenía en sus manos la responsabilidad de decidir si seguían o no para la "progressão".

En suma, la reforma introdujo nuevas responsabilidades educativas para el municipio y nuevos niveles educativos de responsabilidad para los profesores. En la escuela comprobé que la dirección da a los docentes la posibilidad de escoger el nivel que pretende enseñar, que es una idea interesante en la medida en que respeta la experiencia y la voluntad del profesional. Mientras tanto, verifiqué como los docentes huyen de los

niveles afectados por la reforma. Se verá más adelante cómo esta situación, en la práctica, tiene como consecuencia la creación de espacios de distanciamiento entre el personal docente de la escuela, además de ser un mecanismo de resistencia a la reforma encontrado por algunos profesores.

5.1.2) La "CRE" o el "ojo que vigila"

Con la introducción del proyecto de descentralización administrativa, el municipio creó las "Coordenadorias Regionais de Educação" (CRE), con el objetivo de atender mejor a nivel local y de crear un órgano mediador entre el órgano central, la "SME" y las escuelas. De esta manera, cada "CRE" adopta una determinada forma de actuar, de acuerdo con su tamaño, especificidades locales y profesionales.

La "CRE" responsable por el CIEP es el tercer mayor órgano coordinador de la ciudad con 110 escuelas y 7 unidades de extensión¹⁰⁰. Su equipo trabaja junto en la "CRE" desde 1996.

En el caso de esta coordinadora, se prefiere la asesoría y no las visitas a las escuelas. Si la escuela lo necesita o si la "CRE" lo considera importante las hacen, pero no es la dinámica común. Además, la "CRE" tiene proyectos específicos para una de las áreas más carentes de la región, como cursos de capacitación para los docentes de progresión y encuentros del mismo grupo con una sicoanalista.

Más que órgano mediador, la "CRE" es el órgano municipal que está presente en todas las actividades de la escuela, ya sean administrativas o pedagógicas. La "SME" raramente aparece en los discursos o en las actividades de la escuela. Las referencias son siempre a la "CRE" y sus miembros.

La "CRE" no está presente físicamente en la escuela, justo al revés. Sin embargo, todos los días, la "CRE" envía – vía correo electrónico, leído diariamente por una funcionaria y pasado a la dirección y a los profesores – sus pedidos de actividades, administrativas o pedagógicas, que la escuela y sus profesionales deben cumplir. Es decir, la "CRE"

¹⁰⁰ Son 110 escuelas que atienden el "Ensino Especial", la "Educação Infantil", el "Ensino Fundamental" (1º y 2º segmento) y también algunos Programas de "Educação para Jovens" (PEJ). Las unidades de extensión son los clubes escolares, los núcleos de arte y los polos de educación para el trabajo.

manda informes y memorandos – vía fotocopias o electrónicamente, dependiendo de la situación – y en pocos casos actúa presencialmente, aunque sí los hay.

Por ejemplo, en los recursos gestionados por la propia escuela se pueden advertir los dos medios de la "CRE", presencial o vía informes y memorandos. Una de las formas presenciales ocurre por la fiscalización del "Livro Caixa". El "livro caixa" es un documento en que se describen todos los recursos obtenidos y sus gastos. Es un documento de la escuela y debe permanecer en ella. En las dos fiestas que he presenciado en la escuela – "Festa de São João" y "Familia na Escola" – observé que la escuela había recibido donaciones de empresas o particulares y todas ellas deberían tener documentos certificándolas y su valor descrito en el "Livro Caixa".

Para su fiscalización, la "CRE" envía un profesional. Presenció cómo un miembro de la "CRE" analizaba con detalles el presupuesto y los gastos, verificando el uso correcto de los recursos enviados por el municipio así como las donaciones y recursos obtenidos por la propia escuela. (Diario de Campo, 26 de agosto de 2003)

Se puede explicitar una actuación de la "CRE" en la escuela vía informes a través de la merienda. La escuela recibe el dinero para proporcionar X comidas al día y para elaborar el menú preparado por un nutricionista del municipio. Las empresas abastecedoras de los alimentos son escogidas por la propia escuela de entre las empresas con convenio con el municipio.

La directora adjunta - responsable de la alimentación en la escuela – enviaba cada mes dos documentos a la "CRE". En el primero debía constar la empresa que abastece los alimentos, la fecha de recepción, el valor de la compra y el total que se gastó en la semana. Un segundo documento debía contener el número de comidas ofrecidas cada día (Diario de Campo, 18 de septiembre de 2003).

Esta comunicación a través de informes fotocopados y hechos a mano fue vigente hasta 2004. En 2005, se cambió el modo de envío, ahora informatizado, y también las informaciones. En la planilla se coloca el número de comidas servidas, el menú ofrecido y el propio programa calcula la media de comidas servidas al mes. Además en la misma

plantilla se informa de todos los recibos, empresas y valores del mes. Se manda todo vía correo electrónico (Diario de campo, 20 de julio de 2005).

En relación con las cuestiones pedagógicas, la "CRE" está más presente en la escuela, pero aún así se mantiene la comunicación vía informes y memorandos. Por ejemplo, los proyectos enviados mensualmente por la "CRE" para que sean realizados por la escuela.

Participé en las reuniones pedagógicas y del planeamiento de la escuela, como es el "Centro de Estudos" (CE). En uno de ellos, presencié la elaboración del planeamiento. La coordinadora pedagógica presentó los proyectos que la "CRE"/"SME" proponía a las escuelas para aquel período: proyecto correspondencia, proyecto huerta, conocimiento y reciclaje de alimentos. La escuela tenía que llevar a cabo estos proyectos con aquellos profesores que considerase oportunos para su grupo de alumnos. Es decir, no era necesario que todos los profesores se implicaran mientras, en conjunto, la escuela cumpliera con el proyecto. Y realmente la coordinadora preguntaba qué profesores incluirían el proyecto en su clase. (Diario de Campo, 27 de agosto de 2003)

Mi presencia frecuente en la secretaría y la ayuda en la elaboración de los documentos para la "SME" o para la "CRE" fue fundamental para observar que a los docentes se les da la libertad de participar o no en los proyectos pero que la escuela debe prestar cuentas de su realización. La "CRE" enviaba el proyecto y pedía una serie de documentos sobre su puesta en práctica. En función del pedido de la "CRE", era elaborado un documento para saber el planteamiento del proyecto en la escuela y otro documento sobre su puesta en práctica y un tercero para la evaluación del proyecto (Diario de Campo, 22 de agosto de 2003, 15 de septiembre de 2003).

Todo, desde el envío de la propuesta hasta su puesta en práctica, es realizado vía informes y memorandos, sin la presencia física de la "CRE" en la escuela para fiscalizar si realmente lo que está descrito se cumple. Mientras tanto, la "CRE" realiza con frecuencia encuentros entre escuelas para que se presenten los trabajos realizados en función de los proyectos. Ayudé en la elaboración de la presentación de las profesoras de la "Educação Infantil" en dos encuentros de este tipo, uno relacionado con el proyecto huerta y reciclaje de alimentos (proyectos de 2003) y otro con el de medio ambiente (proyecto de 2005).

En la misma línea están los informes que los profesores tienen que enviar para la "CRE". Son informes sobre el rendimiento y la actitud de determinados alumnos. Puede ser, por ejemplo, un alumno con deficiencia física que está cursando una clase normal y es necesario un acompañamiento frecuente de su situación. O un alumno con problemas familiares y bajo tutela del Estado que también necesita un acompañamiento frecuente. La "CRE" pide un informe y los profesores lo envían.

Además, todas las informaciones relativas a los alumnos, como la ficha de matrícula, las evaluaciones y las faltas, son todas enviadas vía red para la "CRE"/"SME". Todo es informatizado y siempre hay unos plazos determinados para el envío de esta información. Por ejemplo, si el "Conselho de Classe" (COC) es realizado el día 19 de diciembre, las evaluaciones y faltas de los alumnos deben ser enviadas a la "CRE" hasta el final de este día.

Un tipo de actuación de la "CRE" realizado de forma semipresencial es el control de faltas y presencias de los profesores. Existe una funcionaria de la "CRE" que frecuenta la escuela una vez por semana para fiscalizar el libro de presencias. Este libro, que no puede salir de la escuela, deben firmarlo cada día todos los profesores y funcionarios de la escuela. Además, la "CRE" pide mensualmente un documento con los controles de faltas y bajas médicas, que es elaborado por una secretaria de la escuela. También constaté llamadas de la "CRE" a la escuela para confirmar la presencia de profesores y funcionarios.

En relación con los temas pedagógicos, la presencia de la "CRE" en la escuela se da de diferentes formas. Una de ellas es a través de su participación en el "Conselho de Classe" (COC). Es frecuente que la "CRE" envíe un miembro de su equipo para evaluar la escuela y el "COC". De los 5 "COCs" observados, dos fueron realizados con la presencia de un miembro de la "CRE". En uno de ellos el representante de la "CRE" era también profesora de la escuela.

El representante de la "CRE" realiza un acta de la reunión, que tiene que ser entregada a la "CRE", y también puntualiza dudas que pueden surgir en la reunión – como por ejemplo, las características que debe tener un alumno con una determinada nota.

Otra forma de acción presencial de la "CRE" en la escuela es la consultoría con profesores y coordinador pedagógico. Observé algunos de estos encuentros que sirven para ayudar a los profesores y coordinadores a evaluar mejor a los alumnos, principalmente aquellos que preocupan más a la "SME", como los alumnos de "progressão" y los del ciclo final. Constaté que esta consultoría es más frecuente cuando llega el final del curso.

Se observó que la coordinadora pedagógica recibe con más frecuencia la visita y el auxilio de una profesora de la "CRE", lo que la escuela y la "CRE" llaman capacitadora. En una de las visitas, la coordinadora pedagógica y la capacitadora estaban evaluando juntas la programación de las profesoras y la última propuso algunas actividades para los docentes. (Diario de Campo, 18 de septiembre de 2003)

Además, la escuela se encuentra en una situación especial, pues en 2003 dos de sus profesoras del área pedagógica eran miembros del equipo de la "CRE", y en 2004 y 2005 este número subió para 3. Estas profesoras actuaban siempre auxiliando a la dirección y a los profesores a realizar lo que quería la "CRE" y la "SME" y exponían sus propuestas. Algunas de sus intervenciones son por petición expresa, otras no.

Las fiestas celebradas en la escuela también son motivos para la presencia de miembros de la "CRE"/"SME". Su presencia tiene como objetivo la fiscalización de los recursos – como es el caso de la "Festa Família na Escola" – o el deseo de la dirección de la escuela de demostrar el trabajo realizado – principalmente en una fiesta con recursos propios, como es la "Festa de São João".

¿Y la presencia de la escuela en la "CRE"? Son muchas las actividades que la escuela debe seguir. La principal es participar en las reuniones que se convocan.

Las reuniones de la dirección de la escuela con la "CRE" ocurren con mucha frecuencia. En cambio, tomé conocimiento de solamente una reunión de la dirección con la secretaria de educación, una reunión con todos los directores de las escuelas de la comunidad para anunciar el plan del gobierno federal para la zona.

Comprobé que la directora aparece poco en la escuela en semanas que se acumulan reuniones en la "CRE", sean pedagógicas, conmemorativas o administrativas. Ella comenta que muchas veces no puede ir a la escuela por culpa de las reuniones. Empiezan por la mañana y terminan por la tarde. En la escuela bromean que cuando hay reunión en la "CRE" la directora y quién esté con ella no vuelven más.

La directora es la persona de la escuela que más participa en las actividades de la "CRE". Ha comentado con satisfacción en un "COC" que cada día pide más a los miembros de la dirección que participen como representantes de la escuela en las reuniones de la "CRE". Justificó esta postura señalando que las cuestiones de la escuela no pueden ser remitidas solamente a ella sino también al resto del equipo directivo y a la escuela como un todo. Además, pretende que todos aprendan a actuar en estas situaciones y compartan comentarios y responsabilidades (Diario de campo, 18 de julio de 2003).

Constaté que, en algunas ocasiones, la coordinadora pedagógica y las dos directoras adjuntas fueron con la directora o incluso sin ella a participar en reuniones en la "CRE". La propia "CRE" pide a su vez que representantes de la escuela participen asiduamente en las reuniones y eventos que organiza. Pueden ser los eventos para mostrar los proyectos – como el que describí con las clases de Educación Infantil – o cursos ofrecidos a directores o incluso una nueva documentación que deberá ser enviada. (Diario de Campo, 05 de septiembre de 2003)

¿Pero cómo evalúa la escuela a la "CRE"?

El equipo directivo tiene diversas reuniones en la "CRE" sobre temas administrativos y pedagógicos que, pese al reconocimiento de su importancia, consideran que dificultan muchas veces el trabajo administrativo y pedagógico de la propia escuela.

Con la permanencia diaria en la escuela, observé la cantidad de reuniones en la "CRE" que hacían que la directora pasase más tiempo fuera que dentro de la escuela. Y claro, cuando ésta estaba en la escuela se acumulaban los problemas para solucionar. La coordinadora pedagógica comentó un día, como justificándome sus ausencias en la escuela, la cantidad de reuniones y el reflejo negativo en su trabajo:

“A coordenadora pedagógica comentou ao me ver que estão sempre tento milhares de reuniões e que não tem tido muito tempo para suas tarefas na coordenação. Disse que às terças e quintas feiras ela tem o mini curso na parte da tarde e muitas vezes ela e a diretora ainda tem outras reuniões fora, na CRE, e que não dá tempo para fazer tudo.” (Diario de campo, 15 de Julio de 2003)

La documentación entre escuela y “CRE” también es intensa. La escuela muchas veces se queja de la cantidad de documentación pedida – copias y más copias. Además critican la desorganización de la “CRE”, pues pide diversas veces la misma documentación o tarea y muchas veces con un plazo mínimo. El equipo directivo argumenta que todo esto causa retrasos en la actividad diaria de la escuela. Y claro, son quejas directas a la organización, a los planteamientos y a la gestión de la “CRE”.

Los profesores tienen una visión distinta de la “CRE”. Es un órgano invisible en su día a día pero omnipresente, que lo vigila todo. Cuando le pregunté sobre la actuación de la “CRE”, una profesora novata me comentó haciendo el gesto de un ojo mirando en una cerradura:

E – Qual a sua opinião da “CRE”?

Professora – A impressão que eu tenho da CRE é aquela impressão que falamos, acho que é o Foucault que fala, que é aquele olho que fica vigiando. Talvez seja uma impressão errada, eu conheço algumas pessoas da CRE, mas muito superficial, que me dão a impressão de que, realmente, a gente está aqui pra ajudar, não sei o quê, mas a gente está de olho. Em muitas situações eu percebi que a gente tinha que fazer uma determinada coisa porque a CRE queria assim, não era uma coisa da secretaria, era uma coisa da CRE. Então, a idéia que eu tenho, realmente, é aquele olho que fica vigiando, a gente não percebe muito porque faz muito de leve, mas em determinadas situações, você escuta uma fala da direção, você percebe que a direção foi pressionada, que não era uma vontade da direção mas que foi de cima.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005).

La utilización de la idea de Foucault para ejemplificar el papel de la “CRE” es interesante. El filósofo francés, en su clásico libro “Vigilar y castigar” que discute el poder a través de las prisiones modernas, utiliza la idea de *panopticon* (pan = todo; opticon = observar) para demostrar como las prisiones modernas lo observan todo sin el conocimiento de los presos. La profesora planteó la misma idea sobre la escuela: la “CRE”, con su poder, entra en las escuelas y sabe todo lo que allí ocurre, con el

conocimiento o no de los profesores y directores. Es el ojo que todo lo ve y crea una situación poco confortable para profesores y directores, visto que además de controlar, impone actividades.

En resumen, la "CRE" es un nuevo órgano creado a partir de la propuesta descentralizadora. Actúa al nivel local, tal y como propone la reforma, pero al mismo tiempo es un nuevo órgano burocrático que se creó para controlar a las escuelas. Si antes el control era realizado desde lejos por la "SME" ahora está más cercano a las escuelas y sus realidades a través de la "CRE".

5.1.3) Gestión autónoma de recursos "aún insuficientes"

La financiación es un tema recurrente en los círculos educativos. Siempre se discute la necesidad de ampliar los recursos. A pesar de la obligatoriedad de invertir el 25% del presupuesto municipal en la educación y de los valores por alumno matriculados, los recursos disponibles todavía son considerados, por los miembros de la escuela, insuficientes para alcanzar un buen funcionamiento administrativo y pedagógico.

La gran queja de los profesionales de la escuela y su gran desafío es conseguir ampliar sus recursos. La escuela recibe los recursos por alumno independientemente de si estos se quedan todo el día en la escuela o no. Según la visión de la directora, los recursos son insuficientes justamente porque reciben un valor fijo por alumno. Mientras tanto, la gestión del presupuesto en la propia escuela mejoró, visto que es ella que decide en qué gastar de acuerdo con sus necesidades. Preguntada sobre los recursos y su gestión, la directora explicitó las dificultades y ventajas:

"Diretora: Aí fomos indo e depois o prefeito criou esses fundos para a direção gerenciar. É muito trabalhoso? É. É muito trabalho, muitas dificuldades mas veio a ajudar muito. Porque a gente consegue resolver, problemas lógicos, bem básicos, a gente consegue resolver os problemas e com isso a gente está aí tentando melhorar, é uma escola muito grande, o valor é muito baixo." (Directora)

Es decir, aunque se disponga de poca financiación, con una buena administración se consigue trabajar con el mínimo, como comentó una profesora. Esta profesora resalta la

falta de verba, mas comparando con otras escuelas revela el valor del equipo directivo al conseguir que la escuela tenga materiales y pueda funcionar bien:

“Professora: Porque as escolas recebem a mesma verba. Não é suficiente mas dá para manter o básico. Por exemplo, aqui você está vendo que eu tenho instrumentos de trabalho. Tem escolas que a gestão não consegue dar conta desse dinheiro e aí falta material. (...) Seria legal que pudesse vir uma verba maior. Porque essa escola por exemplo é de horário integral, 400 alunos mas recebe uma verba de escola de horário parcial.” (Profesora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

La dirección y los docentes, al ser preguntados sobre los recursos, afirman que son aún insuficientes pero que la gestión descentralizada, al nivel de la escuela, mejoró la situación. La dirección es consciente de la complejidad de la gestión descentralizada, sobretodo cuando se trata de compatibilizar las necesidades pedagógicas con una buena gestión administrativa. En este momento, resaltando las dificultades, habla despacio y con desolación:

“Diretora: Então a gente fica em alguns momentos muito, assim, até angustiada né? Mas tem que, a angustia faz parte às vezes de mexer com a gente mais fortemente, dar uma mexida maior faz parte. Então a gente tem que enfrentar as coisas mesmo ficando mais angustiada porque é esse incomodo que faz a gente buscar novas soluções. É você estar incomodada porque aquilo não te incomoda se está bem, você vai ficar bem porque não sente da mesma forma. Agora quando começa a se incomodar, mesmo estando bem, você vai procurando aprimorar, aperfeiçoar. Se aquilo não está bem, você vai procurar”. (Directora).

Otra crítica es la determinación *a priori* de cuánto se puede gastar del presupuesto en material permanente, manutención, merienda, limpieza y material pedagógico. A pesar de que la escuela puede decidir en qué gastar, no pueden salir del máximo delimitado por la “SME”, ni tampoco utilizar recursos de material permanente para comprar material pedagógico. Una profesora novata explicó con irritación la división de los recursos:

“E: Por que aqui você não vê (verba)?

Professora: Eu sei que eles mandam uma verba para a escola mas a gente está vivendo em uma época jurássica porque é uma verba mas ela vem com destino. Olha essa verba aqui, a escola vai receber 5000 não sei quanto é, mas só pode ser para conserto, você não pode gastar em bens duráveis, você não pode gastar em não sei o quê.” (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

A continuación me explicó que en algunas escuelas no hay fotocopidora – repitió un par de veces con intensidad y revuelta: “*una fotocopidora*” – porque no reciben los recursos suficientes para comprarla. La misma profesora se alargó y afirmó que considera que gran parte del presupuesto se destina a la manutención y a alimentación:

“Professora - Eu acho que muito do gasto em educação é em merenda. Eles querem pegar o pobre pela boca. Ele tem fome e vem para a escola comer. Eu acho que eles têm investido milhões mais nessa questão da merenda. Além de poder superfaturar. Mas material pedagógico não chega, não tem, não existe. Às vezes a gente recebe um lápis que não consegue fazer a ponta. Deve sair caríssimo aos cofres do município e a qualidade dele é péssima.” (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

Es decir, ¿qué hacer si falta papel en la escuela y ya se gastó todo el presupuesto de material pedagógico? No se puede utilizar dinero de manutención para comprar papel. Resultado: o la escuela se queda sin papel – y sin papel cesan prácticamente todas sus actividades – o la escuela crea una solución alternativa.

En el caso del CIEP, la restricción de los recursos es un problema. Su estructura es grande y necesita un presupuesto considerable para su manutención. Tener a los alumnos en horario integral significa más recursos pedagógicos, lo que muchas veces no se puede obtener con los presupuestos existentes. Con el uso intenso, el material permanente, principalmente los utensilios en la cocina, tiene un gasto superior a las demás escuelas y muchas veces los recursos son insuficientes. Además, la ayuda en materiales pedagógicos por parte de las familias es pequeña debido a la situación socioeconómica de la mayoría de los alumnos.

¿Cómo actúa la escuela para gestionar los recursos delimitados *a priori* y además involucrar a todos sus miembros en este proceso?

Para intentar utilizar de la mejor manera posible el dinero recibido, constaté que la escuela realiza una búsqueda de los mejores precios del mercado, sea para comprar un material para la cocina, sea para comprar material pedagógico. Llaman a diferentes empresas para tener en mano distintos presupuestos. Para las compras de material pedagógico o de manutención no es necesario recurrir a una empresa con convenio con el municipio. La escuela tiene total libertad para escoger. Observé que la escuela utiliza

siempre las mismas tiendas para comprar material, cercanas a la escuela, que ya son conocidas por sus buenos precios. (Diario de Campo, 19 y 21 de agosto de 2003).

La búsqueda de los mejores precios la realiza la dirección juntamente con los profesores representantes y con otros profesores también. En un "COC" y de forma informal, como un aviso, la directora adjunta y la profesora representante en 2004 comunicaron la compra de material pedagógico a todos los profesores. La profesora enfatizó la compra de material de calidad y no de cantidad y su explicación fue bien recibida por sus compañeras:

"A diretora adjunta comenta com todos os professores, de forma informal, que já compraram o material com a verba que receberam. Tudo para começar bem o ano e de qualidade. A professora representante informa ainda que compraram coisas mais caras mais de qualidade pois ela não agüentava mais lápis quebrando. Compraram só coisas de qualidade para durar, lápis Faber Castell e coisas do gênero. As professoras agradeceram e disseram que melhor a qualidade do que quantidade." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

En otro momento, la búsqueda de libros a buenos precios la llevaban a cabo la coordinadora pedagógica y la profesora representante suplente en 2003. Observé la situación y la complicidad de las dos en el sondeo:

"Hoje estava na escola uma editora vendendo livros. Várias professoras estavam comprando. A D comprou algumas coisas, a V também comprou um livro de literatura e a professora representante suplente e a coordenadora pedagógica ficaram escolhendo algumas coisas, principalmente os livros que pudessem ser utilizados para o tema do folclore. Estavam separando algumas coisas." (Diario de campo, 12 de agosto de 2003)

Pude observar una discusión sobre el tema de los precios entre dirección, coordinación y profesores en un "CE":

"(discussão sobre compras de livros) Uma professora comentou que viu os livros mais barato em uma outra loja. Outra afirmou que um jogo de computador é bom mais que tem que pesquisar o preço pois nas bancas de jornais pode estar mais barato. Outra professora questionou sobre o jogo de computador pois a instalação pode ser difícil. A coordenadora retomou a palavra e disse que eram apenas propostas e que elas tinham mesmo que questionar e buscar o livro mais barato pois muitas vezes acabavam

pagando mais e na esquina tinha algo melhor e mais barato." (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

También observé la negociación del precio con un prestador de servicios, un albañil. Estaban presentes la directora y la directora adjunta negociando con sinceridad y exponiendo las dificultades en pagar la cantidad que pedía el albañil y en la fecha determinada. Como ya era conocedor de los problemas aceptó las condiciones de pago de la escuela. Así describí la escena en el diario de campo:

"A diretora e a diretora adjunta estavam contratando o serviço de um pedreiro que já trabalhou no CIEP e também para elas próprias. O problema estava no pagamento. Ele já trabalhou outras vezes para a escola e demorou muito para receber. Estava fazendo um preço um pouco acima até pelo risco que estava correndo visto que a adjunta não dava prazo para o pagamento pois a escola dependia da verba chegar e isso nem sempre chegava no período determinado. Ficaram em um impasse por um tempo mas depois eles conseguiram fechar o preço que queria o pedreiro e sem a data de pagamento marcado, algo bom para a escola." (Diario de campo, 17 de enero de 2005)

En este caso la escuela no obtuvo descuento pero sí la posibilidad de pagar cuando tuviese dinero en caja. Pero presencié otras negociaciones en que la escuela consiguió bajar los precios, utilizando argumentos como cliente antiguo y pago en dinero.

Se puede concluir que los recursos delimitados *a priori* por la "SME" - es decir, el máximo que se puede utilizar en material permanente, en material pedagógico, en manutención – crean problemas para el funcionamiento de la escuela.

En la observación en el campo no presencié la ausencia de recursos para la comida y tampoco para la manutención de la escuela, pero el tipo de menú ofrecido cambió de calidad entre 2003 y 2004. Si en 2003 se servía con frecuencia ternera y pollo en 2004 pasaron servir más vísceras y trozos menos nobles de ternera y pollo. Hubo, por lo tanto, una dificultad en mantener la calidad del menú ofrecido.

Además constaté que el material didáctico y pedagógico era controlado con un mayor rigor por los profesores y por la dirección debido a su escasez. En 2003 presencié la llegada de un recurso extraordinario a la escuela para la compra de material pedagógico y constaté que la dirección, con la ayuda del equipo directivo y de los profesores,

elaboró una lista para satisfacer todas las necesidades de la escuela e incluso intentó encontrar los mejores precios (Diario de Campo, 27 de agosto de 2003). Al final de 2004 observé un mayor control, visto que los recursos se habían acabado y ni en las aulas ni en la secretaría había papel suficiente para funcionar adecuadamente. En la secretaría se utilizaba el mínimo necesario. En las aulas los profesores utilizaban material alternativo o cambiaban de actividad de clase (Diario de campo, 26 de noviembre de 2004).

Los recursos para el material pedagógico son los más insuficientes. Los libros didácticos los reciben gratuitamente todos los alumnos y alumnas de las escuelas públicas del país. No obstante, lo que falta son recursos para la adquisición de papel, cuadernos, lápiz, bolígrafos y gomas. Para intentar solucionar parte del problema, las escuelas tienen libertad para pedir a los padres, madres y responsables la compra de material pedagógico para sus hijos e hijas.

En las primeras semanas del 2005, los profesores elaboraron una lista de material de cada clase o nivel educativo. Así era el mensaje enviado a todos padres, madres y responsables a través de los alumnos:

“Sr. Responsável,

Precisamos muito de sua participação para o trabalho de qualidade com nossos queridos alunos que ficam em horário integral. Colabore com o que for possível! Ficaremos muito gratos. Com carinho,

Professores e direção.”

La lista de material era larga, principalmente para los más pequeños, como los alumnos de la Educación Infantil (EI). En todas había pedidos de material colectivo – como lápiz, bolígrafos, papel de diferentes tipos, libros de lectura – y material individual – principalmente material para higiene como cepillo de dientes, jabón, una toalla y para los más pequeños una ropa para emergencias. Las profesoras a quienes pregunté sobre su resultado me informaron de que siempre llegaba algo a la escuela. Aunque la lista no se cumplía en su totalidad, hacían este pedido cada año. (Diario de campo, 4 de febrero de 2005)

Es decir, además de la financiación gubernamental, la escuela también puede recibir donaciones. En el caso de la lista de material, la escuela puede pedir estas donaciones a los responsables pero nunca imponerlas. Por ese motivo, el mensaje a los responsables es en tono de pedido y ayuda y nunca de obligación.

Las dificultades para recibir otras donaciones o financiación son muchas y dependen de las relaciones de la dirección y profesores. Por ejemplo, en la fiesta de "São João" (San Juan), abierta a la comunidad, la directora me informó en 2003 que estaba buscando una panadería que donase los panes para el perrito caliente, común en las fiestas de "São João" en Brasil. Comenté la posibilidad de hablar con la panadería que hay al lado de la escuela y me contestó que no se lo pediría, pues todos los años lo hacía y la panadería se quejaba. En el pasado daban algo pero actualmente ya no estaban dispuestos a ayudar. También explicó que los comerciantes tampoco quieren participar en las donaciones. Al final, las donaciones y los panes se obtuvieron a través de contactos individuales de la dirección o de los profesores.

Todo el proceso de compras de material y gestión de los recursos además de debatido es comunicado a profesores y funcionarios en el cuaderno de noticias, que debe ser firmado por todos periódicamente. Si alguien tiene alguna duda u objeción debe escribirlo y firmarlo en este mismo cuaderno. En general, los profesores confían en el trabajo de la dirección en la gestión de los recursos, sobretodo ahora con la gestión descentralizada del municipio. Una profesora, al evaluar la dirección, explicitó el hecho de que la administración se había vuelto más transparente y más cercana a las empresas:

"Professora – (sobre a direção e sua visão de escola) Eu acho que eu estou ouvindo muita coisa nisso e acho que a diretora tem essa mente de empresa, eu acho que, no fundo, ela se sente uma empresária, gestora, entendeu? Eu acho que ficou muito por aí. Porque, antes, o diretor tinha uma postura de ditador mesmo, pelo seu temperamento, ele mandava, ele fazia e acontecia, muitas vezes eu peguei épocas aqui que não tinha nem que dar satisfação, não dava, não tinha livro, você não tinha que assinar porcaria nenhuma, não sabia de nada; era festa junina, a diretora fazia a festa, não dizia nem quanto deu, você trabalhava pra caramba, também não perguntava, muito menos o que fez com o dinheiro que deu. Hoje em dia as coisas parecem que são mais organizadas nesse sentido. Então, acho que, realmente, essa coisa de empresa acabou tendo pontos positivos importantes, de que as coisas fossem melhor dirigidas, organizadas, acho que ficou bem melhor assim, eu sinto assim, mais segurança em relação ao que o diretor... Que,

antigamente, eu não sabia. E aí, as professoras diziam assim: 'a diretora está fazendo obra com dinheiro da escola na casa dela', a diretora está com não sei o quê, levou não sei o quê...'

E – Agora está mais transparente.

Professora – Agora tem mais transparência, eu assino aqueles cadernos sem ver, mas eu tenho certeza que bate tudo certinho. Por conta que as coisas agora também são diferentes, elas caem e a professora responde muito seriamente sobre seus atos ilícitos, se houver.” (Profesora antiga, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Anteriormente no había tanta responsabilidad del equipo directivo en la gestión de los recursos como en la actualidad. Incluso la profesora afirma que ahora cada uno es responsable y debe pagar por los actos ilícitos con el dinero público.

Ni los padres, ni las madres, ni los responsables, ni sus representantes participan en la compra de materiales. Sólo toman conocimiento de las compras efectuadas en las reuniones. La directora siempre menciona en las reuniones con padres, responsables y también en las reuniones con profesores que el “Livro Caixa” – en el que están registrados los presupuestos y los gastos - está abierto a todos (Diario de Campo, 13 de agosto de 2003).

A pesar de su reducida participación, los padres, las madres y los responsables no tienen quejas sobre el presupuesto ni su gestión. Retoman la idea planteada por los profesores de la organización de la escuela y la transparencia de la dirección:

“E – E você tem noção assim, boa, das atividades administrativas e financeiras da escola, tipo, o dinheiro, a verba, é utilizada aonde, e a parte pedagógica também, tipo material didático, livro, o que falta, o que não falta, se os professores estão faltando; isso, eles passam pra vocês também?”

Mãe – A verba da escola é complicada; tem a parte de limpeza, tem certas coisas que a firma que eles trabalham às vezes não cede então é o colégio que cede, entendeu? Às vezes, caderno, as coisas faltam, não vêm tudo.

E – Mas vocês ficam sabendo dessa verba?

Mãe – Fica, ela mostra, tem a nota fiscal, ela mostra tudo. A gente tem noção de tudo que está acontecendo dentro do colégio. Ela passa tanto pra mim quanto pras mães.”

A pesar de alguna discusión, debate e información – principalmente con los profesores - la directora afirma que no siempre los docentes aceptan la responsabilidad de gestión. Ella intenta incentivarlos a que asuman esta responsabilidad y fortalezcan la transparencia del proceso. Habló con preocupación sobre las dificultades:

“Diretora: Eu as vezes prefiro sair com uma professora, para ver o que é melhor, ver preço, ajudar. Porque é um desgaste muito grande. E aí eu ir sozinha para comprar é muita responsabilidade. (...) Elas viram que para eu escolher dois rádios, que quiseram bons porque não quiseram mais aqueles rádios mais baratos, (...) elas viram como eu perdi uma manha inteira e num lugar onde tem 5 lojas, mas é negociando. Porque tinha que gastar 500 reais com CPMF, e tinha que dar a conta exata, porque eu ia jogar para que? Ia comprar máquina, máquina fotográfica é barata mais eu já tenho duas. Então você tem que articular de uma maneira que você aplique de melhor maneira o dinheiro. Então você tem que negociar, chorar, coisas que as vezes você não faz para você, você tem que passar a fazer. Você tem que ganhar essa habilidade, construir essa habilidade. E elas viram como foi complicado. Elas chegaram em um momento que eu já tinha fechado em uma loja e elas chegaram para participar e elas viram que mesmo com tudo fechado, tinha que tirar a nota, conferir dados, escrever os detalhes que faltam, porque no processo tem que fazer isso. Elas viram em como se gasta o tempo. E isso é importante para o professor participar para ele ver a função de um gestor, as funções que a gente tem, como é complexo.” (Directora)

Los docentes, tanto los novatos como los veteranos, justifican su ausencia por la cantidad de trabajo que ya tienen con sus clases. Una responsabilidad más perjudicaría su función pedagógica. Hargreaves ya llamó la atención al hecho de que los profesores utilizan el discurso de que tienen muchas cosas que hacer, no tienen tiempo para nada y que hay diversos problemas en clase que impiden una ampliación de sus actividades. Intentan restringir sus actividades al trabajo desarrollado en la clase y niegan la participación en otras actividades de la escuela. Para el autor, es un problema circular que se reproduce, pues a pesar de que existen algunas interacciones pedagógicas entre los docentes ellos en general se mantienen aislados de otras actividades de la escuela, hecho que no propicia los intercambios y la innovación en la escuela. Le cito:

“The classroom isolation of teachers cultivates a preoccupation with classroom affairs, with those matters over which teachers have direct and immediate control and which consume the major part of their time and energy. This, in turn, discourages their involvement in school-wide decision making. (...) Once in motion, the culture of teaching is reproductive and

isolation and constrains of the classroom, the limited opportunities for reflection, the minimal allocation of statutory time to non-classroom work - persist and continue to sustain it." (Hargreaves, 1989: 55-56)

Todas estas características propician cierta tendencia de los profesores al conservadurismo y al individualismo.

Concluyendo: a pesar de la ampliación de los recursos para la educación todos consideran los recursos aún insuficientes para la escuela. La gestión escolar de los recursos favoreció a la escuela pero los gastos predeterminados dificultan el proceso de autonomía y de solución de los problemas más inmediatos, principalmente los relativos a materiales pedagógicos.

Además, si antes la gestión administrativa era atribución del órgano central, ahora forma parte de las nuevas demandas y desafíos de la escuela y sus miembros. Esto ha provocado algunos inconvenientes, dado que muchos todavía no encuentran el camino y perciben sólo dificultades al unir ambas funciones.

Actuar como gestor supone una nueva responsabilidad y exige nuevas cualidades al director. Este debe ser un negociador, un articulador con habilidad para obtener un buen presupuesto considerando las insuficiencias administrativas y pedagógicas de la escuela. Debe conciliar el tiempo administrativo con el tiempo pedagógico, ya que no se pueden desvincular el uno del otro, pues todo influye en el buen desarrollo de las clases. También se le exigen nuevas responsabilidades.

El profesor debe tanto actuar en las actividades pedagógicas como en las administrativas y participativas de la escuela. La resistencia de los docentes a estas nuevas funciones es notable y utilizan siempre como justificativa que las responsabilidades pedagógicas se verán perjudicadas.

5.1.4) Dirección escolar democrática

La elección directa del equipo directivo supone todo un cambio en el funcionamiento de las escuelas. Anteriormente, la dirección era determinada por la "SME" sin cualquier consulta a la comunidad escolar. Ahora, con el proceso de elección, todos pueden participar.

Esta propuesta actúa en dos frentes de la reforma educativa: en la descentralización y en la participación. En referencia a la descentralización, se constata que la "SME" transfirió su responsabilidad al ámbito más local, la escuela. En todo este proceso, la "SME" y la "CRE" solamente determinan las reglas de la elección y controlan el proceso. Por ejemplo, la escuela puede formar como mínimo un grupo para presentar una candidatura al cargo. La "CRE" es la responsable de evaluar si los candidatos cumplen todas las determinaciones de la "SME". Se evalúan los resultados, la asiduidad, el cumplimiento de las propuestas educacionales del municipio, el tiempo de servicio, etc.

A pesar de este control, es la comunidad escolar la que decide, a través del voto, qué candidatos formarán el equipo directivo. Con la posibilidad de votar aparece en este proceso la participación de la comunidad escolar en los temas de la escuela.

Participan de las elecciones profesores, funcionarios, alumnos con más de nueve años de edad, responsables de los alumnos y un representante de la asociación de vecinos. La elección solamente será válida con la presencia y el voto del 51% de los profesores y funcionarios y del 30% de los alumnos, responsables y miembros de la asociación de vecinos. En caso de empate ganará el grupo que obtuvo mayor voto entre profesores y funcionarios.

Es comprensible la importancia dada a los profesores y funcionarios en la elección de la dirección, pues son los más cercanos a la realidad y a las necesidades de la escuela. Al mismo tiempo, es importante para todo el proceso la participación de por lo menos 30% de los alumnos, responsables y miembros de la asociación de vecinos en las elecciones. Si su porcentaje es menor, aunque hayan participado todos los profesores y funcionarios, se anulará el pleito y se realizará otro.

En el caso de que no se forme ningún grupo de candidatos, la "CRE" toma el control del proceso y determina un equipo directivo. En estos casos no hay consulta a la comunidad escolar. Por este motivo, la directora de la escuela en el momento de las elecciones en 2005 comentó con complicidad a los responsables la importancia de la votación y la participación de todos:

“Caso ela não seja eleita virá outra pessoa da CRE. Eu acho e acho que vocês concordarão, é melhor que seja uma pessoa daqui mesmo e que já conheça a escola, do que uma pessoa de fora”. (Diario de campo, 6 de octubre de 2005)

Las elecciones se celebran cada tres años y es posible la reelección. El proceso envuelve la elección de un director, dos directores adjuntos y un coordinador pedagógico. En la escuela las últimas elecciones fueron en 2002 y en noviembre de 2005. Desde la apertura de la escuela fue elegida siempre la misma directora, aunque cabe señalar que nunca se presentó una candidatura alternativa.

No he presenciado una elección para la dirección. Solamente estuve presente en la discusión previa sobre quién substituiría a la directora en 2006 visto que esta decidió jubilarse.

La decisión de salir de la escuela era algo que estaba en la cabeza de la directora desde finales de 2004. Con mi retorno al campo en 2004, en la primera charla que tuvimos, la directora me confesó que pretendía jubilarse por problemas de salud, en parte causados por la sobrecarga de trabajo. Me explicó con complicidad y tristeza su decisión:

“A diretora quando me contou que ia sair da direção comentou que ela está muito desgastada e muito cansada. Que o médico tinha comentado para ela ir se desligando aos poucos do CIEP mas que agora ela teria que sair mesmo. Os remédios são muito fortes e ela tem que sair. Que ela fica muito sobrecarregada pois tudo é resolvido por ela. Que a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica ainda a ajudam muito neste sentido mas que outras ajudantes da secretaria ou direção ainda não entenderam isso. E não só as pessoas da direção e secretaria mas outras pessoas também. Mesmo professores que estavam com ela por muito tempo ainda não estavam sensibilizados pelo trabalho que realizavam e que deveriam realizar na comunidade.” (Diario de campo, 19 de noviembre de 2004)

En este discurso atribuye su salida a problemas de salud pero al mismo tiempo culpa a determinados compañeros de su sobrecarga de trabajo: todo es solucionado por ella y son pocos los asesores que la ayudan. Mas después de comentarme su decisión hace una *mea culpa* por su sobrecarga, principalmente por su intensa relación con la comunidad. Afirma confidente que centraliza mucho algunas decisiones y se envuelve demasiado con los problemas de las familias:

“A diretora afirma que centraliza muito e que talvez ela tivesse errado nisso mas que ela tinha uma relação muito forte com a comunidade e a comunidade com ela. Que por exemplo a mãe que estava conversando com ela anteriormente veio pedir uma transferência para seu filho para uma escola boa pois ela até trabalha em uma escola mas não quer seu filho lá e comentou várias coisas para a diretora sobre o trabalho realizado na escola. Que ela, diretora, não poderia nem saber disso mas que eles comentam todas essas coisas. E isso sobrecarrega muito ela e ela se afeta muito por todas estas questões. Além disso, a situação socioeconômica dos alunos e seus familiares fica sempre na sua cabeça afeta muito a sua vida em geral e por isso quer sair, ou melhor, deve sair.” (Diario de campo, 19 de noviembre de 2004)

A pesar de todos los problemas de salud, la directora no consiguió desvincularse de la escuela al principio del 2005. Ya había entregado una carta personal de despedida para profesores, funcionarios, responsables y alumnos pero al final decidió permanecer en la escuela por un año más. Me explicitó sus motivos en una otra charla en 2005: todavía no estaba preparada para dejar la escuela, pues como ella siempre decía *“o CIEP é a minha vida”*.

Además, su decisión de mantenerse en la escuela se debió al intenso cotilleo sobre su salida. Según sus propias declaraciones en 2004, no tocaba una elección en aquel año y por lo tanto la directora adjunta se habría quedado informalmente como directora. La “CRE” tendría conocimiento del cambio pero la dirección no estaría formalizada. Además, ella quería poder volver si lo considerase necesario. Es decir, salir pero aún mantiene cierto control de la situación. Comentando la posibilidad de volver me explicó sin vacilación que sólo podría hacerlo en un rango semejante, es decir, o como directora general o como directora adjunta. Pero el cotilleo y las invitaciones para cargos empezaron y a ella no le gustó, como me informó con decepción en diciembre de 2004:

“A diretora hoje me disse que está em dúvida se deixará ou não a direção da escola. Diz que está um pouco decepcionada pois mesmo sem ser oficial ainda todos já estão falando e inclusive uma pessoa convidando a outra para trabalhar em determinado cargo e ela não queria que esse tipo de coisas acontecesse.” (Diario de campo, 6 de diciembre de 2004)

El cotilleo era considerable en el interior de la escuela. La directora pensaba que nadie sabía nada sobre su posible salida. Incluso me pidió secreto al contarme su decisión. Aun así, todos lo sabían, pues en la escuela no se suelen mantener secretos y menos

cuando está en juego la dirección. Los profesores hacían comentarios entre ellos sobre la salida de la directora. Solamente dos profesoras lo hablaron conmigo directamente pero una incluso me confesó que se planteaba su salida de la escuela por este motivo. Ya en la secretaria me comentaban con pesar la posible salida las directoras adjuntas, la coordinadora pedagógica y las secretarías. Yo intentaba mantenerme al margen para que nadie sospechara que me lo había confesado la directora. Algunos padres, madres y responsables tomaron conocimiento y fueron a preguntar a la directora si era verdad. En ningún momento ella confirmó su salida.

El suspense sobre su salida duró hasta principios del 2005. En la última reunión de 2004, la directora terminó el "Conselho de Classe" como si se tratara de una despedida pero nadie sabía realmente si saldría o no de la dirección:

"A diretora termina o COC agradecendo a todos pelos bons momentos do ano. Diz que é importante valorizar o profissional e que a direção não é nada sem eles, professores. Afirma que não leva ressentimentos mesmo com questões que chegaram nos seus ouvidos. Agradece a equipe, as professoras da CRE (que levam, divulgam o trabalho da escola para fora) e termina dizendo que a direção pode ser da melhor qualidade mas sem uma equipe não faz nada. Fez tom de despedida mas não falou que iria sair. Todos ficaram na dúvida se ela sairia ou não." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

Incluso una profesora de la escuela, miembro de la "CRE", y muy cercana a la dirección, hablando conmigo se lamentó de la posible salida de la directora. Esta profesora acababa de enterarse de que yo lo sabía todo y me lo comentó con tono de tristeza y preocupación:

"A professora do RM e da CRE chegou a me comentar que ficava muito triste com a possível saída da diretora pois ela era a base de todo o trabalho do CIEP e que muita coisa se perderia com a saída dela. Falou isso para mim na frente da diretora antes mesmo do COC." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

En las observaciones en la escuela en el mes de enero tomé conocimiento de las intenciones de permanencia de la directora. En febrero todo volvió a ser como siempre: la misma directora desde 1992 dando la bienvenida a todos.

A pesar de no tocar más el asunto, todos sabían que 2005 era año de elecciones y que la directora no se quedaría tres años más. Las apuestas para ver quién sería la nueva directora ya empezaban y las negociaciones internas también.

En julio ya había un cotilleo sobre la relación entre la directora y una profesora. Esta profesora fue la coordinadora pedagógica de la escuela hasta 2002, fue transferida a otra escuela y volvió en 2005. Para algunos era una fuerte candidata a la dirección que competiría con la actual directora adjunta. Una profesora, en julio de 2005, me comentó la estrecha relación establecida entre directora y profesora, pero también me afirmó con vehemencia que esta profesora no pasaría por delante de la adjunta, pues esta última contaba con el apoyo incondicional de algunas profesoras:

“A professora do ciclo depois me comentou que a diretora e a antiga coordenadora viviam de segredinhos. Me disse que a diretora tem o interesse em fazer a antiga coordenadora a nova diretora e passar para trás a atual adjunta. Mas depois completou dizendo que a adjunta já tem um grupo forte de apoio e elas não vão deixar isso acontecer.” (Diário de campo, 19 de julho de 2005)

En julio de 2005 finalizó el trabajo de campo y al visitarlo de nuevo en octubre tomé conocimiento de la salida definitiva de la directora y del consenso sobre el nuevo equipo. Se construyó un único grupo para las elecciones, con el apoyo de la directora, que solamente creó un cambio en las sillas. La directora adjunta, en el cargo desde 1996, pasó a ser candidata a directora general. La segunda directora adjunta, en el cargo desde 2004, se mantuvo como adjunta. La coordinadora pedagógica, en el cargo desde 2002, pasó a ser candidata a directora adjunta. Para la plaza de coordinadora pedagógica se invitó a la profesora a la cual me he referido arriba: la que ya había sido coordinadora pedagógica de la escuela hasta 2002 y que era respetada y valorada por la directora. Es decir, hubo un cambio en la dirección general, pero se mantuvo el equipo anterior.

Como no estaba presente en el momento de la decisión, pregunté sobre las discusiones y oí de todos que estaban satisfechos con el nuevo equipo. Todo fue consensuado. Algunos profesores fueron invitados como coordinadores pedagógicos pero no aceptaron. La justificativa: mucha responsabilidad. Al final se decidió por la antigua coordinadora pedagógica, considerada muy competente en estos temas. Hablando con la profesora representante sobre el cambio en la dirección esta me confesó que había sido

invitada para ser la coordinadora pedagógica. Al ser preguntada sobre su rechazo confesó que no se había sentido preparada para el cargo. Añadió que la selección fue muy acertada, pues la candidata tenía mucha experiencia.

La profesora que me informó sobre la disputa para la dirección en julio de 2005 explicó que la candidata a coordinadora pedagógica era la preferida de la dirección pero no todos los profesores estaban satisfechos con ella a pesar de considerarla la mejor profesional para el cargo. La justificativa de sus objeciones: no hablaba directamente con las personas y muchas veces era autoritaria.

Fue interesante la observación del "Conselho de Classe" en octubre de 2005, pues el equipo directivo candidato ya estaba formado y percibí a partir de los comentarios de los profesores que la candidata a coordinadora pedagógica ya estaba actuando como tal. (Diario de campo, 05 de octubre de 2005) Antes incluso de las elecciones ya estaban legitimando el grupo candidato.

Los padres, madres y responsables tomaron conocimiento de la salida de la directora en una reunión de evaluación de la escuela en octubre de 2005. Algunos, más cercanos a la escuela y a la dirección, me informaron después que ya lo sabían. Otros tomaron conocimiento en la reunión. La directora fue directa al final de la reunión: informó que habría elecciones en noviembre y que ella no sería la candidata. En seguida presentó a la candidata a dirección, la que era por entonces su directora adjunta. Explicó que ellas trabajaban juntas desde hacía mucho tiempo y que nada cambiaría.

Después de esta reunión con los padres, madres y responsables entrevisté a tres responsables. Les pregunté sobre la salida de la directora y todos dijeron que votarían por la candidata de la directora. ¿Por qué? Porque confían en el trabajo de la escuela y de aquellos que allí están:

"Avó – A diretora trata a gente como família. Não existe diferença de classe, raça e cor. Para ela não existe. Todo mundo é igual." (Abuela, 60 años, una nieta en la escuela)

"Mãe – São profissionais. E em time que está ganhando não se mexe. A diretora precisa descansar. Se fosse outra já teria ido embora faz muito tempo. E a nossa diretora teve sucesso em todas as escolas que

trabalhou." (Madre, 40 años, un hijo en la escuela y dos hijos antiguos alumnos)

Es interesante notar que ni profesores ni padres, madres y responsables discuten sobre las elecciones. Incluso en octubre, la víspera de las elecciones, que se iban a celebrar en noviembre, no se hablaba mucho sobre la salida de la directora y sobre el nuevo equipo. Los profesores solamente decían sobre la situación que todo había sido consensuado. Un consenso fácil, pues se mantuvo el grupo que ya estaba formado desde hacía algún tiempo. Los padres, madres y responsables apoyan a la dirección actual y han afirmado que apoyaran al equipo formado que se presentará a las elecciones de 2005 porque confían en el trabajo de la escuela y de sus profesionales. La directora consiguió incluso controlar el proceso electoral de su propia sucesión.

5.1.5) Reflexión Final: Límites en la administración local

Uno de los planteamientos de la legislación nacional y municipal es una mayor atención local. La transferencia de responsabilidades educativas al municipio tiene como objetivo atender a esta propuesta. Los cambios fueron muchos y muy rápidos y la "SME" tuvo libertad para gestionar sus prioridades. En este sentido privilegió determinados niveles educativos, como el ciclo y la "progressão". Si por un lado su objetivo fue evitar el rechazo de los profesores a las novedades de la reforma por otro quería solucionar los malos índices del municipio.

La introducción de nuevas responsabilidades educativas en el municipio, como las clases de "Educação Infantil", el ciclo de formación y las clases de "progressão" han supuesto todo un cambio en el quehacer pedagógico pero principalmente en las relaciones entre el personal docente y el equipo directivo. Esta situación formó dentro de la escuela dos grupos de profesores: aquellos que trabajan en los niveles educativos afectados por la reforma y aquellos que no.

Además, el método aplicado por la dirección para determinar el nivel educativo en el que iban a trabajar los docentes amplió la separación entre ellos. La posibilidad de escoger el nivel que se pretende enseñar es una idea que al principio suena interesante, pues respeta la experiencia y la voluntad del profesional. Pero, ¿cómo la escuela creó esta separación y cuáles son sus consecuencias? ¿Se puede observar esta situación como

una resistencia de los docentes a la reforma? ¿Qué implicaciones tiene el hecho de trabajar con niveles educativos nuevos? Se describirá con más detalle esta situación en el capítulo 8.

La "CRE", creada por el municipio, surge con el objetivo de atender localmente además de ser el órgano mediador entre el órgano central - la "SME" - y las escuelas. Como se describió, más que órgano mediador, la "CRE" es el órgano municipal que está presente en todas las actividades de la escuela, administrativas o pedagógicas. La "SME" raramente aparece en los discursos o en las actividades de la escuela. Las referencias son siempre a la "CRE" y sus miembros. Es decir, la atención local ahora es realmente ejercida pero a través de un nuevo órgano, la "CRE".

Sin embargo, se constata que la "CRE", en este nuevo contexto reformista, deja de ser solamente el órgano mediador y presente en la escuela para ser un nuevo órgano controlador y con muchos poderes dentro del sistema municipal de enseñanza. Es decir, un nuevo órgano, con nuevos poderes y determinaciones que surge con la descentralización.

El papel de la "CRE" en el sistema descentralizado es doble. Si por un lado focaliza sus actividades a nivel local, pues está más cercana de la realidad y necesidades de las escuelas, por otro lado pasa a ser el órgano centralizador de las obligaciones y actividades de las escuelas. Es decir, la "CRE" aunque está dentro de la propuesta descentralizadora surgió como órgano centralizador.

De esta manera parece ser que la descentralización no tiene como consecuencia la autonomía, tal como indican los críticos a la descentralización. El concepto de descentralización, como afirman algunos críticos, está más relacionado a una reorganización o una regulación del Estado que no crea la autonomía escolar – es decir, la decisión en la propia escuela de temas administrativos, pedagógicos y financieros.

En este sentido reproduzco nuevamente las palabras de Castro Neves sobre el impacto de la descentralización en la escuela, que no refleja su autonomía:

"Via de regra, os processos de descentralização administrativa repassam aos órgãos ou às instituições determinadas atribuições e competências."

Esses, porém, guardam a mesma estrutura organizacional estabelecida pelo centro, têm sua política pessoal definida pelo órgão superior e, quase sempre, por serem financeiramente dependentes, vêem seu espaço de planejamento e gestão bastante limitado. Em conseqüência, esquecem de cultivar seus próprios valores, isto é, aqueles que incorporam a cultura da comunidade e enriquecem-na com outros; abrem mão do direito de fixar seus próprios objetivos, seu regimento, e até seu cotidiano é impregnado da visão do órgão central. Com a autonomia, uma escola poderá ter uma estrutura completamente diferenciada de outras, flexibilidade de contratação e alocação de pessoal, uma base financeira que lhe dê condições de agir independentemente e, principalmente, poderá definir seu projeto político pedagógico.” (Castro Neves, 1995: 114)

Es interesante notar que a pesar de las nuevas responsabilidades la coordinadora de la “CRE” entrevistada no demostró problemas en la nueva gestión. Quizás los conflictos existan y ella no los haya revelado, sólo pudiendo tener acceso a ellos a través de una observación participante en la “CRE”. Mientras tanto, con la observación participante en la escuela pude constatar que las dificultades en la nueva gestión existen, principalmente en la gestión de los recursos de la escuela. Es decir, aparentemente la “CRE” y sus miembros estaban preparados para sus nuevas funciones de responsabilidad, de gestión y control. Sin embargo, esta no parece ser la situación de los miembros de la escuela, pues generó conflictos, como detallaré en el capítulo 8.

La atención local también está relacionada con la propuesta reformista de gestión de los recursos por la propia escuela. Constaté que todos confirman la posibilidad de mejora de la escuela y sus objetivos a través de esta gestión. Mientras tanto, existen límites, que la convierten en una autonomía vigilada y controlada y que muchas veces crean problemas para el funcionamiento de la escuela.

La gestión de los recursos a nivel escolar también supuso un cambio en las actividades y responsabilidades de todos sus miembros. El director y los profesores tienen que estar preocupados con los asuntos pedagógicos y también en cómo gestionar los recursos. Las consecuencias de esta nueva situación pueden ser las resistencias, los conflictos y las nuevas jerarquías que desarrollaré en el capítulo 8.

La elección directa para la dirección supone un cambio en el papel de la “CRE” y también en la participación de la comunidad escolar en los temas de la escuela. Atiende tanto a la idea de descentralización como a la de participación. A pesar del control de

las candidaturas por la "CRE" el proceso es descentralizado visto que es la propia escuela que escoge sus candidatos.

Es interesante notar que a pesar de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar percibí un control y una mayor participación en el proceso por parte de los profesores. Para mí, la existencia de un único grupo de candidatos limita la participación de los responsables, funcionarios y alumnos. ¿Por qué ocurre esto? Analizaré en el capítulo 7 esta situación.

Otro dato de interés es la ausencia en el proceso de descentralización administrativa de la gestión local de los maestros. Los profesores son los que escogen, en el momento de su concurso, en cual "CRE" pretenden trabajar. La "CRE" es quién decide a dónde mandará al docente. De esta manera, la escuela no tiene ningún control sobre sus docentes. Observé como, por ejemplo, en caso de bajas, la escuela no tenía ninguna autonomía para contratar otro docente. Tampoco puede dimitir o pedir la transferencia de un docente en el caso de que este no se adapte a la escuela o al trabajo. Todo pasa por la "CRE".

La escuela tampoco tiene autonomía para mejorar los salarios de los docentes. Claro que puede enviar a los docentes a las capacitaciones remuneradas pero no tiene recursos propios para la capacitación ni para la mejora de la remuneración docente.

La propuesta descentralizadora es más complicada porque, aun existiendo este control sobre las escuelas, es requisito de la reforma la autonomía administrativa y pedagógica. ¿Cómo se concilian el control con la autonomía?, ¿Existen resistencias al control y a la autonomía? Intentaré describir esta relación en el capítulo 7.

5.2) Del discurso a las prácticas pedagógicas

5.2.1) Días lectivos: ¿cantidad o calidad?

La "LDB" amplió a 200 los días lectivos. Para satisfacer esta obligatoriedad de días lectivos y el planeamiento y las discusiones que deben plantearse en las escuelas – como por ejemplo las reuniones del claustro – la "SME" realizó un calendario común para todas las escuelas.

Abajo reproduzco el calendario de 2003, donde se puede observar que todas las actividades han sido previamente programadas, ya sea en días lectivos o en los días reservados para planeamiento y reuniones. Esto facilita el control por parte de la "SME" y también de la "CRE", pues todas las escuelas realizan las mismas actividades en los mismos días. Para el "Conselho de Classe", la escuela tiene la opción de escoger uno de los tres días determinados para hacer la reunión. El "Centro de Estudos" (CE) - encuentro determinado por la "SME", que se celebra dos veces al mes, para la realización del planeamiento de las actividades de la escuela - sólo cuenta como día lectivo si los alumnos van a la escuela, aunque sea solamente media jornada. Por norma de la "SME" – y para cumplir los 200 días lectivos - los "CE" son parciales / medio periodo. La escuela puede realizar "CE" integrales pero sabiendo que ese día no contará como lectivo¹⁰¹.

Cabe resaltar la importancia que reciben en el calendario los días lectivos del mes y la suma al final, que debe dar los 200 días lectivos determinados por la legislación.

¹⁰¹ En la escuela la propuesta es convencer a la "CRE" de aceptar la realización de sólo un "CE" al mes y que sea integral. Justifican la propuesta no sólo por el hecho de aprovechar más el tiempo a lo largo de un día sino también por la confusión que se crea en la escuela con los nuevos horarios de entrada, salida y de las comidas.

Figura 5.1 Calendario Escolar 2003



Fuente: pagina WEB, SME.

Los profesores de la escuela consideran que la ley amplió las actividades dentro de clase, pero no estableció el tiempo para el planteamiento y la discusión de las mismas. En realidad, en las diversas entrevistas señalaron que las reuniones y el tiempo para el planteamiento son escasos. Y culpan, con rechazo, a los 200 días lectivos:

“Professora - Espaço que te dá, com a coisa da reforma de aumentar os dias letivos eu acho que ficaram muito preocupados com a quantidade, você começa o ano bem planejado. Eles dão dois dias no ano para você planejar. (...) Eles ainda não perceberam que você precisa primeiro fazer uma diagnose e depois você tem um tempo, entendeu, mas aí não pode, porque tem que dar 200 dias letivos no ano. Entendeu? Então eu acho que é um falso investimento sim.” (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

La obligatoriedad de los 200 días no sólo dificulta a la escuela y al profesor la organización de sus actividades sino que también hace inviable, según los profesores, un mayor tiempo de estudio y formación del docente en servicio. Como ya hemos visto,

el "CE", que anteriormente era de horario integral, con la obligatoriedad de los 200 días tuvo que volverse parcial para seguir las reglas federales. Con eso, el tiempo de estudios y de planteamiento en el conjunto de la comunidad escolar se ve perjudicado. Los profesores lo critican frecuentemente en las reuniones conjuntas y también en las entrevistas. Una profesora comentó los cambios en el "CE" y los problemas que su reducido tiempo ha creado para los docentes:

"E – Como é que está essa questão, de discussão? Tem os Centro de Estudos..."

Professora – A gente andou muito nessa questão, o Centro de Estudos, ano passado, a gente fazia um período de Centro de Estudos; e agora a gente está com esse período fragmentado. E aí existem outras questões na escola que precisam ser discutidas. Você já participou de reunião do COC e você já viu. E que às vezes essa questão do planejamento, que a gente fala tanto, do embasamento teórico, das coisas que a gente precisa trocar, nem sempre acontece, acaba ficando em segundo plano. E eu sinto muita falta disso. Então eu acho assim, não é que a gente não tenha esse espaço, acho que esse espaço foi dado mas, fragmentado, e acaba não acontecendo. (...)"
(Professora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Para esta profesora, las reuniones son momentos importantes no solamente para el planteamiento del conjunto sino también para el de cada clase. Parte de su indignación se debe al curso del 2002, en que compartía una clase de ciclo con otra profesora novata: ambas criticaron la falta de tiempo para reunirse y elaborar en conjunto las tareas para los alumnos. La compañera me confirmó indignada las dificultades en determinar un encuentro:

"E: Vocês tem reuniões periódicas, como é que é?"

Professora: A gente tem direito a uma reunião, um centro de estudos, por mês, quando não há conselho de classe naquele mês. Mas é muito pouco porque é um dia inteiro para você, aí você faz um planejamento, que a gente não tem tempo de planejar. Eu divido uma turma com uma colega da manhã que eu nunca consigo sentar junto com ela para a gente fazer um planejamento, ela me dá, eu dou para ela. Vê o que eu fiz. A gente nunca consegue sentar." (Professora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

Una profesora antigua critica los 200 días comparando el presente y el pasado referente a la formación de los docentes. Si antes tenían capacitación en servicio ahora con los 200 días casi nadie la puede hacer:

“Professora – Esses 200 dias de aulas que mexeu com tudo. Por que? Porque nós aprendíamos no serviço, então, toda quinta-feira era destinada ao estudo; então, toda quinta-feira, os professores de educação especial tinham, em algum lugar, alguma coisa. Então essas crianças estariam em casa. E, politicamente, depois da verba que o governo brasileiro recebe do exterior, de ser cobrado, essa coisa toda, esse espaço acabou. Porque pra gente ser formado em serviço não é você quebrar a cara dentro da sua sala, é você estudar, trocar com seu colega, se ele já fez isso, ou com o erro do outro, está entendendo? Então, realmente diminuiu muito. Então, realmente, não faz sentido, a não ser por esse lado, são 200 dias letivos que guia tudo, não interessa se o cara sabe, se o cara não sabe. (...) A sistematização está fazendo falta. Por que? Porque você faz um curso em determinado período do ano e aquilo ali você vai usar num outro período que você não vai ter com quem trocar, pra ver se está dando certo, se não está, aparar arestas, isso não acontece mais. Então, nós tivemos um período de formação muito boa, que as meninas hoje em dia não tem.” (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Es decir, antes los profesores realizaban la capacitación en servicio y ahora si quieren capacitarse hay que estudiar después del horario de trabajo.

Para cumplir con los 200 días lectivos y no tener problemas, principalmente con el órgano fiscalizador, la “CRE”, la dirección controla los diarios de clase de los profesores. Por ejemplo, el “Centro de Estudos” (CE) puede hacerse en periodo parcial o integral. Según el tipo de “CE”, la dirección, controlando los diarios de clase¹⁰², enseña a los profesores cómo rellenar estos días para realmente cumplir los 200 días lectivos. En una reunión de “CE” observé la polémica entre profesores y dirección sobre cómo rellenar el diario de aquel día y sobre la obligatoriedad de los 200 días:

“A coordenadora pedagógica estava explicando para alguns professores como preencher o diário de classe. Existe um problema sério em relação ao diário por causa dos 200 dias letivos como me explicou a professora representante. Eles têm que cumprir os 200 dias letivos mas determinados dias de reunião não podem ser contados como dia letivo. Por exemplo, um Centro de Estudos só pode ser contado como dia letivo se os alunos vão à

¹⁰² El diario de clase es un documento de cada clase que debe ser rellenado por el profesor y en el cual se encuentran los nombres de los alumnos, su presencia, sus evaluaciones y las actividades de cada día realizadas por el profesor.

escola nem que seja somente por meio período. Por isso cria confusão nos professores na hora de preencher o diário. Hoje, por exemplo, é um CE/COC mas que conta como dia letivo pois os alunos entrarão mais tarde. Mas muitos professores e inclusive a direção fica confusa na hora de preencher o diário pois todos devem ter a mesma descrição para não ter problemas com a fiscalização.

Por este motivo, continuou a professora, para contar como dia letivo, o CE que antes era o dia inteiro passou a ser somente de meio período. Todos, professores e direção consideram o CE de meio período não proveitoso mas antes tinham mais tempo e a CRE cortou pois algumas escolas utilizavam aquele tempo, segundo as palavras da professora representante "para reunião social". No CIEP elas sempre utilizaram este tempo para estudos mas nem todos o faziam. A proposta para este semestre é fazer um CE integral." (Diario de campo, 21 de Julio de 2003)

También para cumplir los 200 días, la escuela realiza un control en las faltas y días libres de los docentes y funcionarios. Cada profesor y funcionario tiene derecho a un día libre por mes. Es algo que no está reglamentado por ley pero ya está institucionalizado en todas las escuelas del municipio y posee el conocimiento y la aprobación de la "SME".

En la escuela hay profesores que utilizan este día libre cada mes y hay quien lo divide en dos, es decir, dos días de medio periodo. En general la dirección prefiere lo segundo, porque dado que funciona en período integral la falta de un día entero implicaría problemas para el cumplimiento de los 200 días lectivos. Otros profesores nunca utilizan el día libre y la dirección lo acumula para otros meses o incluso en un día de falta del profesor. Es una gestión de faltas y días libres realizada por la propia escuela juntamente con los profesores y funcionarios. Para este control, la escuela tiene un cuaderno de faltas y bajas propio, gestionado por ella. A través del análisis de este cuaderno elaboran el documento de control para la "CRE".

La escuela también es la responsable de decidir qué hacer con las clases cuyos profesores estén de baja médica, con día libre o que simplemente faltaron. El problema surge porque:

- la escuela tiene que ofrecer a los alumnos 200 días lectivos.
- en el municipio no hay profesor de apoyo o sustituto.

- los profesores tienen derecho a estar de baja médica y sin sustitución.

Es decir, incluso con profesores de baja médica la escuela debe recibir diariamente a estos alumnos, independientemente del número de días que el docente esté de baja. La escuela no puede pedir una nueva profesora a la "CRE" en casos de baja médica prolongada. Un nuevo profesor sólo entra en la escuela para ocupar una plaza fija.

Esto significa todo un problema para la escuela. Sin embargo, ¿qué hace la escuela para atender a las necesidades de los docentes – principalmente las bajas médicas - y los 200 días lectivos? Constaté la gestión autónoma de algunas alternativas:

- Utilización de la profesora de la sala de lectura para quedarse en la clase sin docente. Problema: la profesora de la sala de lectura sólo está en la escuela dos días a la semana.
- Distribución de los alumnos en diferentes clases e incluso en diferentes niveles educativos. Problema: esta situación depende del número de alumnos por clase que no puede sobrepasar el número determinado por la "SME". Además no todos los docentes aceptan quedarse con los alumnos de sus compañeros.
- Utilización de la profesora del mismo nivel educativo que la compañera en baja médica y transferencia de los grupos de horario integral a medio periodo. Problema: los alumnos no gozan de un horario integral sino parcial.
- Utilización de una profesora de la escuela llamada "profesora de sobra". La escuela tiene una profesora que trabaja en horario integral pero es responsable de una clase en medio periodo. Ella está libre todos los días por la mañana. Fue una decisión de la propia escuela esta configuración del horario de la profesora porque así podría ocupar la plaza de sus compañeros con baja médica o con día libre sin perjudicar los 200 días lectivos.

Esta situación de baja médica con permanencia de los alumnos en clase supone todo un problema para la escuela y es ella la que tiene que gestionarlo, dificultando el desarrollo de las actividades de la dirección y de los profesores. La "CRE" sabe que un profesor está de baja pero se desentiende de gestionarla, sólo controla que se haga.

Además, parece ser que la ampliación a los 200 días lectivos, que ha surgido como un criterio para aumentar la calidad de la educación, impide seguir otros criterios considerados fundamentales para la calidad: la discusión, las reuniones y la elaboración del proyecto político-pedagógico y del proyecto curricular escolar, más cercano a la realidad local. En ese sentido, se constata que la propuesta legislativa de 200 días lectivos complica la práctica y se contradice también con otras propuestas reformistas, pues con poco tiempo para reunirse ¿cómo se construirá el proyecto político pedagógico de la escuela?

5.2.2) Currículo "Multieducação": "se puede todo" pero "hay una directriz"

Sobre el proyecto curricular "Multieducação" propuesto por el municipio, los docentes comentan que cualquiera puede adecuarse a él, pues el currículo se adapta a todo. Además, todos afirman que los puntos con los que no están de acuerdo no se utilizan en su día a día. Una profesora y miembro de la "CRE", al preguntarle sobre el currículo, contestó sin dudas la posibilidad de utilizarlo en distintas formas de trabajo:

"E: Qual a sua opinião sobre o Multieducação?"

Professora - Olha eu acho que a Multi é possível tudo. Então o professor que tem prática construtivista, ele se apropria e faz um trabalho legal. O professor que está parado no tempo e que também não tem muito a questão política ele também trabalha dentro da Multi. Ao mesmo tempo ela dá espaço e ao mesmo tempo ela abre brechas para continuar." (Profesora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

Otra profesora novata comenta la posibilidad de adaptar "Multieducação" a todas las circunstancias. Sin embargo, cuestiona y afirma la existencia de una directriz que debe ser seguida:

"Professora – (sobre o currículo municipal) Mas não é que impõe; a gente tem uma coisa pra fazer; tem que fazer. Essa questão do ciclo, por exemplo, é uma questão que todo mundo questiona; isso funciona mesmo? Está aí, segundo ano que está trabalhando. Funciona? É válido? Mas a gente tem que trabalhar, porque assim que foi determinado. O Multieducação, é uma coisa que é legal; a gente pode adaptar? Pode." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

La profesora comentó los controles ejercidos por la "CRE" a través de los libros didácticos y proyectos pedagógicos mensuales. Discutiré esta cuestión más adelante.

En suma, los profesores afirman que con el currículo municipal "Multieducação" "se puede todo". Pero, ¿cómo el "Multieducação" es trabajado en el día a día de la escuela, tanto en clase como en reuniones?

Cuando realicé el trabajo de campo participé de las reuniones pedagógicas y del planteamiento de la escuela. En un "CE" tuve la oportunidad de conocer cómo se desarrollaba una reunión de carácter más teórico. Era un "CE" integral y en la parte de la mañana una de las actividades era la lectura de un texto sobre la teoría socio-integracionista, seguida por la "SME", tal como indica el inicio del documento de lectura entregado a los docentes:¹⁰³

"A proposta da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à orientação pedagógica, ao ensinar e aprender, está pautada nos pressupostos de teoria sócio-cultural." (Documento da escola, CE, 13 de agosto de 2003)

Todo el documento leído en la reunión fue elaborado a partir del núcleo curricular "Multieducação", conforme me había informado días antes la coordinadora pedagógica que lo había preparado (Diario de Campo, 11 de agosto de 2003).

¿Cómo se desarrolló la reunión sobre el tema?

La coordinadora pedagógica era la responsable de conducir la reunión y la discusión. Cada profesor leyó un párrafo a petición de la coordinadora. La lectura sólo era interrumpida cuando alguna profesora deseaba discutir algo.

Ya al principio del texto se discute el concepto de interacción de Vigotsky:

"A interação é fundamental entre o sujeito e a realidade sócio-histórica. A interação se dá, principalmente, pelo diálogo no sentido amplo. No momento em que ocorrem as interações dialógicas, os sujeitos vão formando redes de conhecimento, vão se constituindo enquanto sujeitos." (Documento da escola, CE, 13 de agosto de 2003)

¹⁰³ En el anexo 3 se encontrarán todos los documentos entregados a los miembros de la escuela a lo largo del trabajo de campo en su versión completa.

Una profesora, que además es miembro del equipo pedagógico de la "CRE", interrumpió la lectura para llamar la atención sobre el concepto "interações dialógicas". Planteó la necesidad de discutir el concepto a partir de la comprensión de cada uno sobre el mismo para de esta manera construir un concepto común. Seguidamente, explicó que para ella significaba un intercambio constante entre todos los profesores que suponía un aprendizaje mutuo.

La otra profesora de la escuela y también del equipo pedagógico de la "CRE" hizo un comentario semejante, llamando la atención sobre la importancia del alumno en esta interacción. La profesora de la 3ª serie también intervino y afirmó que cada uno interpreta su realidad y su conocimiento de una determinada manera y que por eso era importante la discusión.

Hubo un silencio en el aula. Estaban presentes 22 profesoras. Nadie habló. La coordinadora pedagógica recomenzó la lectura. Las profesoras comentaban entre ellas solamente algunos errores de portugués del texto.

Sigue la lectura y una nueva interrupción ocurre cuando se lee sobre la zona de desarrollo real, proximal y potencial:

"A escola tende a valorizar apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos. Vigotsky também aponta a existência do desenvolvimento Proximal e Desenvolvimento Potencial que devem ser considerados na prática pedagógica." (Documento da escola, CE, 13 de agosto de 2003)

Una profesora novata pidió consejos sobre cómo conciliar el trabajo en clase con un grupo de alumnos que ya llegó al conocimiento real y con otro que aún no llegó a este conocimiento. Su problema es conciliar el grupo rápido con el mantenimiento de la disciplina. Aprenden y después empiezan a ser indisciplinados. Una compañera que estaba a su lado dijo que ella se encontraba con la misma dificultad.

El debate crece cuando se habla de indisciplina, pues todas tienen algo que comentar. Los ánimos se encienden cuando una de ellas considera que la profesora quiere una clase homogénea. La profesora dice que no, justo al revés, prefiere una clase heterogénea pero tiene dificultades en su trabajo. Tardan algunos minutos más discutiendo sobre homogeneidad y heterogeneidad hasta que la profesora y miembro de

la "CRE" pide la palabra e informa que en estos casos los profesores tienen que transformar estos alumnos en alumnos mediadores y dar más actividades para ellos. La profesora se queja: "es esto lo que hago pero ellos lo terminan todo y después empieza la indisciplina".

A partir de ese momento los profesores empiezan a discutir sus dificultades y angustias, pues tienen que ser además de profesoras, madres, amigas, médicas y psicólogas de sus alumnos y alumnas. Fue una discusión que tardó bastante y que ganó fuerza enseguida al recomenzar la lectura y llegar al punto en que se discute el papel de la escuela en la teoría socio-interaccionista:

"O papel da escola é ampliar a rede de conhecimentos para ampliar a realidade sócio-histórica dos alunos." (Documento da escola, CE, 13 de agosto de 2003)

Nuevamente el discurso: nosotros hacemos de todo. Una profesora comentó molesta que las profesoras no fueron formadas y tampoco contratadas para hacer de todo. La coordinadora pedagógica complementa afirmando:

"a família não cumpre com o seu papel atualmente e por isso a escola e os professores é que fazem tudo. O problema dos nossos alunos é a falta de interação entre a família." (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

Todos tienen algo que decir sobre la situación socio-familiar de los alumnos: viven en habitaciones sin agua, en familias desestructuradas, tienen problemas de violencia y las características de su comunidad: pobre y con violencia. Algunas preguntaban: ¿cómo conciliar lo pedagógico con todo esto?

La coordinadora pedagógica comentó la existencia del proyecto político- pedagógico de la escuela, cuyo objetivo central es formar ciudadanos, pero no realizó la conexión entre el "PPP", la discusión y la práctica en clase.

Se acaba bruscamente la calurosa discusión pues la coordinadora pedagógica informa que ya no tienen más tiempo para discutir el texto. El tiempo restante es suficiente solamente para terminar la lectura. Se termina la discusión y la lectura sin ningún comentario adicional. Después de esta actividad cada profesor debería rellenar la hoja de planificación mensual, almorzar y ver una película.

De esta descripción del "CE" se observa que la teoría del "Multieducação" es parte de la práctica de la escuela. Mientras tanto, para discutirla se optó por la reproducción total del texto oficial sin cualquier alteración o aproximación a la realidad de la escuela y sus alumnos. Los debates sobre los diferentes temas de la teoría son reducidos y se discute más la sala de aula o la situación socio-familiar de los alumnos que la propuesta teórica. Hargreaves ya llamó la atención sobre este tipo de discusión: son especulativas, tangenciales y sin conclusiones.

Otra situación en la escuela vinculada al "Multieducação" es su relación con el planteamiento de las profesoras. A principios de 2005 presencié la realización de un "Centro de Estudos" (CE) integral cuyo objetivo era realizar la planificación anual. Las profesoras ya llevaban 15 días con los alumnos en clase, ya habían realizado el proceso de diagnóstico y ahora tendrían que realizar la planificación anual en función del nivel educativo y de los alumnos.

Las profesoras estaban sentadas en grupos. Cada grupo, un nivel educativo. La coordinadora pedagógica entregó para cada grupo varios libros y materiales pedagógicos de secretarías de otros municipios, de la "SME" y también de la "CRE". Informó que esto ayudaría a los profesores a crear su planificación anual.

Las profesoras hablaban animadamente entre ellas. Algunas ojeaban los libros y manuales. Otras organizaban libros y cuadernos de alumnos. La coordinadora pedagógica, después de un tiempo, entregó la hoja en la que las profesoras deberían presentar su planificación, con sus tópicos y objetivos.

Las profesoras empezaron a rellenar la hoja. Yo estaba reunida con el grupo de profesoras del ciclo intermedio y pude constatar que tanto ese grupo como los demás optaron por utilizar un manual pedagógico de la "SME" y copiar el documento en su hoja de planteamiento. En el grupo en que estaba observé que las profesoras comentaban las dificultades y las facilidades de los alumnos pero no conciliaban sus hablas con lo que estaban planteando. Tampoco basaron la propuesta en función del diagnóstico realizado, ni adecuaron el contenido a las características de la clase.

Entre el material repartido se encontraban planes curriculares de diferentes años y secretarías. Es decir, las profesoras podían utilizarlo si lo consideraban necesario. Al final, como ellas mismas afirmaron: *"no multi pode tudo"*. Pero en la práctica copiaron el plan curricular del municipio.

Y en la práctica, ¿cómo se presenta el "Multieducação"? Si en el planteamiento y en el "Multieducação" se puede todo, ¿también se puede todo en el aula con los alumnos?

En el "Multieducação" se encuentra, en todos los núcleos curriculares, la necesidad de relacionar el conocimiento con la realidad. En este sentido, la propuesta de los núcleos curriculares de matemática y lengua portuguesa es la siguiente:

"A íntima relação existente entre a matemática e a vida pode ser percebida, através dos seus usos, funções e possibilidades. (...) Contrapondo-se à concepção de ciência neutra, desvinculada do modo como as pessoas a usam, surge a interpretação da matemática enquanto conhecimento intrinsecamente ligado à cultura. Sob esta ótica, passa a ser considerada como uma construção social e, como tal, vinculada aos interesses e necessidades do homem." (Multieducação, Matemática)

"Este posicionamento pressupõe um enfoque de língua(gem) que respeita variantes lingüísticas utilizadas pelo sujeito, por levar em conta a situação de uso. O ensino de nossa Língua, no entanto não deve ficar restrito, somente, à língua que os alunos já dominam. Cabe à escola levá-los a compreender que o discurso reconhecido " como padrão " pela sociedade, equivale ao discurso do aluno, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade. Assim, o aluno não ficará bloqueado; ao contrário, irá se sentir mais livre e seguro para se expressar, tanto oralmente quanto por escrito. Será, enfim, mais espontâneo e conseqüentemente mais produtivo. (...) E o caminho para esta descoberta passa, necessariamente, pelo convívio e pela apreciação dos bons textos escritos por nossos poetas, romancistas, jornalistas, historiadores, autores de livros técnicos e científicos, críticos, cronistas, redatores e todos aqueles que, cotidianamente, abrem para nós as portas do mundo da escrita." (Multieducação, Português)

Es decir, una constante necesidad de relacionar el conocimiento con la realidad. Observando la decoración de las aulas encontré esta relación. Para la matemática, por ejemplo, encontré dibujadas pequeñas cédulas de dinero en los murales. Una profesora me explicó que los estaba utilizando para enseñar las decenas. En lengua portuguesa, la misma relación: palabras vinculadas a algún proyecto como supermercados o alimentos.

Mientras tanto, en la clase que seguí un mes en 2005, no constaté esta relación a pesar de que esta estaba presente en la decoración del aula. Por ejemplo, los alumnos estaban aprendiendo las decenas pero la profesora en ningún momento utilizó ejemplos concretos, a pesar de tenerlos en su mural.

También es necesario resaltar la falta de recursos materiales para enseñar las decenas o incluso para realizar la lectura de un libro. No hay, por ejemplo, libros suficientes que posibiliten la lectura en conjunto de un cuento o de un libro de literatura.

El intercambio entre las profesoras del mismo nivel educativo de actividades, libros y evaluaciones es común. Lo constaté al seguir la clase de nivel intermediario. Hay 3 clases de ciclo intermediario en la escuela y las profesoras, todas novatas, discutían e intercambian entre ellas actividades y propuestas dentro y fuera de la escuela. Fueron al cine juntas a ver una película infantil. Realizaron la fiesta de "São João" juntas en clase. Las evaluaciones de la mitad del año las pensaron juntas y se aplicaron en todas las clases. (Diario de campo, 6, 13 y 18 de julio de 2005).

En los discursos las profesoras afirman la existencia del intercambio. La profesora de la clase observada comentó ya en 2002 su necesidad de ayudas y su búsqueda de apoyo en las compañeras. Con una mezcla de ilusión y angustia me afirmó:

"Professora - Ainda estou buscando (ajuda). Eu vivo pedindo ajuda a todo mundo que pode me ajudar. Ontem mesmo eu estava pedindo ajuda para uma colega que é até a minha capacitadora para o ciclo. Eu precisava trabalhar com material dourado e eu não sei trabalhar com o material dourado. E aí ela (disse), tem um curso dia 20 na escola XX, com um professor de matemática". (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

Otra profesora, hablando sobre el currículo, me describió entusiasmada el intercambio entre las profesoras que trabajan en el mismo nivel educativo:

"Professora – É, aí você vai fazendo, vai se adaptando. Por exemplo, a gente tem ali um corredor que é só do ciclo e que muitas vezes é muito comum você ver uma professora entrando com um trabalhinho, na sala da outra, ou então indo na sala de não sei quem, 'eu estou com uma dúvida, como é que você trabalhou isso aqui?'. E isso até é muito bom, porque a gente ainda tem... Imagina se fosse um grupo fechado, que a gente não

conseguisse essa movimentação entre as salas? Ia ser muito complicado.”
(Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Ambas profesoras son las que revelaron con mucho entusiasmo la importancia y relevancia de los cursos de capacitación para su trabajo.

El control de la aplicación del “Multieducação” es complicado. Los profesores deben describir su planificación de las actividades semanales a la coordinación pedagógica. En este planeamiento el profesor debe detallar todas las actividades: las de lectura, producción de texto, trabajo individual y en grupo, actividades lúdicas y físicas (Anexo 3). Pero tener registradas las actividades no significa que el profesor las haya realizado o que las vaya a realizar en clase. Como me dijo una profesora con énfasis, dentro de su clase la libertad es total:

“E – E aqui dentro da sua sala também. (sobre autonomia)

Professora – É, eu me sinto livre. Então, ela pode botar milhões de regras, eu vou me encaixar em algumas, no momento em que eu achar brechas eu vou sair fora delas, porque tem, porque não consegue ter dez mil olhos pra tudo, não consegue controlar tudo. Agora, é um fato, venho porque eu quero fazer, porque eu gosto que seja assim, coincidiu com a minha maneira de ser e acho que tenho valor por isso.” (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

En un “Centro de Estudos” (“CE”) en que uno de los objetivos era la planificación, una profesora comentó directamente a la coordinadora pedagógica que el modelo de planteamiento propuesto por la escuela era un mecanismo de control excesivo del trabajo del profesor. La respuesta defensiva de la coordinadora demostró la imposibilidad de controlar a todos los profesores en sus clases:

“A coordenadora pedagógica respondeu à professora que disse que o modelo de planejamento era um absurdo pois era um controle enorme do professor que isso não era correto. Ela disse que não poderia estar em todas as salas de aula e que essa era a única forma de saber o que elas estavam fazendo. Que ela não era muito rigorosa (repetiu isso várias vezes) mas que tinha que saber o que elas faziam pois seria cobrada por isso pela direção e pela CRE.” (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

La profesora tomó la palabra de nuevo y en tono contestatorio afirmó que una cosa era lo que estaba en el papel y otra lo que realmente hacía en clase:

“A professora retomou a palavra e fez o comentário de que poderia escrever ali mas não faria isso na sala pois uma coisa era o papel e a outra o que ela fazia na sala. Mas se quisessem o papel ela entregaria.” (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

También se comprobó que a los docentes no les gusta realizar el planteamiento tal y como piden la coordinación pedagógica y la dirección. Muchas lo copian de las compañeras para no tener que hacerlos. La cuestión que surge es si el planteamiento copiado será realizado o no en clase con los alumnos. Así se describieron en el diario de campo dos momentos en que quedó reflejada la copia entre los profesores:

“Poucas professoras preenchem o planejamento pedido pela coordenadora pedagógica. Uma delas, a mesma que tinha discutido sobre o controle com a coordenadora, disse que depois copiava de alguém. A coordenadora ouviu e disse que sabia que muitos faziam isso. A professora afirmou que fazia sim, uma outra também afirmou a culpa e uma terceira disse que havia colocado sim umas atividades da colega pois tinha achado interessante mas que tinha modificações. A coordenadora disse que era igual e a professora disse que não mas que tinha gostado da atividade e que então tinha incluído no seu planejamento.” (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

“Chega o momento em que cada segmento deve elaborar o planejamento para a semana da criança em conjunto. A coordenadora pedagógica propõe algumas revistas para ajuda e alguns temas específicos. Cada grupo começa a trabalhar mas vejo que somente algumas professoras são as responsáveis pela elaboração do planejamento, enquanto as outras somente o copiam. Pelo menos foi assim com as professoras do Ensino Especial pois somente duas professoras faziam propostas. Alguns dos temas que surgiram: higiene, saúde, alimentação (para juntar também com o projeto horta).” (Diario de campo, 2 de outubro de 2003)

Si el control de la coordinación pedagógica y de la dirección es limitado también lo es el de la “CRE”, realizado a través de informes y memorandos enviados a la escuela.

Concluyendo, la propuesta curricular del “Multieducação” es discutida en la escuela pero en cada situación se confirmó su restringida aplicación. Las discusiones teóricas son limitadas y a menudo derivan hacia otros temas y no necesariamente hacia la práctica de esta teoría. Los profesores, por su parte, no demuestran tanto interés en debatir la teoría. Además, su aplicación en clase depende del interés de cada uno.

5.2.3) Proyecto Político Pedagógico: "ciudadanía ya"

De acuerdo con la legislación nacional todas las escuelas deben elaborar y poner en práctica su proyecto político pedagógico (PPP).

Pero ¿qué significa un "Projeto Político Pedagógico"? Así lo define Veiga:

"O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade." (Veiga, 1995: 13)

Es decir, el "PPP" construido de forma colectiva esboza lo que se espera del educador y de la escuela. Estos objetivos pensados y discutidos de forma colectiva, buscando constantemente la reflexión de la escuela y la solución de los problemas, propician la experiencia democrática.

Es interesante señalar que el "PPP" es central en la propuesta reformista, pues abarca tanto la cuestión descentralizadora como participativa. El "PPP" debería hacerse en la escuela, partiendo de una descentralización en el ámbito local. Su planteamiento y su puesta en práctica serían la marca de la autonomía de la escuela, pues es el espacio de libertad – a pesar de formar parte de un sistema educacional más amplio¹⁰⁴ – y de identidad de la escuela. Además, debería incluir a todos aquellos que forman parte de esta realidad en su debate y construcción, es decir, con base a la participación.

Para la "SME", el "PPP" es el espacio de autonomía de la escuela que debe ser construido por todos sus miembros. Ya he explicado cómo la asesora de la "SME" me

¹⁰⁴ Castro Neves (1995) recuerda que la autonomía no excluye una relación sistémica: "O fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas." (Castro Neves, 1995: 98)

explicó que la autonomía estaba relacionada con el "PPP" realizado por la escuela, mas añadió inmediatamente que éste debería seguir las normativas del órgano central. En cierta manera, la asesora no afirmó la posibilidad de la autonomía escolar.

La directora, hablando sobre el "PPP", explicó su papel fundamental para la autonomía y la identidad de la escuela. También resaltó el hecho de que la escuela y su "PPP" no pueden estar desvinculados del sistema:

"Diretora: Esse projeto que na verdade é o planejamento articulado, são todas as, vamos dizer assim, todas as frentes dentro de uma escola, tanto a parte social, como a familiar, como financeira, porque a gente vive muito isso, é que vai fazer você articular esse projeto. E o regimento, o regimento já faz parte desse projeto. No projeto já tem uma filosofia de trabalho, a sua postura, onde ali você seleciona, você valoriza mais alguns enfoques. E acho que o enfoque de maior importância para a nossa realidade da nossa sociedade é a parte toda moral, da ética, do respeito, da solidariedade."
(Diretora)

Para los profesores, el "PPP" es como un todo para la escuela, y a parte de la presión por parte de la "SME", es algo que consideran importante para ella y sus objetivos. La profesora de la escuela y miembro de la "CRE", también sobre el "PPP", resaltó la imposición de la "SME" mas habló entusiasmada sobre el proyecto elaborado por la escuela:

"Professora: Nós temos o projeto político pedagógico que está sendo construído na escola desde o ano passado. E uma vez por mês, com todo o coletivo de professores, nós tentamos fazer o projeto didático. Então em cima desse projeto didático nós trabalhamos as áreas de conhecimento. Então é um projeto para a escola como um todo. (...) Nós acabamos de fazer o projeto do folclore. A escola toda, e teve a culminância lá em baixo que a turma fez a apresentação. Agora nós tentamos, vem a semana da pátria, então estamos entrando no projeto Brasil mostre a sua cara, em que vamos trabalhar com crenças popular."

E: Mas isso por vontade dos diretores, mais os professores?

Professora: A secretaria. A secretaria incentivou muito essa questão e força a escola a ter o projeto dela. Junto a isso o professor vai sentido a necessidade de trabalhar articulado, coletivo. Então você faz parcerias, não tem mais o trabalho isolado. Então nesse sentido nós estamos crescendo."
(Profesora y miembro CRE, 43 años, trabaja en la escuela desde 2000)

Las dificultades para elaborar el "PPP" son frecuentemente discutidas por los teóricos. ¿Cómo construir un "PPP" con profesionales de la educación con visiones y percepciones tan distintas sobre la realidad y la educación? Para esta construcción conjunta es necesario un amplio debate sobre el tipo de ciudadanos y de sociedad que pretenden formar, es decir, una participación crítica. Pero, ¿cómo conciliar una participación y una construcción críticas si hay jerarquías o grupos de poder que controlan la escuela? O ¿cómo construir un "PPP" autónomo y no una reproducción de algo ya existente? (Veiga, 1995)

En la "SME", sobre el proyecto político-pedagógico afirman que está siendo elaborado por las escuelas, aún que con dificultades:

"E: Mas isso já está acontecendo?"

SME: Isso acontece, acontece. É obvio que o que a gente está querendo é promover um amadurecimento dessa idéia, uma complementação, um enriquecimento. Mas que acontece, acontece. O projeto político pedagógico sai mas eu tenho a impressão que com o passar do tempo ele vai sair cada vez melhor porque a gente vai aprendendo a trabalhar em grupo porque você escutar a comunidade não é tão fácil quanto parece. Escutar as vezes um grupo de professores porque as pessoas tem pouco costume em escutar." (SME, Agosto 2002)

Un estudio sobre los "PPP" en 9 escuelas municipales de Río de Janeiro localizadas en diferentes regiones de la ciudad, reveló que este está siendo construido pero no de la manera planteada. De las 9 escuelas 7 tenían su "PPP" pero solamente 3 lo tenían escrito. La construcción colectiva se llevó a cabo solamente en una de las escuelas, en 5 lo elaboró la dirección y en las 3 restantes no se especifica el autor. En 7 de las 9 escuelas se percibió la construcción del "PPP" como una formalidad para ser entregada a la "CRE". (Malheiro, 2005)

El "PPP" de la escuela fue creado en 2002 y tiene como propuesta central "Cidadania já". El "PPP" está escrito y dividido en 5 partes: marco situacional, marco doctrinal, marco operativo y diagnóstico. Finaliza con la esquematización de los objetivos, la política implicada y las estrategias para su puesta en práctica.

En el marco situacional se discuten la sociedad y sus males – hambre, violencia, desempleo, desigualdad de oportunidades – y la necesidad de cambiarla. La estrategia sería, según informa el documento:

“Para o alcance destes objetivos é necessário que desperte em cada um de nós a vontade e a convicção de que podemos mudar através do exercício da cidadania, conscientes dos direitos e deveres.” (Documento da escola, Projeto Político Pedagógico)

En el marco doctrinal se desarrolla la propuesta de sociedad deseada por la escuela: sociedad justa, fraternal, honesta y solidaria, con ciudadanos con capacidad de planear y pensar, además de ser creativos y organizativos. Cada uno consciente de sus derechos y deberes. Para la realización de todo eso, la escuela también tiene un papel:

“a Escola, além de informar, precisa formar os valores éticos e morais essenciais à formação de um cidadão pleno pois a desestruturação familiar impede que a família dê conta disso. Valores como solidariedade, honestidade, respeito, desprendimento deverão ser cultivados na rotina escolar para que sejam utilizados em todos os grupos sociais em que o aluno estiver inserido.” (Documento da escola, Projeto Político Pedagógico)

En el marco operativo se desarrolla cómo debe ser la escuela para que se construya un individuo reflexivo, participativo y solidario. Con la idea de una educación que tenga como objetivo la transformación del hombre y de la sociedad a través del diálogo y del cuestionamiento de la realidad, la escuela pretende:

“Almejamos: uma escola organizada, com suas normas estabelecidas juntamente com a comunidade escolar, fazendo uso do CEC, Regimento Interno, Conselho de Pais e/ou Responsáveis e conquistando parcerias; uma metodologia integradora, onde prática e teoria se aliam na construção de uma educação transformadora da realidade social; a utilização de uma visão pedagógica voltada em resgatar a auto-estima e os valores formadores da identidade cultural brasileira, desenvolvendo atividades que possibilitem a conquista da cidadania; uma escola com professores que se mantenham em contínua formação de sua prática pedagógica e utilizam os recursos tecnológicos na construção de conhecimentos. Um currículo atualizado e voltado para a vida, dando conta das questões do cotidiano, numa perspectiva de valores éticos e includentes.” (Documento da escola, Projeto Político Pedagógico)

En el diagnóstico se evalúa la situación existente en la escuela y se plantean mejoras. Por ejemplo, se afirma que ya existe el diálogo con toda la comunidad escolar y que se debe continuar en la misma línea para ampliar la participación y el conocimiento del trabajo desarrollado. En relación con los alumnos, la propuesta es desarrollar su conciencia crítica. Los profesores deben trabajar con el currículo actualizado intentando respetar la individualidad de los alumnos y aumentar su autoestima.

También resaltan las dificultades externas que obstaculizan el trabajo pedagógico, como la falta de recursos humanos para auxiliar a los alumnos – como médicos y psicólogos - y la falta de una mayor participación de los padres, madres y responsables. Sobre los profesores, sugiere que deberían estar en constante reciclaje, pero el documento también señala que: *“nem sempre é possível pela falta de tempo, dinheiro ou motivação.”* (Documento da escola, Projeto Político Pedagógico)

En la esquematización del “PPP”, se encuentran los objetivos y las políticas y estrategias correspondientes. Son ocho objetivos planteados. Seis de ellos están relacionados con el plan educativo de la escuela:

- Educación para construir individuos reflexivos, participativos y solidarios. Realizar actividades y discusión de temas actuales con revistas, periódicos y trabajos en grupo, y construir unas reglas de convivencia y un tratamiento respetuoso y solidario entre todos.
- Desarrollo de la autoestima en los alumnos para su valorización y mejor desempeño, dándoles la oportunidad para que asuman responsabilidades y repreniendo de forma amiga.
- Ofrecer reciclaje a los docentes para que sean más dinámicos, actualizados y creativos. Garantizar espacios de discusión y de recursos materiales como el centro de estudios y material didáctico, propiciar la participación en cursos de la “SME” y construir colectivamente el perfil de profesional que se pretende en la escuela.
- Ofrecer un currículo actualizado y relacionado con la vida cotidiana. Realizar excursiones dentro y fuera de la comunidad, a espacios culturales, promocionar debates y palestras, diagnosticando siempre las necesidades de la clientela.

Otros dos objetivos relacionados con la conducta y las relaciones:

- Práctica de valores universales para mejorar las relaciones interpersonales y para construir un respeto y un tratamiento dignos partiendo de reglas de convivencia y de debates para la concienciación de valores.
- Disminuir la agresividad de los alumnos y padres para una relación armónica, acompañándolos con profesionales y dinámicas de socialización para ampliar su solidaridad y confianza.

Y dos objetivos más relacionados con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar para mejorar la escuela:

- Participación de toda la comunidad escolar para mejorar la escuela a través de la realización de actividades con padres y alumnos, reuniones de responsables y apertura de la escuela y de espacios de debates con todos los sectores para solucionar los problemas y dificultades de la escuela.
- Establecer normas mediante la participación de toda la comunidad escolar para que la escuela funcione mejor, promoviendo momentos de análisis y reflexión para elaborar las reglas y normas además del regimiento de la escuela y su "Projeto Político Pedagógico".

No se indica quién ha elaborado el "PPP". Ya cité al discurso de una profesora que explicita la elaboración conjunta entre dirección y profesores. Lo mismo han informado la directora y la coordinadora pedagógica en charlas informales.

La realización del "PPP" en conjunto es importante, pues involucra a todos en la elaboración de los planes y en la identidad de la escuela. No obstante, los profesores novatos, que entraron en la escuela después de 2002 o en la mitad de este mismo año, no tomaron conocimiento de las ideas del "PPP", solamente recibieron una fotocopia de su plan. Esto lo han comentado en entrevistas y siempre con una expresión negativa. Una profesora culpa de esto a la falta de experiencia de la coordinadora pedagógica. La otra profesora resaltó que tuvo que buscar apoyo en una compañera de trabajo. Ambas exigen una mayor dedicación de las reuniones a la discusión del "PPP":

“Entrevistadora: E aqui na escola, vocês tem discutido sobre isso, o projeto pedagógico?”

Professora: Eu particularmente não vivi nenhum momento desse aqui. Quando eu cheguei aqui o projeto pedagógico já estava pronto, porque eu vim cedida da outra escola. Então eu não tenho o âmbito legal das coisas. Só me entregaram, olha esse aqui é o papel pedagógico da escola. Eu não vejo assim. As vezes vejo impresso em alguma folha, ah, olha o projeto diz isso aquilo e aquilo. Mas não se retoma isso no centro de estudos, de repente, como planejamento.

Entrevistadora: No como é na prática.

Professora: Quando uma professora nossa, que também trabalha na CRE, dirigiu o centro de estudos aí ela foi lá no projeto e fechou um monte de atividades incluídas. Agora a coordenadora já não tem essa prática. Já não tem. Acho que ela desconhece mesmo ainda, então ela não tem ainda muito essa prática, então fica cada um por si, sabe. Cada um vai buscando, eu busco na colega, a gente busca muito um na outra. (...) (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

“E – E da parte de projeto político-pedagógico da escola? Ano passado o projeto já existia, como te apresentaram, se apresentaram?”

Professora – Ano passado foi meio... Porque a gente já estava em maio, então as coisas foram assim: você vai chegando e vai pegando. Então eu pegava mais mesmo com as meninas, com a pessoa que dobrava comigo na turma, dividia, que era uma pessoa extremamente capaz também, uma professora, muito, muito boa, que me ajudou muito com relação à questão do projeto da escola. Porque eu entrei sem saber nada e fiquei muito tempo sem saber também.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

De las observaciones puedo afirmar que el “PPP” nunca fue tema de discusión en las reuniones. Algunas pocas veces fue citado como algo que los profesores deberían tener en consideración pero sin cualquier trabajo más efectivo sobre el tema. He descrito en el diario de campo algunos momentos en que se citó el “PPP”, pero en ningún momento se cuestionó. Abajo reproduzco dos momentos: uno en un “CE” y otro en el ‘COC’. En ambos sólo lo han comentado:

“(No Centro de estudos, no meio da discussão sobre as dificuldades em se trabalhar como professor atualmente) Mais uma vez a professora e membro da CRE disse de que esse discurso de queixa dos professores era freqüente mas que nós não tínhamos como lutar contra esta realidade. Que nós tínhamos que trabalhar com os nossos alunos dentro da escola. A

coordenadora pedagógica retomou a palavra dizendo que nós tínhamos um projeto político pedagógico para formar cidadãos e que era com eles que nós tínhamos que trabalhar. Citou o projeto mas não trabalhou com ele e a discussão acabou aí.” (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

“Começa a reunião do COC e a coordenadora pedagógica entrega um texto para leitura “Para reflexão”, que fala sobre a união a partir de uma história dos jogos para-olímpicos. É feita a leitura do texto e como sempre pedem por comentários. A C comentou que o CIEP é uma equipe e que todos devem vencer juntos. A Ap, por sua parte, chamou a atenção para o apoio e compreensão do outro. A diretora toma a palavra e comenta sobre a necessidade de todos estarem unidos para que o trabalho do CIEP seja realmente eficaz. A coordenadora pedagógica acabou com a sessão de comentários e chamou a atenção para o Projeto Político Pedagógico da escola sobre a cidadania e que a avaliação de hoje deveria ser também em função deste projeto na prática diária. Ou seja, para que a criança viva como cidadão, aqui e fora, agora e no futuro. Ao longo da reunião ninguém retomou a idéia de discussão do projeto cidadania.” (Diario de campo, 9 de outubro de 2003)

A principios del 2005 se reunieron todos los profesores para la discusión del “PPP”. Esta reunión fue coordinada por la coordinadora pedagógica y no contó con la presencia de la directora. No duró más de dos horas.

En esta reunión, según nos relató la coordinadora pedagógica a la dirección y a mí, los profesores pidieron la revisión de algunos puntos del proyecto, mas no detalló cuáles fueron los cambios pedidos. La directora comentó que deberían discutir eso a lo largo del año en otras reuniones. Esta reunión inicial ocurrió en febrero de 2005. En el primer “COC” del año, en julio de 2005, se pretendía discutir justamente algunas propuestas de cambio. De nuevo, quedó solamente como una propuesta:

“Realização do Conselho de Classe no auditório. Eram 30 professores e a mãe representante substituindo o pai representante. Dois alunos representantes foram convidados a participar mas não compareceram. O tempo estava ruim e meio chuvoso e este pode ser o motivo da falta. Pregado no quadro e com uma letra inelegível estava a programação do COC de hoje: avaliação do professor sobre seu desempenho no processo de ensino, projeto político pedagógico, projetos da sala de leitura, informática e Educação Física, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, recuperação paralela e necessidades da turma. A Ana começou a reunião dizendo que o projeto político pedagógico também é uma proposta para ser discutida hoje no COC, a sua mudança. Na realidade, o projeto político pedagógico não foi discutido em nenhum momento na reunião.” (Diario de campo, 19 de Julio de 2005)

Tampoco lo discutieron en el "COC" que presencié en octubre.

El debate no existe entre dirección y docentes y tampoco con los padres, madres y responsables. Ninguno de los responsables entrevistados conocía la propuesta del "PPP" de la escuela.

A pesar de esta falta de discusión del "PPP", varios de sus objetivos son realizados en el día a día de la escuela. Por ejemplo, el objetivo de la participación de la comunidad escolar en las actividades de la escuela se cumple. La escuela realiza con frecuencia reuniones y actividades recreativas con los responsables o, por ejemplo, el día de la familia. Es decir, la escuela está abierta a la comunidad y a los responsables. Además realiza con frecuencia reuniones con los diferentes sectores para la discusión de los problemas y dificultades de la escuela. Cada sector celebra su debate por separado y después informa a la dirección de sus propuestas y problemas. Sin embargo, estos espacios no significan necesariamente la efectiva participación. Detallaré en los capítulos 6 y 7 los problemas de la participación.

Sobre los planes pedagógicos observé que todos, dirección y profesores, intentan desarrollar la autoestima de los alumnos. La demanda de responsabilidad a los alumnos es frecuente. Una de las primeras cosas que me llamó la atención en la escuela fue la petición a alumnos y alumnas de ser mensajeros o ayudantes de profesores y dirección:

"Percebi que existe uma delegação de atividades entre os alunos. Quando um aluno precisa de alguma ajuda a professora pede a outro que o ajude. Por exemplo: um aluno ao colocar o sapato para sair do parquinho caiu e machucou a boca. Primeiro a professora pediu que ele fosse lavar a boca e depois como ainda sangrava muito pediu a uma outra aluna (uma menina) para que ela o levasse na secretaria para colocar gelo." (Diario de campo, 8 de Julio de 2003)

En clase también se observó la misma dinámica. La profesora pide a los alumnos que ya terminaron las actividades propuestas que ayuden a aquellos con mayor dificultad. Lo constaté en la clase observada en julio de 2005:

"Um grupo, que senta perto da janela ou perto da parede do corredor termina rapidamente a avaliação. São cerca de 6 alunos e eles começam a circular pela sala ajudando aos amigos ou pegam um livro para ler." (Diario de campo, 6 de Julio de 2005)

También existe una voluntad de realizar actividades fuera de la escuela tanto para adecuar el currículo a lo cotidiano como para la construcción de reglas y normas de convivencia. Además, se realizan actividades para todos los miembros de la comunidad escolar relacionadas con temas de su propio interés, como la marcha por la paz.

La realización de estas actividades no siempre es una tarea de fácil planificación. La escuela no tiene recursos para transportes y depende de la buena voluntad de las empresas de autobuses para ceder gratuitamente un autobús o donar billetes para todos los alumnos. A lo largo del trabajo pudieron hacerse diversos paseos gracias a la negociación con las empresas de autobuses. A pesar de las dificultades, mientras estuve allí ningún paseo fue cancelado por falta de transporte.

En cuanto a los cursos de capacitación, todos los profesores afirman que participan. La dirección siempre les da oportunidad de hacerlo, primero informando sobre su existencia y después organizando los horarios de las clases para no perjudicar a los alumnos.

Claro está que a pesar de la realización de los objetivos propuestos no todos los que trabajan en la escuela son favorables a posturas determinadas en el "PPP". Y estas son cuestiones que crean disputas internas en la escuela. Por ejemplo, para la directora es fundamental tener la escuela abierta a todos, para dar informaciones y para ayudar, sean alumnos, sus responsables o miembros de la comunidad. Mientras tanto, parte del equipo directivo y los profesores no aceptan esta apertura. Afirman que la escuela pasa a ser muy permisiva y eso interfiere en el trabajo pedagógico. Desarrollaré más adelante la consecuencia de esta propuesta.

Mientras tanto, a pesar de las críticas, al discutir la relevancia del proyecto y su propuesta de ciudadanía todos resaltan su valor, principalmente si relacionan la propuesta con la comunidad en la que la escuela está localizada y sus necesidades. Una profesora novata defendió el proyecto:

"Professora – (...) Mas o que eu percebo é que existe uma preocupação em se adequar essas questões, a comunidade em si, desde a postura tanto dos professores quanto da direção, no sentido de... (...) Então, uma coisa que eu logo percebo é assim, a questão da limpeza, a questão da preservação do

ambiente, e o projeto da escola, transformar a criança num ser cidadão, e isso envolve tudo, desde a preservação em torno da escola até a questão mesmo da higiene pessoal. Então eu vejo que tem uma preocupação. Mas o que eu percebo também é que é uma preocupação que tem que estar o tempo todo bem clara, porque é difícil colocar isso todos os dias pras crianças, é difícil de trabalhar, talvez com os alunos maiores até um pouco mais, pré-adolescentes, mas é um projeto que a gente tem a preocupação de estar passando isso, essas questões pra comunidade. Não é só pras crianças não, eu vejo isso com os pais também." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Un punto desarrollado en el "PPP" llama la atención: la evaluación negativa de los responsables y de la comunidad expuesta en el documento. Por ejemplo, uno de los objetivos es disminuir la agresividad de responsables y alumnos. ¿La agresividad está presente solamente en este grupo? ¿Por qué se insiste en este grupo y no se planteó como objetivo, por ejemplo, el combate a la agresividad en todos los miembros de la escuela? La existencia de las familias desestructuradas se atribuye únicamente a la clientela de la escuela y no a otras partes de la sociedad. ¿Este fenómeno no afecta a los docentes y a otros grupos de la sociedad?

Además llamó la atención que en el objetivo de la participación de la comunidad en los temas de la escuela, la política y las estrategias se desarrollan exclusivamente para los responsables: la escuela pretende que los responsables sigan y valoren el trabajo pedagógico, dando opiniones y haciendo sugerencias para su mejora. Para esto existen estrategias como las actividades con padres y alumnos, las reuniones de responsables, la apertura de la escuela para recibir a la comunidad y la creación de espacios de debate con todos los sectores para solucionar los problemas y dificultades de la escuela.

¿Solamente los responsables necesitan concienciarse de la importancia de la participación? ¿Los docentes participan totalmente? Constaté que ellos están en parte insatisfechos con los pocos espacios de discusión. ¿Entonces por qué esto no aparece en el "PPP"? ¿Los responsables no participan o no tienen espacio para participar? ¿El proyecto "ciudadanía ya" cumple con las ideas de ciudadanía? Intentaré contestar a estas preguntas en los capítulos 6 y 7.

5.2.4) Reflexión Final: Límites del currículo local

Una de las novedades pedagógicas introducidas por la reforma nacional es la ampliación de los días lectivos. Observé que es responsabilidad de la "SME" la formulación del calendario, controlando la "CRE" su cumplimiento en las escuelas.

Constaté que los profesores cuestionan la ampliación de los días lectivos. El argumento utilizado para justificar sus críticas es que la ley amplió las actividades dentro de clase, pero no privilegió ni delimitó el tiempo para la planificación y la discusión de las actividades.

Por un lado, el discurso de los docentes es coherente. ¿Cómo dar más clases sin planificarlas? ¿Cómo plantear y discutir el "PPP" si el tiempo para esto es reducido?

A pesar de la crítica de los miembros de la escuela a los 200 días, en realidad ni se utilizan los espacios existentes para su autonomía ni se hace un buen uso del tiempo para la formación y la planificación. Ejemplos claros de esta situación fueron descritos a partir de las reuniones en que el tema era el currículo "Multieducação" o el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela: reproducción de discursos, poca discusión, charlas sobre otros temas, poca teoría en la práctica de clase. Un problema que envuelve tanto a la dirección – que gestiona los encuentros – como a los profesores – que participan en ellos. También se puede observar esta situación como una resistencia de los docentes y de la dirección a la propuesta reformista.

Si se analiza la ampliación de los 200 días a partir de la legislación se confirma que la propuesta, elaborada como un criterio para aumentar la calidad de la educación, impide justamente otros criterios considerados fundamentales para la calidad: el proyecto político-pedagógico y la elaboración del proyecto curricular escolar, más cercano a la realidad local. Mientras tanto, parte de los fallos en el proceso son atribuibles a los miembros de la comunidad escolar.

Además, se evidenció en los temas pedagógicos, como ocurrió en los temas administrativos, el conflicto entre la descentralización y la centralización. Por un lado, el "PPP", es el proyecto autónomo de la escuela. Por otro lado, existe una imposición

del currículo municipal y de los proyectos propuestos por la "CRE", el "Multieducação".

Mientras tanto, quedó patente que los profesores pueden o no, con base a la libertad que tienen en clase, seguir las determinaciones del "Multieducação" y del "PPP". Su utilización en tiene un control limitado. Los profesores pueden entregar sus planificaciones e informes con los tópicos del "Multieducação" y del "PPP" pero ¿quién realmente puede afirmar que esto fue realizado? No hay un control como es el ejercido por la "CRE" con los 200 días lectivos. ¿Es este el gran espacio de libertad y de autonomía de la escuela? ¿O se trata más bien de un mecanismo de resistencia de los docentes a la reforma y una apuesta por la reproducción de lo ya existente?

Mas si los profesores quieren libertad ¿por qué no se aplica con más vehemencia el "PPP"? El "PPP" puede servir como base del proyecto autónomo además de participativo, pues engloba a todos los miembros de la comunidad escolar. ¿Por qué sus límites? ¿Las dificultades hacen referencia a la autonomía o a la participación de todos los miembros de la comunidad escolar? Discutiré estas cuestiones en otro capítulo.

Un tema que no ha surgido en este capítulo fue la evaluación. En la discusión teórica sobre la descentralización pedagógica este era uno de los temas claves para argumentar la centralización y el control de las actividades en clase. Si tuviésemos evaluaciones en el municipio se podría verificar si realmente los profesores utilizan el currículo "Multieducação" tal y como describen en sus planificaciones e informes. Mientras tanto, el municipio no tiene el poder para realizar las evaluaciones del sistema, pues es una función del gobierno federal y estatal.

Pero se constató que la "SME", junto con el ministerio de Educación, también está buscando una forma oficial para evaluar su sistema de enseñanza. Claro está que piden apoyo institucional para obtener la participación de la comunidad educativa y hacer válidos sus resultados, pero también necesitan recursos financieros para su realización. Así habló la asesora de la "SME" sobre las evaluaciones:

"E: E a participação em avaliações nacionais, vocês estão participando?"

Assessora SME: É, as vezes vem (pausa) direto né, uma avaliação nacional que aí é escolhido, sem nenhuma interferência. Mas nós estamos tentando fazer, organizando já uma avaliação externa, mas nossa.

E: Da própria secretaria?"

Assessora SME: Do próprio órgão central. Então já tem conversa com pessoas do ministério mas alguma coisa porque temos dúvidas as vezes quando essa avaliação geral do Brasil porque é uma coisa menos contextualizada, não é. Aí a gente gostaria de uma coisa menor em que a gente pudesse ver uma realidade nossa." (SME, agosto de 2002)

Pero las evaluaciones ya realizadas fueron criticadas por la "CRE" y por la escuela por su retorno casi nulo. Así me lo afirmaron sin rodeos la coordinadora de la "CRE" y la directora de la escuela:

"CRE - Mas aquela geral, uma ou outra escola [participa] mas aí o retorno é distante, até chegar. Não é nada assim que seja muito real, muito próximo para a gente não. Por exemplo em 97 sim, nós tivemos, fomos até São Paulo, porque uma escola nossa se destacou naquela avaliação a nível Brasil e tal, mas dali para frente não tivemos grande retorno em relação aquela avaliação". (CRE, Agosto 2002)

"E: E as avaliações, da secretaria, a avaliação federal, vocês têm participado?"

Diretora: Não. Há três anos atrás nós participamos.

E: E teve um retorno para a escola?"

Diretora - Olha esse retorno não teve por escrito não. Teve assim em nível de reuniões e encontros". (Directora)

Es decir, en el caso del municipio de Río de Janeiro, la evaluación no aparece como un mecanismo de control ni de centralización pedagógica, pues no es realizada.

Capítulo 6

Paradojas de la participación en la escuela

La participación es una de las innovaciones de la legislación nacional. Fue definida políticamente por el gobierno municipal como representatividad. Por este motivo, se utilizará el término oficial de representatividad para hacer referencia a la participación en las actividades de la "SME"/"CRE" y en las actividades participativas en la propia escuela.

El término "Representatividad" fue creado por la "SME" para conciliar dos objetivos reformistas: la descentralización y la participación. La consideran una forma eficaz para no imponer las normativas, conforme me informó la asesora de la "SME":

"Qualquer documento que vá sair é sempre mais demorado porque quando a gente do órgão central determina tudo é mais fácil de certa forma. Mas é mais rico quando a gente escuta o outro lado. Mas é muito mais lento. Mas a gente gosta do mais rico, do mais lento." (SME, Agosto 2002)

En la página web de la SME aparece la misma idea con otras palabras:

"A representatividade proporciona a construção de um trabalho que, às vezes, parece lento, mas é neste pensar e repensar, ouvir e dizer, ir e vir que as idéias são semeadas, geminadas, brotam e florescem. Com certeza, seria mais rápido e fácil, elaborarmos pacotes, portarias e resoluções, porém, este exercício democrático não somente favorece a aquisição do conhecimento do outro, a interlocução, a integração, mas ensina-nos a colocarmos em prática aquilo que, constantemente, pedimos aos professores: "Conheça a história de vida dos alunos, parta do conhecimento parta do conhecimento destes, dê a eles voz, interaja com eles, exerça o seu importante papel de professor, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos." (pagina web SME)

Su objetivo es evitar que salgan propuestas del órgano central sin la participación y la comprensión de los agentes educativos, pues experiencias anteriores confirman que la ausencia de la cultura escolar en el proceso aumenta los problemas para su aplicación.

Consideré oportuno dividir en dos partes el análisis de la representatividad: la primera se refiere a la participación de los miembros de la escuela en las actividades y consejos de la "SME" y "CRE" y la otra referente a la representatividad en la escuela, sus reuniones, consejos y cada uno de los grupos que participan - dirección, profesores, alumnos, padres y responsables y la comunidad.

6.1) Participación en los órganos centrales

Durante el trabajo de campo, tuve conocimiento de dos ocasiones en las que los miembros de la escuela participaron en las actividades de la "SME"/"CRE": en la elaboración del proyecto curricular municipal, el "Multieducação", y en los consejos y reuniones. La primera fue explicitada por la "SME" y la "CRE" en las entrevistas en 2002 y confirmada a lo largo del trabajo de campo con posteriores entrevistas. Por otro lado, la participación en reuniones y consejos fue observada en el trabajo de campo.

La "SME" considera ejemplar para explicar la representatividad y su gestión democrática la elaboración del proyecto curricular, el "Multieducação". Elaborado entre 1993 y 1995, el discurso oficial del gobierno afirma que el currículo fue planteado y discutido con la consulta a los profesores de la red municipal. La asesora de la "SME" entrevistada me contó ilusionada el proceso de negociación con los profesores:

"E: E como foi a elaboração desse projeto?"

SME: Quer dizer, não foi uma coisa caída de pára-quedas, né. Como foi uma sendo construída aos pouquinhos, não foi uma coisa assim que teve rejeição. Porque a maioria das vezes as coisas caem em pacotes fechados. Aí antes mesmo de ler o pacote a gente já rejeita, né. A gente já nega (com uma risada). Mas não foi o caso da Multieducação. É lógico que não foi unanimidade porque nós temos 40 mil professores na rede e nunca há unanimidade. Mas foi uma coisa bem aceita porque foi mais ampla e mais aberta." (SME, Agosto 2002)

Justamente por el proceso de consulta la "SME" considera que no hubo tantas resistencias al currículo municipal, conforme continuó explicándome la asesora:

"SME - A multieducação, quando ela foi implementada não houve tanta resistência porque foi uma coisa que já estava sendo trabalhada. Então você sabia que isso aqui era o resultado de um trabalho do órgão central

com os professores porque todas as escolas recebiam as propostas, todas as escolas tinham horário determinado para discutir e trazer críticas até porque muita gente achava que era só para fingir que estava discutindo mas depois vinha a resposta, chegava uma resposta às escolas então se viu que foi um trabalho, como eu te disse, que não foi unanimidade mas eu acho que a Multieducação em si ela já é uma realidade em quase toda a rede". (SME, Agosto 2002)

La participación en la elaboración del currículo fue confirmado por una de las profesoras de la escuela:

"Professora - Eu me lembro num ano, quando nós começamos a discutir a Multieducação, a gente ficava muito tempo discutindo na escola, fazendo aquelas pautas todas mas a gente nunca conseguia perceber a participação dos professores no que eles mandavam [o documento final]". (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

Sin embargo, a pesar de confirmar la participación, la profesora no observó el resultado de las discusiones en el documento final. También afirmó que se obtuvieron logros con la política de la representatividad pero que muchas veces "*se eles querem isso, eles vão e vão te dar aquilo.*" Estas palabras sobre la determinación del órgano central en mantener la realidad la política que ellos piensan, independientemente de la posición del docente, señala la idea de que la educación aún está centralizada en las manos de la secretaría. Es decir, no basta la participación si no hay acción posterior.

Los expertos han confirmado a partir de reformas anteriores que para el cambio es necesario reconocer la cultura escolar y contar con la participación de aquellos que en realidad serán los responsables de su implantación (Fullan, 1993; Hargreaves, 1989, 1994; Popkewitz, 1994; Torres, 2000). Pero a partir del discurso de los docentes se constata que el diálogo todavía es deficiente, pues aún no se perciben como los actores del documento final. Esta situación es ejemplar para demostrar como cada grupo evalúa la reforma y sus propuestas de acuerdo con la posición que ocupa y los valores que defiende.

La segunda situación observada de representatividad de miembros de la escuela junto al órgano central, sea la "SME" o "CRE", fue la participación en reuniones y consejos. La representatividad se da a través de la dirección, profesores representantes, alumnos, funcionarios y responsables representantes.

La dirección es la que más se reúne con el órgano central, principalmente con la "CRE". En 2003, por ejemplo, en los tres meses de trabajo de campo, la dirección se reunió solamente una vez con miembros de la "SME" e innumerables veces con miembros de la "CRE".

En general, es la directora quien participa en las reuniones fuera de la escuela. Paralelamente, ella intenta descentralizar las responsabilidades y evitar la obligatoriedad de su presencia en las reuniones fuera de la escuela, como afirmó en un "COC" y en otras conversaciones con los miembros de la dirección:

"Na reunião do COC a diretora comenta sobre a ida dela a uma reunião acompanhada pela coordenadora pedagógica. Informa aos professores que cada vez mais pede aos membros da direção que atuem como seus representantes em reuniões na CRE e fora da escola. Pois considera este momento importante para que todas as coisas não sejam somente remetidas a ela, diretora, mas sim a todos os membros da direção. E para que eles também aprendam a atuar nestes momentos e compartilhar os comentários e responsabilidades. Afirma que a coordenadora pedagógica foi nesta reunião (pois era de cunho mais pedagógico) mas que as duas diretoras adjuntas já estavam participando de outras reuniões como representantes do CIEP." (Diario de campo, 18 de Julio de 2003)

Es algo que la directora afirma en su discurso y que ocurre en la práctica. Si se trata de un asunto más administrativo, participa una de las directoras adjuntas o la secretaria. Si es un tema más pedagógico, participa la coordinadora pedagógica. Pueden estar o no acompañadas por la directora.

En relación con su representatividad, los profesores no mencionan los diferentes consejos en la secretaría. Las reuniones se celebran exclusivamente con la "CRE" y sus profesoras representantes, y no ocurren con mucha frecuencia. No oí ningún comentario sobre estas reuniones. En cambio, la dirección informa sobre todas las reuniones en las que participa en la "CRE"/"SME" en nombre de la escuela.

Además de la participación en los consejos de la "CRE", la escuela y sus profesores son llamados para participar en eventos de divulgación del trabajo realizado. En 2003, 2004 y 2005 todo el equipo de profesores de la Educación Infantil elaboró un póster con descripción y fotografías de un proyecto realizado con los alumnos. Eran proyectos pedidos por la "SME"/"CRE" que fueron puestos en práctica en la escuela.

La escuela no está obligada a participar en estos eventos pero que lo haga indica una mayor relación con las propuestas municipales además del reconocimiento del trabajo realizado. Las profesoras participantes explicitaron en las reuniones del "CE" o del "COC" el valor y la importancia de estos eventos, tanto para el reconocimiento del trabajo como para conocer otros trabajos y propuestas. (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

Los profesores cuestionan la falta de espacio otorgado por la "CRE"/"SME" para poder reunirse, organizarse como categoría y pedir mejoras. Así me explicó una profesora antigua las reuniones del pasado, comparando lo que hay hoy y lo que había antes:

"Professora – (...) Nós tínhamos muitas reuniões de professores, suspendia-se aula para os professores irem se reunir, mensalmente tínhamos reunião; esse ano, não fui a nenhuma reunião, não tem reunião de professores. Então, as reuniões, eu troco aqui, se eu quiser fazer uma troca, eu tenho que ir fora do meu horário...(...)" (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Presenció un momento en que se planteaba una jornada de huelga por un día entre el profesorado por una mejora de las condiciones laborales. Este movimiento fue cancelado, evidenciando con ello las dificultades para la organización de los profesores como colectivo. Es interesante la queja de los docentes sobre la falta de espacio para debatir y discutir cuestiones con otros compañeros, por ejemplo, en el sindicato. Los profesores culpan de la ausencia de estos encuentros a la "SME" y la obligatoriedad de los 200 días lectivos.

Sin embargo, observé otra situación en que el sindicato de docentes planteó una paralización. Era para pedir mejoras salariales. Igual que en la huelga cancelada, la mayoría de los profesores de la escuela optó nuevamente por no participar. Una profesora, miembro de la "CRE" y politizada, afirmó que estaba haciendo huelga pero que pocos profesores de la escuela habían decidido participar. Aceptó la decisión de sus compañeros pero afirmó que en otras escuelas de la comunidad el movimiento era más fuerte:

"Hoje era o dia de paralisação. A maioria decidiu que não iria parar então ficariam trabalhando normalmente. Depois fiquei sabendo que duas professoras não estavam trabalhando por causa da paralisação. Uma

delas esteve na escola e me disse que muitas vezes o movimento fica paralisado pela falta de vontade da maioria mas que em outras escolas da comunidade estavam paralisadas hoje." (Diario de campo, 19 de agosto de 2003)

Las justificaciones para no participar son varias. Una es la falta de coherencia del sindicato, que muchas veces utiliza la fuerza de los profesores:

"Depois a professora comentou que não entrava mais em greves e em paralisações porque teve uma em que eles entraram e que depois viram que foram tapeados e que foi tudo malandragem." (Diario de campo, 19 de agosto de 2003)

Otros dicen que están cansados de participar y que no ocurra nada:

"Hoje era o dia da paralisação que foi cancelada ontem. Somente alguns professores iriam aderir. Uma professora EI me comentou que nunca participava destas paralisações pois já estava cansada de pedir e não ver nada acontecer". (Diario de campo, 8 de octubre de 2003)

Mientras en su discurso culpan a la "SME" y a los 200 días lectivos y piden más reuniones y encuentros del colectivo, en el momento de actuar colectivamente la mayoría de los docentes no participa en la huelga. Además, la dirección dejó la opción abierta para que los docentes que quisieran pudiesen participar en ella. Así que algunos no trabajaron ese día.

Los alumnos representantes también tienen encuentros en la "CRE", así como los padres, responsables y funcionarios. Los encuentros de los representantes se realizan directamente con la "CRE". En ningún momento mencionaron a la "SME".

Participan de estas reuniones con la "CRE" la funcionaria representante y los padres y madres representantes. Se encuentran el último sábado de cada mes. Tanto la funcionaria como la madre representante me han comentado las actividades que realizan en estos encuentros. Son encuentros informativos y se valoran positivamente:

"E – E essas reuniões do CEC, acontecem sempre ou não?"

Mãe – Lá na CRE é todo último sábado do mês.

E – E o que fazem nas reuniões na CRE? Eu sei que como são as reuniões aqui, até assisti uma...

Mãe – A última reunião que eu fui eu, fiz até relatório, era pra falar sobre drogas. Vai ter até uma caminhada, (...). É a prevenção contra a droga, eles têm falado muito sobre as drogas; prevenção, então eles estão querendo fazer prevenção antes de acontecer, prevenir. Tem palestra com os pais.

E – É sempre sobre esses temas?

Mãe – Não, mês passado foi avaliação da direção... Cada mês é um assunto diferente. Foi o prefeito lá, foi falar do curso de um colégio particular que pegou 200 bolsas de colégio particular pra pré-vestibular pra quem não tem condição de pagar, então vai ter tipo um sorteio, a Comunidade parece que foi liberada com 40 bolsas; (...) Falar sobre isso, falar sobre avaliação do aluno, aluno que falta na escola, conceito.

E – Então, não é só a parte pedagógica mas também social.

*Mãe – Fala-se sobre tudo. Isso. Pois é, ali a gente debate um pouco.”
(Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)*

Es interesante observar que los temas centrales de las discusiones con padres, responsables y funcionarios básicamente consisten en propaganda política de las actividades del municipio y en temas de asistencia social.

Parece ser que existe realmente un espacio de representatividad en los órganos centrales, sea la “SME” o la “CRE”. Aunque no es frecuente ni se le hace una buena difusión de ella, la propuesta existe y se cumple.

6.2) Participación en la escuela:

En la escuela hay siete actividades representativas y participativas. Los espacios delimitados por la “SME” para la participación en la escuela son:

- Conselho Escola-Comunidade (“CEC”): presidido por la directora, está formado por representantes de profesores, alumnos y responsables. Tiene como finalidad discutir mejoras y problemas de la escuela.
- Elección directa de directores: elección cada tres años del director y su equipo directivo.
- Gremio estudiantil

Sin embargo, existen otros espacios de carácter participativo, como:

- Reuniones de padres y responsables: reuniones periódicas entre dirección, padres y responsables o entre profesores y padres y responsables.
- “Centro de Estudos” (CE): encuentros pedagógicos mensuales que reúnen a todos los profesores para la planificación de las actividades.
- “Conselho de Classe” (“COC”): encuentros con todos los miembros de la comunidad escolar para evaluar la escuela y sus alumnos al final de cada trimestre. En general, participan solamente los profesores y los miembros de la dirección, pero hay casos en los que participan también los representantes del “CEC”: los responsables, los funcionarios y los alumnos.

Los dos últimos muchas veces no se consideran participativos por su orientación más pedagógica pero implican una participación de la comunidad escolar a nivel de los profesores.

Los espacios creados por la escuela para la participación son:

- Encuentros festivos: abiertos a toda la comunidad escolar y, a veces, a la de vecinos. Pueden ser fiestas típicas - como “São João” – conmemorativas - como “Dia dos Pais”, “Dia das Mães”, “Dia das Crianças” e “Festa de Natal” – o fiestas de confraternización de la comunidad escolar – como “Família na Escola”.

Detallaré la práctica y la evaluación de cada uno de ellos.

6.2.1) “Conselho Escola Comunidade” (CEC)

El “Conselho Escola-Comunidade” (CEC) es el consejo representativo más importante de la escuela, pues envuelve a todos los miembros de la comunidad escolar a través de sus representantes y tiene carácter deliberativo sobre todo lo que ocurre en la escuela, principalmente su evaluación y su gestión administrativa y financiera.

Para la “SME”, el “CEC” tiene el objetivo de integrar la escuela, las familias y la comunidad. Así está en la página web de la “SME” la propuesta y objetivo del “CEC”:

“Este Conselho é consultivo e tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade, atuando em co-participação com a direção da Unidade Escolar, visando à melhoria do ensino.” (pagina Web SME)

Al preguntarle sobre el funcionamiento del “CEC” en las escuelas, la representante de la “SME” contestó sin mucha convicción:

“E: E isso funciona? (sobre o CEC)

Assessora SME: Isso funciona. Em algumas escolas, funciona melhor. Eu não vou dizer para você que em todas funcione 100%. Não podemos dizer isso mas é uma coisa que funciona. (silêncio)” (SME, Agosto 2002)

En la escuela se verificó que el “CEC” funciona. Tiene sus representantes bien definidos, cumple con toda la documentación de tipo administrativo y realiza periódicamente sus reuniones.

a) Los representantes: la elección y sus perfiles

El “CEC” funciona en la escuela con la presidencia de la directora, dos profesoras, una funcionaria, un(a) alumno(a) y un padre o madre representante.

Los representantes del “CEC” son escogidos de diferentes maneras. Los representantes de los profesores se eligen por votación. A pesar del número considerable de profesores en la escuela, entre 25 y 30, es difícil encontrar a alguien que quiera ser representante. La profesora representante en 2003 me contó que la coordinadora pedagógica había pedido su candidatura porque nadie se había presentado. Así lo relató:

“E – Como foi a eleição do CEC, como você foi escolhida representante?”

Professora – Ah, foi outra piada. Na época da eleição ninguém queria ser.

E – Quando foi isso?”

Professora – Isso foi ano passado. E o que aconteceu ano passado é que não tinha ninguém. Aí nossa antiga coordenadora pedagógica, falou para mim: “L, é um absurdo, uma escola com 20 e poucas professoras, ninguém querer se colocar. Aí eu falei assim: “Quem é que está aí?” “A R.” “Ah, ela é minha candidata.” Aí eu fui e botei meu nome. Mas a R., já tinha sido muito candidata aquela coisa toda, então estava certa que ia

ser ela. Foi assim." (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

De nuevo, por mucho que los profesores se quejen siempre de una falta de posibilidades de debate y de reuniones colectivas, cuando se trata de elegir representantes nadie quiere ser candidato.

Conseguí diseñar un perfil de los representantes a partir de la representante de 2003 y su sucesora, la profesora representante en 2004 y 2005. Ambas tienen una larga experiencia docente. La que fue representante en el 2003 trabaja en la escuela desde 1998 en Educación Especial. La profesora representante en 2004/2005 trabaja en la escuela desde 2002 con las clases de "progressão".

Ambas trabajan en niveles educativos que necesitan un gran apoyo de la dirección. La Educación Especial necesita espacio y una infraestructura diferenciada para sus alumnos y para ello el apoyo de la dirección es fundamental. Por ejemplo, el uso de los servicios por parte de los alumnos especiales es un tema de mucho debate en la escuela. Son alumnos con dificultad de locomoción que necesitan una atención individualizada y tienen que utilizar el servicio más cercano a su aula, que es el de los profesores. Y claro, muchos profesores no se sienten satisfechos al compartir los servicios, pues se quejan de su falta de higiene. Otro problema es la comida. Los alumnos comen despacio, con ayuda y muchas veces sin modales. Algunos profesores también lo critican. La profesora representante me explicitó las dificultades en concienciar a sus compañeros sobre las necesidades de sus alumnos. Sus comentarios demuestran el rechazo a las ideas de sus compañeros:

"A professora representante comentou que muitos professores se sentem incomodados com o trato dado aos seus alunos, principalmente na hora da comida. Pois muitos sentem nojo dos alunos que comem e que depois vomitam tudo mas ela comentou: "mas se eles não comem não sobrevivem". Outro problema é com o uso do banheiro pois seus alunos utilizam o banheiro dos professores. Tanto por ser mais fácil o acesso pois a sala é ao lado da secretaria e próxima ao banheiro mas também por seus alunos necessitarem de um apoio especial nestes momentos. Muitas professoras já chegaram a reclamar com a sujeira que fica no vaso mas ela disse que sabe que as suas crianças que vão sozinhas não fazem isso e que as que vão acompanhadas ela mesma faz questão de limpar. Sabe que muitas vezes são as próprias professoras que sujaram o vaso (sem querer) e

outras acusam os alunos especiais." (Diario de campo, 21 de julio de 2003)

El apoyo total de la dirección a todas sus necesidades y actividades fue fundamental para la ejecución de su trabajo.

Una situación semejante ocurre con la profesora representante en 2004/2005. Trabajando con una clase de "progressão", la profesora necesita siempre la intervención de la dirección para poder realizar su trabajo, tanto en las cuestiones disciplinares como en las familiares y las pedagógicas.

Estas situaciones particulares de trabajo aproximan la dirección a las profesoras y facilitan sus intercambios, el conocimiento mútuo del trabajo profesional y la propia relación personal. Además de esta circunstancia profesional, ambas profesoras tienen buena relación con todos los grupos de profesores existentes en la escuela: antiguos, novatos y miembros de la "CRE". Y pude observar cómo en las reuniones no se callan delante de problemas y conflictos con la dirección o entre el grupo de docentes. La profesora representante de 2003 me relató un enfrentamiento entre ella y la dirección en un momento en que la dirección no comunicó a ciertos profesores – los que utilizaban unas aulas en la parte baja de la escuela - el conflicto violento que ocurría en la comunidad. Por aquel entonces aún no era la representante pero no se calló delante de la actitud de la dirección y cuando tuvo la oportunidad, expuso su opinión. Me comentó como fue el proceso de razonamiento de sus críticas y el resultado positivo de su acción:

"Professora - Em 98 teve um problema seríssimo aí na comunidade que nós não fomos comunicados; e eu trabalhava lá em baixo, menos ainda, porque agora tem telefone fica melhor, e quando eu soube, já estava tudo fechado aqui pra cima, lá em baixo a gente estava... Olha, eu fiquei sozinha.

E – Lá em baixo, né?

Professora – Ia ter um centro de estudos. Eu pensei: quando chegar em casa, tenho que escrever tudo que eu pensava. Porque eu estava tão nervosa, estava com tanta raiva, eu pensei assim: eu tenho motivo de estar assim mas eu não posso chegar e falar porque eu vou falar besteira. Então, eu pensei em tudo, princípio, meio e fim, etapa por etapa. E cheguei na reunião e li; e eu descarreguei mesmo em cima da direção, porque eu não concordei com aquela tomada de posse da minha vida; não

aceitei aquilo de jeito nenhum e não ia aceitar de novo, que era um direito meu de resolver a minha vida e a minha morte. Mas eu não falei besteira. Quando acabei de ler, eu parei e fiquei olhando, queria uma resposta aí elas falaram: "Não vai acontecer mais. Nós não sabíamos que tinha feito tudo isso. " Mas eu falei tudo, tudo; lá em baixo aqui a gente era descartada, que a gente era esquecido, falei tudo. E não sosseguei enquanto eu não subi. Por que? Porque lá, antigamente tinha aquela coisa: 'você vai subir?' 'Eu vou subir, eu tenho que sair daqui.' 'Mas aqui a gente fica tranqüila, a gente fica esquecido'. O que era bom pra um, pra mim era o fim da picada, eu não existia enquanto escola numa situação daquela. Então é muito complicado lidar com isso. Agora, eu sempre falei." (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Pero, ¿por qué los profesores no quieren ser representantes? Una de las razones es la responsabilidad. Los profesores quieren evitar la responsabilidad de decidir una cosa que pueda no ser del agrado de todos sus compañeros. Durante el trabajo, observé una situación que explica este miedo al compromiso. Había en la escuela una editora que vendía libros didácticos y presencié la selección de libros que hicieron la coordinadora pedagógica y la profesora representante suplente. La escena era de complicidad entre las dos:

"Hoje estava na escola uma editora vendendo livros. Várias professoras estavam comprando. A professora de RM comprou algumas coisas, a da 3 série também comprou um livro de literatura e a professora representante suplente e a coordenadora pedagógica ficaram escolhendo algumas coisas, principalmente os livros que pudessem ser utilizados para o tema do folclore, que estava sendo organizado na escola. Estavam separando algumas coisas e não sei se já compraram algo. (Diario de campo, 12 de agosto de 2003)

Al día siguiente se celebró un "Centro de Estudos" ("CE") y la coordinadora pedagógica mostró al resto de los docentes lo que ella y la profesora representante suplente habían seleccionado. Cuando terminó, sin embargo, la profesora se apresuró a afirmar que ella solamente había ayudado en la selección, quitándose responsabilidad.

"Ao acabar a leitura do texto a coordenadora pedagógica fez comentários sobre a compra de determinados livros que estão sendo vendidos na escola e que foram escolhidos por ela e pela professora representante suplente. A suplente imediatamente disse que não podia se responsabilizar que apenas ajudou na escolha. A coordenadora pedagógica fez cara de quem não gostou do comentário." (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

A la coordinadora pedagógica no le gustó esta actitud, pues como ya se vió, la situación del día anterior era de complicidad. Es decir, delante de la coordinación y del equipo directivo la profesora representante suplente asumió una responsabilidad y delante de sus compañeros no defendió su posición. Más adelante reproduciré el discurso de la directora en el que confirma que, a pesar de sus tentativas de responsabilizar a los profesores, es muy difícil conseguirlo..

Además de la responsabilidad, un motivo que también consideran los profesores al rechazar el cargo de representante es la dificultad de relacionarse con la dirección y los profesores. El cotilleo es grande y cabe al representante saber trabajar bien con la situación, tanto con la dirección como con los profesores. La representante de 2003 comentó la mayor dificultad de su cargo: conseguir que no la sitúen *entre* profesores y dirección sino *con* profesores y dirección. Me explicó con seguridad su trabajo:

“E – E essa experiência de ser do CEC, como é a relação com e entre professores e direção?”

M. Luiza – Olha só, eu não me sinto ‘entre’ professores e direção não, e não quero ficar ‘entre’. Por que? Porque eu acho que direção e professor têm que estar juntos. E aqui eu acho que algumas colegas podem ter, por um momento, dúvida disso. Mas eu acho que a direção respeita muito a gente. Eu acho que a diretora respeita muito a gente. E eu sou daquela filosofia: se você precisar, toda ajuda pra você. Agora, eu não concordo que quando o outro precise, você seja contra. E, aqui, às vezes, acontece isso.” (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Una segunda dificultad, según la misma profesora, es el “cotilleo”. Ser considerada amiga o cooperante de la dirección es algo malo para las relaciones con los profesores.

Habló con desolación en una reunión con la directora en que yo estaba presente:

“A professora representante estava na direção e comentou com a diretora que as professoras acham que ela é leva e traz da diretoria mas que ela não faz isso, que ela só é uma professora do conselho e que faz as tarefas como tal. E que em ocasiões em que ela acha necessário ela faz comentários com a direção. Por exemplo ela não comenta um trabalho de uma companheira mas se vem uma mãe reclamar ou ela acha o problema sério ela comenta com a diretoria. A diretora perguntou se ela não comentaria sobre o professor e ela disse que sim, mas em determinadas ocasiões. Questões particulares ela não comentaria pois são questões particulares, privadas e que comentaram com ela por amizade e que ela

não passaria isso para diretoria mas em outras situações sim." (Diario de campo, 10 de Julio de 2003)

Es decir, esta actitud de los profesores que dificulta su propia representación frente a la dirección.

Los funcionarios también tienen su propio representante, y aunque no tuve la oportunidad de verlo, para cambiarlo también se celebra una elección. Durante el trabajo de campo observé que una de las representantes trabajaba en la cocina preparando la merienda y a causa de su intenso trabajo, muchas veces ella no podía asistir a la reunión del "CEC" y su suplente, una funcionaria que cuida la entrada de la escuela, asumía sus funciones.

A pesar de tenerlo, los funcionarios están siempre discutiendo con la dirección directamente sin la mediación del representante legal. Uno de los motivos para esta situación es que la puerta de la dirección está siempre abierta para oírlos, sea para quejas, sea para el cotilleo. Otro motivo para la falta de mediación del representante es el conflicto que existe entre algunos funcionarios. Unos son de la limpieza – contratados por una empresa de limpieza – y otros son de la cocina – funcionarios del municipio. Esto crea una distinción de rango, responsabilidades y tareas entre ellos. Además, hay conflictos que sobrepasan las relaciones profesionales pues como todos viven en la comunidad, algunos se han visto vinculados a conflictos familiares que distanciaron las relaciones.

En cuanto a la elección de los alumnos representantes observé dos situaciones distintas, una en 2003 y otra en 2005. La diferencia se debe a que, a partir del 2005, la ley obligó a las escuelas a tener un gremio estudiantil y sus representantes.

En 2003, fue la dirección quien eligió a los alumnos representantes, no una decisión tomada en conjunto por todos los miembros de la comunidad escolar. Las dos alumnas representantes en el momento del trabajo de campo en 2003 eran de una clase considerada excelente en términos educativos, participativos y reivindicativos. Además, eran alumnas que desde pequeñas estaban en la escuela y la dirección conocía bien su comportamiento, sus familias y su implicación en temas educativos.

El motivo de este procedimiento se podría atribuir al hecho de que en 2003 la escuela no contaba con un gremio estudiantil debido a la poca edad de sus alumnos.

En 2005 la situación cambió con la obligatoriedad del gremio estudiantil y de representantes para cada clase. El gremio y los representantes deberían participar de las reuniones del "CEC" a partir de este momento. Pero, ¿cómo fueron escogidos los representantes de las clases y los miembros del gremio? Cada profesor se hizo responsable de elegir a un alumno o alumna representante. Dado que la mayoría de los alumnos de la escuela tiene entre 5 y 7 años, la directora adjunta, responsable de la elección del gremio, fue a las clases de los alumnos mayores (los de la 3ª serie y del año final del ciclo), y seleccionó a unos cuantos para que participasen en la elección de los representantes. Con este procedimiento, los profesores y la dirección interfieren en la elección de los alumnos. Con dos grupos formados hubo una elección.

No me fue posible observar la actuación del gremio y de los representantes nuevos en la escuela pues empezaron sus acciones en abril de 2005. Pero como ya se resaltó anteriormente, los alumnos tienen espíritu crítico y a pesar de que esté controlado por la dirección y los profesores, el nuevo espacio hace posible que hablen y discutan más.

La directora interviene en la elección de los padres y responsables representantes, algo que influye directamente en su visión y participación en la escuela. He entrevistado a las dos madres representantes del "CEC". Una de ellas, la más antigua, decidió participar como representante por presión de sus hijos, también representantes, por su propia forma de ser, abierta y participativa, y por no tener un trabajo fuera de casa. Cuando le pregunté sobre su decisión, me contó el proceso:

"E – E como é que você foi ser mãe representante? Você se ofereceu ou te ofereceram o cargo?"

Mãe – Deixa eu me lembrar. Já tem tanto tempo que eu sou mãe representante que eu nem me lembro. Ah, me lembro. Por meus filhos passarem a ser representantes, sempre fazem aquela eleição, qual aluno vai ser, e eles sempre ficam fazendo parte, aí, chegam em casa e me contam a novidade, de tudo, não só do que acontece na sala mas do que acontece na escola toda, viviam me contando e me pedindo: 'mãe, fica de representante', (...) A primeira pediu, quando estudou aqui; aí, o menino também pediu pra ser mãe representante, depois que a Mariana... A

Mariana, não, a Natasha, na 3ª série, ela entrou aqui e ela passou a ser representante, me pediu, 'ah, mãe, fica de representante', eu ia observando que era uma coisa muito importante ser mãe representante, você estar por dentro das coisa que acontecem, junto com os professores e a diretoria, aí eu pensei assim: 'eu não estou trabalhando fora, eu vou ser mãe representante, eu vou me candidatar'." (Madre representante más antigua, 2 hijos en la escuela y dos hijos son antiguos alumnos)

Este discurso sugiere que la decisión de ser representante está alejada de la dirección. Sin embargo, se vió como hasta 2003 la elección de los alumnos representantes era una decisión tomada por la dirección. En consecuencia, sus hijos, que la convencieron, eran alumnos representantes con en apoyo de la dirección.

Más significativa fue la elección de la otra madre representante, pues la directora la invitó a participar como tal. Sus motivos fueron conocer la escuela y la comunidad y participar de todos los eventos y reuniones. Así me lo explicó:

"E – Agora, vamos falar um pouco aqui da escola mesmo; você é mãe do CEC, não é isso?"

Mãe – Eu sou mãe representante.

E – A mãe representante. E como é que foi isso de você ser a mãe representante?"

Mãe – Acho que foi porque eu sou uma mãe que venho todo dia, eu trago meu filho no colégio, como você vê. Eu só vou embora quando ele sobe. Eu sou uma mãe que, em reunião, estou ali presente. Qualquer problema eu venho falar com a professora, eu me preocupo. Com meus filhos e até com os meus sobrinhos, que estão aí. Eu me ocupo mais porque meus irmãos não têm tempo, aí qualquer problema eu venho; às vezes tem briga no colégio, eu tenho que resolver, não que eu vou brigar com ninguém, porque eu não sou de briga, sou mais de conversar. Aí a diretora conversou comigo e perguntou se eu queria ser a mãe representante. Como eu não sabia, eu fui mãe representante do colégio do meu filho, jardim de infância, não do CEC, do colégio. Então eu já sabia mais ou menos como é que era. Aí comecei a vir nas reuniões, me interesso muito pelos assuntos, quando eu vou na reunião eu já trago tudo relatado pra ela e ela fica boba. Eu e minha filha, porque minha filha também vai comigo minha filha anota tudo, a gente separa as ações daquele dia e aí bota, passa para marcar texto. Então, ela acha interessante, porque eu trago tudo já detalhado pra ela.

E – Mas então foi o convite da diretora.

Mãe – Foi um convite da diretora.

E - E as outras mães, ninguém se ofereceu, ninguém reclamou ?

Mãe – Não, ela chamou várias mães, coitada, ela ficou aqui e várias mães e ninguém quis. Eu acho que o pessoal acha que é muita responsabilidade, tem gente que acha chato, e também não se interessa.”(madre representante más nueva, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

Aunque la decisión esté en las manos de la directora, la elección de las madres representantes tiene coherencia. Ambas conocen bien la estructura y el funcionamiento de la escuela porque tienen o han tenido hijos y familiares estudiando allí. Esto facilita incluso su relación con los otros padres y responsables, pues las dos conocen a muchos de ellos, como me informaron:

“E – E você conhece todas as mães.

Mãe – Assim, aparentemente, eu conheço; muitas não falam comigo porque não têm intimidade; mas se eu tivesse que chegar na cara de pau, com educação, junto com a diretora, ou a professora, ou de repente até numa urgência, de acontecer uma emergência, não ter um responsável pra pegar aquele filho, se eu estiver aqui no momento e eu souber onde mora, se eu tiver que ajudar, eu vou ajudar.” (Madre representante más antigua, 2 hijos en la escuela y dos hijos son antiguos alumnos)

En un “COC” la directora explicó que la representante más reciente estaba ayudando mucho a la escuela porque conocía a mucha gente en la comunidad y podía ayudar a la dirección en temas como la distribución de la *Bolsa Alimentación*. Siempre que la dirección lo solicitaba, esta madre representante informaba sobre la situación familiar de determinados alumnos. Presencié algunas de estas situaciones:

“Antes da mãe representante do CEC falar a diretora explicou que ela está ajudando muito a direção pois ela conhece muita gente na comunidade e que sempre está auxiliando-os em assuntos que necessitam um maior conhecimento da realidade da comunidade e também familiar (como a bolsa alimentação e outros problemas sérios nas famílias).” (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

Otra característica que la dirección parece valorar es la presencia de estas madres en la escuela. Ambas carecen de un trabajo fijo fuera de casa y esto facilita su presencia en la escuela y su participación en los diferentes encuentros, reuniones y eventos. De esta información no hay que deducir que la dirección prefiera a las madres sin trabajo, pero

reconoce que los horarios de las reuniones del "CEC" son variables en función de la disponibilidad de la dirección y de los profesores principalmente.

En una reunión del "CEC", por ejemplo, la directora agradeció a todos los presentes sus esfuerzos por participar en una reunión que empezaba al medio día. La funcionaria representante ya estaba fuera de su horario de trabajo y las profesoras representantes habían dejado sus alumnos a cargo de miembros de la dirección. (Diario de campo, 10 de julio de 2003)

A finales de 2004 y en 2005 las dos madres representantes, la titular y la suplente, empezaron a trabajar y no podían participar en las reuniones. En su lugar fue escogido un padre, también invitado por la directora, que conocía muy bien la escuela y la comunidad. Sus hijos mayores ya estudiaron en el CIEP y su hijo pequeño es alumno de la Educación Infantil. Vive en la comunidad desde hace más de 30 años y conoce a la mayoría de sus habitantes. Trabaja en una empresa de seguridad y tiene turnos nocturnos, lo que facilita su participación en las reuniones. Además, su esposa no trabaja fuera del hogar y está siempre en la escuela en el lugar de su esposo cuando este no puede comparecer. La dirección explica: *"se o pai representante não vem, a esposa dele com certeza estará aqui. Sempre vem um ou outro."*

b) Reuniones y encuentros

Por lo que pude observar, los miembros del "CEC" se encuentran en reuniones y también mantienen charlas informales.

La reunión por excelencia que propicia el encuentro de todos los miembros del "CEC" es la evaluación de la escuela, una vez al año. Profesores, funcionarios, alumnos y responsables se reúnen y aprecian la evaluación de la escuela que cada grupo ha elaborado por su cuenta.

Cada sector hace su reunión de evaluación. La de los profesores está presidida por la profesora representante, sin ningún miembro de la dirección. Los funcionarios realizan su evaluación con la presidencia de la directora o de la directora adjunta. Los responsables también evalúan la escuela en una reunión con la directora. La evaluación

de los alumnos, hasta 2004, era realizada por una clase, con la presencia de la directora y la profesora regente. En 2005, con el gremio y los representantes de cada clase, todos participan en una reunión con la directora para evaluar la escuela.

Tras las reuniones de cada grupo se reúne el "CEC" para reevaluar y elaborar el informe final. Vi el desarrollo de una reunión de este tipo en 2003. (Diario de campo, 10 de julio de 2003)

Estaban presentes las dos profesoras representantes, la funcionaria representante, la alumna representante suplente y la madre representante. La directora era quien conducía la reunión. La evaluación de la escuela sigue el guión enviado por la "CRE", que consta de los siguientes puntos: trabajo de los docentes, dirección y funcionarios, participación de los responsables en la escuela, frecuencia de docentes y discentes, relación con la comunidad, actividades del "CEC", actividades en la "CRE", actividades fiscales de la escuela. (Anexo 3)

La directora leía cada pregunta, explicaba cómo cada sector había evaluado el punto tratado y preguntaba al grupo del consejo su opinión. A pesar de la evaluación de los diferentes grupos el documento final es decidido por el "CEC". Por ejemplo, aunque los sectores evalúen la cuestión fiscal de la escuela como excelente, si los miembros del "CEC" consideran que aún falta algo para mejorar – como por ejemplo, una mayor participación de los padres, madres y responsables junto a la escuela para apoyar y desarrollar proyectos – el "CEC" tiene autonomía para decidir la nota final.

La directora era la que más tenía la palabra y era ella la que daba el tono de la evaluación final. Las profesoras también discutían pero la madre y la funcionaria hablaron poco en la reunión. La alumna representante estuvo callada todo el tiempo.

La reunión, de dos horas de duración, no trató temas distintos al de la evaluación. Tampoco los representantes comentaron cómo habían llevado a cabo su evaluación y si hubo algún punto de mayor discusión o habían surgido conflictos.

El documento final debe ser firmado por todos los representantes y entregado a la "CRE" con la presencia de la directora y de por lo menos dos representantes. Esta

evaluación fue entregada el día siguiente por la directora, la alumna representante y la madre representante.

Además de esta reunión formal presencié encuentros informales sobre temas relativos al "CEC" entre la directora y la madre representante o la profesora representante. Por ejemplo, la directora pidió a la madre representante que la ayudase a contactar con la madre de un alumno con problemas en la escuela. O incluso le pedía informaciones sobre una determinada familia. Con la profesora representante discutieron algunos conflictos, como el que surgió entre profesores y coordinadora pedagógica o entre dos profesoras. Decidieron convocar una reunión con todos los profesores y dirección "*para limpiar la ropa sucia.*"

Estos encuentros informales parecen ser más importantes que la reunión entre todos los miembros del "CEC", pues consiguen solucionar rápidamente los conflictos. La directora, como presidente del "CEC", controla todas sus acciones y está abierta a dialogar con todos. Por un lado, este papel es importante porque para ser directora necesita ser consciente de todo. Controla todos los ámbitos y esto acentúa su autoridad, como discutiré en el capítulo 8.

c) Evaluación positiva por parte de todos

En varios momentos del trabajo de campo la directora afirmó que el "CEC" nunca había funcionado tan bien ni tan productivamente como ahora¹³² y reconocía el papel de los representantes en esta situación. La profesora representante era bien valorada por todos los profesores, quienes, a finales de 2003, la escogieron como directora adjunta. La madre representante también era activa, principalmente en los temas de la comunidad.

Los profesores también perciben la importancia del "CEC", que dejó de ser tan burocrático y pasó a ser más participativo y un espacio de debate. Una profesora antigua me comentó el papel de la actual representante en el cambio de las actividades y representatividad del "CEC":

¹³² El "CEC" empezó a funcionar después de la reforma educativa nacional pero antes existía el APP (Associação de Pais e Professores).

“Professora – (Sobre el CEC) É, sempre teve; mas era aquela coisa assim, era só pra assinar papel, fazer compras, movimentação de dinheiro, e vamos lá, qual é a bronca... E ninguém nunca queria porque, na hora da eleição, todo mundo tirando seu corpo, ninguém quer, porque era um trabalho talvez a mais, ficar assinando lá papel. Hoje em dia, estou vendo até, por conta da professora representante de agora, que parece que é uma pessoa com uma postura mais política, mais não sei o quê, então, talvez dê...(para mudar). (...)” (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Una profesora novata, cuando le pregunté sobre la actividad del “CEC”, también me recaló su papel en la solución de los problemas de los profesores, tanto administrativos como pedagógicos:

“Professora: A parte do CEC, da representação de professores, eu vejo com uma representação muito boa, muito atuante, no sentido de estar presente com os professores, estar junto, estar tentando resolvendo as questões, não só externas quanto internas, como a gente viu nos últimos acontecimentos, que eu acho que foi imprescindível a presença do CEC aí nesse momento, entendeu? Então eu acho que essa participação, eu consigo ver bem claramente, tanto administrativa quanto pedagógica.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Para profesores y dirección, el “CEC” es un espacio de representación, de discusión y solución de los problemas de la escuela.

Una de las madres representantes entrevistadas comentó el trabajo realizado en el “CEC” y la importancia de este espacio. La madre explicó que estaba orgullosa de formar parte de este proyecto porque con él podría saber más sobre la escuela de su hijo. Incluso podría informar a otros responsables sobre su papel e importancia:

“E – E como você definiria o CEC? O que significa isso pra você, Conselho Escola Comunidade?”

Mãe – O significado? Olha, pra mim é muito proveitoso, saber o que está acontecendo, tudo da escola, da verba da escola, das festas, do valor é tudo bem esclarecido; então a gente fica por dentro. Eu me sinto até lisonjeada porque eu faço parte de uma coisa e me sinto bem. Tudo que acontece na escola do meu filho eu estou sabendo. Tem mãe que às vezes critica, eu chego e falo: ‘não é nada disso’ Tem mãe que fala, ‘é uma bagunça com essa verba da escola e não fazem nada’; eu chego perto da mãe: ‘não, faz sim, eles fazem isso, que não é tão simples’...”

Por su parte, los funcionarios disponen de espacios para participar en las reuniones del "COC" y tienen un representante en el "CEC". Además, algunos también actúan como padres y responsables, pues tienen a sus hijos en la escuela. Hasta 2004 todos los funcionarios vivían en la comunidad, tanto los que trabajaban en la limpieza como los que trabajaban en la cocina. En 2005, con la entrada de los empleados de la empresa de limpieza pública, esta situación se modificó.

Los funcionarios que estaban en la escuela en 2003 consideraban que tenían espacios para criticar. En el momento de las reuniones en que ellos estaban presentes pudieron hablar abiertamente. También afirmaron no tener miedo de comunicárselo a la dirección si estaban en desacuerdo con alguien, ya fuese la dirección, los profesores, los alumnos o su propio trabajo. Presenció un funcionario que criticó la actitud de una directora adjunta, delante de todo el equipo directivo. Fue oído en todas sus quejas y la directora adjunta tuvo que exponer sus motivos y opiniones, también delante de todos. (Diario de campo, 21 de agosto de 2003)

Las críticas de los funcionarios estaban relacionadas con la escuela pero también con la comunidad en que viven. Siempre que podían cuestionaban a los padres, a las madres y a los responsables de los alumnos. Afirmaban de ellos que venían con frecuencia a la escuela para obtener algo, ya fuese un recurso del gobierno o algo de la directora. Era todo siempre por interés.

6.2.2) Dirección escolar democrática

Otra situación de participación y representatividad en la escuela ocurre a través de la elección del equipo directivo – un director, dos directores adjuntos y un coordinador pedagógico. Ya describí el proceso de elección en el capítulo anterior, pero cabe resaltar nuevamente algunos puntos participativos del proceso.

Participan en las elecciones los profesores, los funcionarios, los alumnos con más de nueve años de edad, los responsables de los alumnos y un representante de la asociación de vecinos. La elección se considera legítima con la presencia y el voto del 51% de los profesores y funcionarios y del 30% de los alumnos, responsables y de los miembros de

la asociación de vecinos. En caso de empate ganará el grupo que obtuvo mayor voto entre profesores y funcionarios.

Es significativa la importancia de los profesores y funcionarios en la elección de la dirección pues son los más cercanos a la realidad y a las necesidades de la escuela. Al mismo tiempo es importante para todo el proceso la participación de por lo menos el 30% de los alumnos, responsables y miembros de la asociación de vecinos en las elecciones.

A pesar de ser uno de los procesos más importantes para la escuela, es interesante notar que ni profesores y ni responsables discuten sobre las elecciones. Incluso en las vísperas de las elecciones de 2005, cuando estaba aún en la escuela, no se hablaba mucho sobre la salida de la directora y del nuevo equipo. Los profesores, cuando se les preguntaba, solamente decían que todo había sido consensuado. Un consenso fácil, pues mantenía el grupo que estaba formado desde hacía algún tiempo. Este consenso contaba con el apoyo de padres, madres y responsables.

6.2.3) Participación estudiantil: El gremio

El tercer espacio representativo es el gremio estudiantil. Hasta 2005 las escuelas del municipio con los primeros años de la enseñanza fundamental no estaban obligadas a tener uno, aunque sí contaban con alumnos representantes para actuar en el "CEC", como ocurría en la escuela estudiada. En 2005 la "SME" determinó que todas las escuelas municipales deberían tener un gremio estudiantil.

La determinación municipal llegó a la escuela en marzo de 2005 y verifiqué las reacciones del equipo directivo frente a esta nueva realidad. La directora estaba totalmente a favor del gremio, aunque sus compañeras de dirección no lo consideraban tan positivo. Así está registrada en el diario una conversación entre la directora adjunta y la coordinadora pedagógica sobre el Gremio. Ambas lo rechazan:

"A diretora adjunta mais nova estava estudando as determinações para a elaboração de um Grêmio na escola. Disse que as crianças ainda eram muito pequenas para isso e que iria fazer as chapas com alunos da 3ª série e do ciclo final. Mas comentou que isso era mais uma coisa que eles tinham que se preocupar, e já tinham tantas outras coisas. Ainda falou:

'Imagina o que vão pedir!'. A coordenadora pedagógica, que também estava presente na secretaria neste momento disse que também não estava gostando nada da história de ser criado o grêmio. Concordou com a adjunta que era mais um problema para resolver. Somente a diretora, que entrou na secretaria no momento da discussão, disse que era um bom exercício de cidadania dos alunos e elogia o projeto pois isso antes era obrigatório apenas nas escolas de 5ª a 8ª série.' (Diario de campo, 17 de marzo de 2005)

El Gremio suponía un grupo más que la escuela debería tener en cuenta y debería gestionar su proceso de elección. Pero la directora lo consideraba un mecanismo más de ejercicio de la ciudadanía.

A pesar de la división sobre el gremio, todo se llevó a cabo de acuerdo con las reglas planteadas por la "SME" y "CRE". Era necesaria la presentación de dos grupos. Los grupos se formaron con los alumnos mayores, de la 3ª serie y del último año del ciclo, y con el apoyo de las profesoras. La elección funcionó como las elecciones en el país: caja de votación privada, fiscales de las elecciones, presidente de mesa y auxiliares. La "CRE" debía encargarse de esta fiscalización.

Anteriormente no existía un gremio pero sí alumnos representantes. No hablaban en las reuniones pero entre ellos y con la complicidad de las profesoras, eran muy críticos en sus evaluaciones sobre la escuela, como ejemplifican las palabras abajo:

"A diretora estava na sala da direção quando a professora apareceu dizendo que estava preocupada com a carta que os alunos tinham enviado para a diretora pois diziam que muitas vezes encontravam cabelo na comida. As cartas eram resultado de um trabalho em classe com a professora. A diretora disse que já tinha lido a carta e que iria conversar com a turma e também deveria conversar com as funcionárias da cozinha. Que eles eram realmente muito críticos e que estavam corretos nesta questão. A professora concordou." (Diario de campo, 24 de septiembre de 2003)

Es curioso que aun siendo tan pequeños – una de las críticas de los contrarios a la existencia del gremio en la escuela - estaban preocupados y animados con las elecciones. Así está descrito en el diario de campo el día de la elección:

"Todas as turmas deveriam votar, inclusive as da Educação Infantil. Havia duas chapas, cada uma de uma cor diferente. Observei a votação de uma turma do ciclo e vi como eles ainda não sabiam direito no que

estavam votando mas estavam bem animados e preocupados com a chapa que deveriam votar. Perguntavam: 'Azul ou vermelho?', 'Tia, como eu tenho que fazer?' e a diretora adjunta – responsável pela votação - explicava para todos o que deveriam fazer. Às vezes ela tinha que ajudá-los a votar, ali mesmo na caixa de votação, mas não podia marcar para eles. Tinham que seguir as regras. Os membros da mesa também estavam bem compenetrados na atividade que realizavam. Não havia conversa alguma no auditório." (Diario de campo, 7 de abril de 2005)

Conforme ya fue indicado, no observé el desarrollo de las actividades del gremio en la escuela, aunque en la reunión para la evaluación de la escuela, estaban presentes junto a la directora los miembros electos del gremio y todos los alumnos y alumnas representantes de la escuela. Si antes había solamente un representante o una clase representante ahora hay varios.

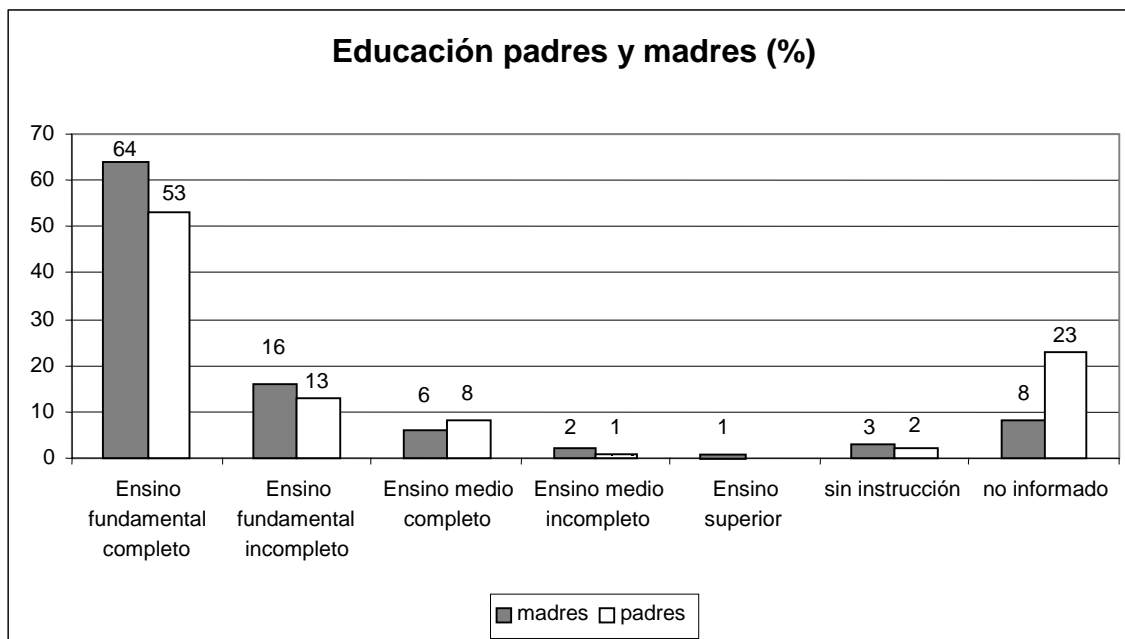
6.2.4) Reuniones y encuentros de los responsables con dirección o profesores

Antes de explicitar los temas, las discusiones y las prácticas en las reuniones entre responsables, dirección y profesores, es necesario dejar claro como los padres llegan a tener conocimiento de tales reuniones.

Los avisos se realizan prioritariamente por escrito. La escuela elabora una pequeña nota que se entrega a los alumnos, y estos, a su vez, deben entregarla a sus responsables. La nota es pequeña, equivalente a ¼ de una hoja tamaño A4. En ella se especifica la clase del alumno, la profesora y el motivo de la nota, que puede ser el aviso de una reunión de responsables, el aviso de que no habrá clase o de un cambio en el horario, una actualización de dirección o teléfono, etc. Al mismo tiempo, la escuela utiliza carteles que se cuelgan en la puerta de entrada para que todos los responsables lo vean.

Esta divulgación escrita puede ser un problema. Los datos sobre la escolaridad de los padres y responsables de la escuela informan de una tasa significativa de analfabetos. Reproduciré nuevamente el gráfico con los datos de la educación de padres y madres.

Gráfico 6.1: Educación de padres y madres (%)



Fuente: Elaboración propia, a partir de las informaciones en las hojas de matricula

En Brasil, así como en otros países de América Latina, son comunes los analfabetos funcionales. Datos de la UNESCO para la región latinoamericana en 1995 confirman la cifra de 43 millones de personas en condición de analfabetismo absoluto (en 1980 eran 44 millones). Pero de ello se deduce que debe de haber más, dado que muchos dicen saber leer y escribir pero son analfabetos funcionales. En general, los censos nacionales de los países consideran alfabetizados aquellos que responden que saben leer y escribir sin cualquier referencia a sus habilidades y grado de estudios.¹³³ En la escuela, presencié a varios padres, madres y responsables pidiendo, incluso a mí, que leyera los carteles o las notas.

Por su parte, los profesores se limitan a entregar las notas escritas a los alumnos y cuando los responsables preguntan si hay algún aviso, los profesores contestan que sí. Verifiqué que solamente una profesora, en días de avisos, se quedaba en la escuela hasta que saliese el último alumno y avisaba a cada responsable sobre su existencia. A determinados alumnos les pedía incluso que entregasen inmediatamente la nota a sus respectivos responsables.

¹³³ Datos encontrados Rivero, J. (2000) referentes a UNESCO "Compendium of statistics on illiteracy", París, 1995.

La dirección es consciente de que la nota escrita no es la mejor forma de comunicarse con los responsables. En una reunión de evaluación con ellos, la directora confirmó sus sospechas al preguntarles si ellos las recibían y estos contestaron: en algunos casos sí y muchas veces no. (Diario de campo, 26 de noviembre de 2004). En otra reunión con los responsables asumió parte de la culpa, pues dijo que el problema con las notas y avisos escritos ocurre por culpa de alumnos y escuela:

“Na reunião com os pais a diretora comentou que muitos pais não recebem os bilhetes pelos seus filhos mas que a culpa também está na escola e em alguns professores que não se preocupam em ver se o aluno que faltou no dia do bilhete, recebeu no dia seguinte a informação que é fundamental para ele, aluno, suas famílias e a escola.” (Diario de campo, 19 de noviembre de 2004)

No es sólo un problema de los alumnos y de la escuela, sino que los miembros de la escuela reconocen que los responsables utilizan y privilegian el lenguaje oral. La información oral es constante tanto en la entrada y salida de los alumnos como también en la secretaría. Los responsables están siempre preguntando a los profesores o a los miembros de la dirección sobre los horarios y días en que tendrán o no clases, a pesar de la presencia de carteles en la entrada y los avisos que envían a través de los alumnos.

Los profesores siempre comentan entre ellos que tienen que repetir diversas veces durante la semana los horarios y las actividades de la escuela. En la secretaría también se percibe una gran afluencia de responsables para pedir informaciones sobre horarios y actividades.

Justamente debido a la importancia del lenguaje oral, la dirección ha establecido un encuentro formal de divulgación oral de las actividades. Todos los lunes antes de las clases se canta el himno nacional. La directora es quien da la bienvenida y divulga las actividades y reuniones de la semana. Es un momento importante de comunicación entre la escuela y las familias y se percibe una mayor permanencia de los padres, madres y responsables en la escuela en estos días.

a) Reunión con dirección: control de la directora y temas sociales

A lo largo del año se celebran varias reuniones entre dirección y responsables. Además de las reuniones, la dirección y la secretaría están siempre abiertas para recibir a los responsables para tratar de diversos temas: desde un problema del hijo que es alumno hasta cuestiones familiares y dificultades financieras. Un comentario frecuente en la secretaría hace referencia justamente al servicio social prestado en la escuela. Abajo reproduzco uno:

Uma mãe foi procurar pela escola e a coordenadora pedagógica que a atendeu, ali mesmo pela janelinha da secretaria. Ela estava dando conselhos e em um determinado momento outra companheira da secretaria comentou que estava esperando a coordenadora pois ela estava fazendo serviço social. (Diario de campo, 05 de septiembre de 2003)

La directora es la que más recibe a los responsables para pequeños encuentros. Ella está dispuesta a ayudar siempre, aunque se trate de una abuela que pide ayuda para comprar la medicina para su enfermedad, o de la separación de unos padres. Incluso discute temas pedagógicos, como un alumno que nunca trae su material para la escuela. En la secretaría presencié a cada una de estas situaciones:

“Hoje veio uma avó perguntar para a diretora o que fazer. Tinha que comprar um remédio mas era muito caro. A diretora recomenda que ela compre sim o remédio mas o genérico porque era sempre um pouco mais barato que o normal. Mas para convencer a avó, ficou cerca de 20 minutos conversando com ela.” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2004)

“A diretora esteve na escola pela manhã e estava sempre ocupada conversando com alguns pais de alunos tentando resolver a situação deles. Em um dos casos a mãe mora sozinha e seus filhos moram com a sogra que segundo pude compreender é uma boa pessoa e que cuida dos netos. A diretora sempre estava tentando modificar a separação da mãe com os filhos mesmo sendo a sogra uma boa pessoa e com condições de cuidar dos netos. Estava falando como uma assistente social ou mesmo como uma advogada dizendo os direitos desta mãe em relação aos filhos.

Em um outro caso chamou a mãe para falar sobre os seu filho que sempre esquece o material e que é muito agitado na escola. A mãe falou que comprou já vários lápis mas ele não diz que acabou. A diretora então perguntou se ele não era muito novo para ter estas responsabilidades e que talvez a mãe estivesse exigindo dele coisas que ele não é ainda capaz

de executar. Falou que é um menino que precisa de muito carinho e de atenção. Ainda pediu um exame médico do aluno pois isto foi pedido no início do ano quando ele entrou na escola e ainda não foi entregue a direção. A diretora fez um papel de encaminhamento para o posto médico da comunidade para ele fazer um exame no pediatra e este encaminharia para um neurologista." (Diario de campo, 8 de septiembre de 2003).

Las reuniones formales ocurren en diferentes momentos del año. Empiezan a las 8 de la mañana, están siempre presididas por la directora y, muchas veces, participa una de las directoras adjuntas.

Al principio de las clases en febrero se celebra una gran reunión de bienvenida. Como es la primera reunión del año y cuenta con la entrada de nuevos alumnos y alumnas, están presentes la directora y sus dos directoras adjuntas. También por el mismo motivo, la afluencia de responsables es significativa. En la reunión observada en febrero de 2005 había más de 200 responsables presentes (Diario de campo, 23 de febrero de 2005). El objetivo de esta reunión, además de dar la bienvenida, es entregar y exponer las reglas y normas de la escuela, como por ejemplo: horarios de entrada y salida, qué ocurre con los atrasados, faltas de alumnos, baja de profesores, el funcionamiento de la escuela en días de centro de estudios y de "Conselho de Classe", actividades existentes en la escuela, uniforme, etc.

En la reunión de 2005, la directora explicó cada uno de los puntos explicitados en la hoja de normas entregada a los responsables. Solamente ella habló a lo largo de la reunión. Los padres, madres y responsables esperaron el término de la reunión, que duró no más que una hora, para hablar con la directora. Los motivos más comunes para esperarse y hablar en privado con la directora eran dar la bienvenida o incluso presentarse cuando sus hijos eran nuevos en la escuela.

Además, se realizaba una reunión siempre que fuera necesario, por ejemplo, a causa de alguna petición de la "SME"/"CRE". En 2003, por ejemplo, se realizó una reunión, pedida por la "SME", para la evaluación de la "Revista Escola e Família".

A mediados de 2003, la "Secretaria Municipal de Educação" ("SME"), aunque no participaba directamente de la relación escuela-comunidad - con el argumento de que

esta es una actividad más relacionada con el ámbito regional y escolar - empezó a editar una revista con la siguiente justificación:

"Com o objetivo de ampliar, cada vez mais, o diálogo com a família de nossos alunos, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro lança a Revista Escola e Família." (Editorial, Revista Escola e Família, Ano 1, nº 1, inverno de 2003)

La revista surge como un canal más de relación entre escuela y familia, además del "CEC". El objetivo de la "SME" es publicar una revista en cada estación del año. En los números publicados hasta 2004 se podía observar que los reportajes estaban relacionados con la estación del año: en el número de invierno se discutían los cuidados relacionados con el frío de la estación y en el número del verano, los cuidados a tener en cuenta con el sol y la alimentación saludable para el tiempo de calor. Además, informa sobre las actividades de la Alcaldía, como el servicio de *ouvidoria*¹³⁴ o parques y actividades al aire libre en la ciudad. Es decir, hacen publicidad de la actuación de la Alcaldía. Es curioso que al final de cada edición haya una entrevista con una personalidad que describe con orgullo su experiencia en la escuela o con una determinada profesora. Siempre son experiencias vividas en las escuelas públicas.

La reunión realizada en 1º de octubre de 2003 fue planteada para evaluar las revistas ya entregadas a las familias. La directora afirmó en la reunión: *"A CRE e a secretaria querem saber o que vocês estão achando da revista e por isso hoje nós temos que avaliá-la."* (Diario de campo, 1º de octubre de 2003)

La directora presidió la reunión y leía y comentaba los reportajes de la revista. Exponía lo que había en la escuela relacionado al tema propuesto o explicaba su ausencia. Por ejemplo, el *projeto correspondencia* mencionado en la revista nº 2 estaba siendo realizado en la escuela y la directora mostró algunas cartas. En cambio, las residencias en las escuelas y el *programa de padres y madres sociais* no existen en la escuela por la falta de recursos humanos pero es algo que se plantea para el futuro.

¹³⁴ La *ouvidoria* es un servicio de la Alcaldía que tiene el objetivo de oír a los ciudadanos. Es un espacio dónde el ciudadano puede hacer sugerencias y reclamaciones en relación a los servicios ofrecidos por el municipio.

La directora habló durante dos horas y muchos responsables se mostraban impacientes. Muchos se retiraron antes del final. Los responsables tuvieron la oportunidad de hablar al final de la reunión cuando la directora preguntó cómo evaluaban la revista. Pocos respondieron y si hablaban decían que les había gustado y que contenía mucha información importante. La directora entonces pidió sugerencias. Un padre pidió reportajes sobre alimentación, salud, alcohol, tabaco y drogas. Una madre afirmó la necesidad de reportajes sobre higiene. Nada más.

La directora retomó la palabra y terminó la reunión. Pidió disculpas por la hora en que había terminado la reunión. Si al principio había entre 90 y 85 responsables, a las 10 de la mañana, había la mitad, cerca de 40.

Las reuniones planteadas por la escuela para informar a los responsables también tienen la presidencia de la directora y su control sobre la palabra. Los temas son variados: matrícula, informes sobre gastos, problemas con la faltas de alumnos. Como estrategia para que los responsables comparezcan a la reunión, se mezclan avisos de la escuela con avisos de los programas sociales, como el *Bolsa Família*. Incluso en el aviso de reunión colocan como tema de discusión estos programas para que los responsables participen. Una profesora adjunta reconoció en una reunión del "COC" la estrategia de utilizar las ayudas sociales para llenar las reuniones con responsables:

"Na reunião do COC surge o problema da frequência dos pais nas reuniões seja com a direção seja com os professores. Uma professora chega a dizer que nas reuniões sobre a bolsa família não tem nem cadeira. A diretora adjunta, responsável pelas reuniões com os pais e com maior contato com eles, ouviu o comentário sobre as reuniões da bolsa família e confessa que sempre que tem reunião de pais colocam no bilhete que vão discutir o bolsa família para servir de chamariz para a presença." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

Es decir, las ayudas sociales son temas tratados en todas las reuniones, pero principalmente para atraer a los responsables.

Otra reunión que tiene lugar anualmente es la evaluación de la escuela por parte de los responsables. Observé dos reuniones de este tipo, una en noviembre de 2004 y otra en octubre de 2005. La reunión de octubre contó con la presencia de todos los profesores pues este día había también la reunión de responsables con la dirección y con los

profesores. Era el final de un período de evaluación y era el momento para la reunión entre profesores y responsables para pasar las notas y comentarios sobre la clase y los alumnos.

La reunión de noviembre de 2004 empezó a las ocho de la mañana con la presencia de 120 a 130 responsables y se inició con los informes sobre las ayudas del gobierno – como *Bolsa Família* y *RioCard* – y las fechas para las matrículas. Justo al principio, se pidió a los presentes que firmasen el libro de asistencia. A partir de ese momento hubo una cierta confusión pues todos querían firmar el libro. La directora dijo entonces que el libro estaría abierto en la escuela todo el día y con eso cerca de 30 responsables se retiraron de la reunión.

Después de los primeros informes empezó la evaluación. La directora explicó que la reunión debería contar con la presencia de las madres representantes pero como éstas estaban trabajando la reunión se haría sin su presencia. La directora resaltó que todos tenían derecho a expresarse y que justamente por eso la presencia de los representantes no era imprescindible para la reunión . Así lo explicó:

“A diretora pede para que os pais falem as críticas. Ressalta que a reunião deveria ter as mães representantes presentes mas que elas não podiam comparecer porque começaram a trabalhar. Mas a diretora complementa dizendo: ‘eu achei que podia fazer a reunião assim mesmo pois acho que dou bastante liberdade para vocês falarem e por isso mantive a reunião mesmo sem as mães representantes’.” (Diario de campo, 26 de noviembre de 2004)

La directora no introdujo en ningún momento los conceptos a utilizar ni explicó como se haría la evaluación. Al evaluar el primero punto – organización - ya se observó como sería conducida la reunión. Explicó qué significaba la organización de la escuela – limpieza, conservación y mantenimiento de la escuela y de sus recursos –, expuso el contenido de la evaluación anterior y preguntó si se debía mantener o no.

Es interesante notar cómo este método influye directamente en la evaluación de los responsables. Por ejemplo, en la relación de la escuela con la comunidad, la directora preguntó: “*¿Cómo es la relación entre escuela y la comunidad? ¿Continúa excelente?*”. Sobre el uso de los recursos la directora explicó que los responsables

tendrían que decir si sabían qué recursos habían estado disponibles y a qué se habían destinado. Ella misma preguntaba: “¿excelente?” y los responsables asentían con la cabeza.

Otra situación semejante ocurrió cuando se pretendía evaluar la frecuencia de asistencia de los alumnos. La directora empieza la discusión de la siguiente manera:

“na avaliação passada vocês colocaram excelente. Mas não vou deixar vocês colocarem excelente novamente.” (Diario de campo, 26 de noviembre de 2004)

Los responsables no devolvieron ningún comentario a lo que había dicho la directora. Surgió solamente un debate sobre las faltas de los alumnos de Educación Infantil, las cuales, explicó la directora, se contabilizan para la *Bolsa Família* y también en la evaluación final del alumno. Advierte que aunque sean pequeños deberían ser asiduos a la escuela para que hagan un buen desarrollo del trabajo pedagógico. Finalizada su explicación preguntó a los responsables si podría dar el concepto B de bueno para la frecuencia de los alumnos. Nuevamente los responsables aceptaron la decisión de la directora asintiendo con la cabeza.

Es decir, la forma empleada por la directora para conducir la evaluación se basa en que los responsables mantengan el mismo concepto anterior o acepten el concepto que ella misma considera oportuno. Cabe destacar que en los puntos relacionados con la escuela y sus miembros su manipulación era a favor de la escuela, pues preguntaba siempre: “*é excelente, como na avaliação anterior?*” Sin embargo, en el momento en que la evaluación trata el comportamiento de los responsables, como traer a los alumnos a la escuela, la directora conduce la evaluación y no deja que los propios responsables se evalúen.

Solamente en un momento de la evaluación pidió que los responsables votasen realmente, levantando sus manos. El tema era la frecuencia de asistencia de los profesores. Como la directora percibió que los responsables no se manifestaban claramente pidió que levantasen las manos. De los que votaron – porque no todos levantan las manos y muchos las levantan dos veces – 23 consideraron buena la

frecuencia y 20 excelente. Al ver que la nota no era tan buena la directora puntualizó que tuvieron muchos problemas de bajas de profesores.

La directora controlaba la evaluación y la calificación final pero, al mismo tiempo, los responsables participaban en la reunión, haciendo comentarios y críticas. Lo que ocurre es que sus comentarios no interfieren en el concepto final.

Por ejemplo, en relación con como la dirección trata la comunidad, la directora preguntó: “¿continua excelente?”. Los responsables contestaron, la directora explicó su visión pero no retomó el concepto de la evaluación anterior:

“Os responsáveis dizem que a hora da entrada é horrível, com muita confusão. A diretora diz que melhorou um pouco mas que eles ainda tem que trabalhar um pouco com isso. Os responsáveis também comentam sobre as crianças que ficam sem café. A diretora explica que o horário do café é de 8:00 até às 8:15 e que depois disso a direção fecha o portão e a porta do refeitório. Ressalta que a falta de café de algumas crianças tem como causa o atraso das crianças. Os pais nesse momento se dividem nos que estão a favor e em contra o argumento da diretora. Por causa do tema, entra na sala de reunião a diretora adjunta responsável pela entrada e café dos alunos. Ela comenta sobre o que ficou combinado com os pais e responsáveis sobre o horário do café e da entrada na sala de aula. Explica que os atrasados acabam criando esses problemas e que muitas vezes acabam dando, na secretaria, umas bolachas para as crianças que ficaram sem café. Realmente não comem no refeitório mas não ficam de barriga vazia na escola. Então a diretora retoma a palavra e comenta sobre a importância dos alunos chegarem na hora não apenas para tomar o café mas também para a aprendizagem deles. Não volta ao conceito e continua a avaliação que agora discute o relacionamento da escola com os alunos e responsáveis.” (Diario de campo, 26 de noviembre de 2004)

Después de casi dos horas de reunión la directora finalizó diciendo que los responsables deberían llevar sus reclamaciones a la dirección, sea directamente sea por escrito. Como en todas las otras reuniones, muchos responsables se quedaron para hablar en privado con la directora. Y los temas fueron los más variados: presentar a un hijo recién nacido, comentar el desarrollo del hijo que es alumno o incluso quejarse sobre una profesora. Hay que añadir que las quejas más graves con los nombres de los profesores son realizadas siempre en privado. Así me lo comentó la directora al final de esta reunión, en la que un grupo de responsables cuestionó el tipo de trabajo de un profesor:

“Depois da reunião algumas mães ficam conversando com a diretora sobre uma determinada professora e a quantidade de trabalho de casa que ela manda. Depois a diretora comenta comigo: ‘eles são tão educados, depois da reunião que falam comigo de uma professora e fazem as suas críticas’.” (Diario de campo, 26 de noviembre de 2004)

La segunda reunión de evaluación a la que asistí contó con la presencia de todos los profesores y todo el equipo directivo y fue realizada en el comedor. La dirección estaba en el centro del comedor y los profesores se concentraron en una mesa, un poco escondidos.

Nuevamente la directora no explicó como sería realizada la evaluación. Empezó con el primer punto: organización de la escuela. Si en la reunión de 2004 la directora utilizó como guía el concepto de la evaluación anterior, ahora decía la calificación – en orden creciente, insuficiente (I), regular (R), bueno (B) o excelente (E) – y los responsables levantaban sus manos en la valoración que consideraban más acertada para cada tema. La dirección contaba las manos y se llegaba al resultado final.

A pesar de aplicar una votación distinta la directora continuó manteniendo el control. Los responsables no hablaron en esta reunión. En algunos casos nadie se manifestaba con las manos en sobre ningún valor y la directora repetía el tema y la votación. Uno de los motivos de la poca participación se debió al espacio destinado a la reunión: el comedor. El comedor es muy amplio e incluso con el micrófono no se oye todo perfectamente. Además estaban presentes más de 130 responsables, muchos de ellos acompañados por sus hijos más pequeños que hacían cierto ruido e interferían en la reunión. En el pasado, las reuniones se celebraban en el auditorio, un espacio menor pero más apropiado para este tipo de reunión que necesita la participación de los responsables.

No sólo el nuevo espacio perjudicaba la participación sino que también favorecía el control de la directora en el uso de la palabra. Ella explicaba el punto de evaluación, justificaba determinados errores, anunciaba los conceptos a valorar, contaba las manos y seguía adelante.

Nuevamente se verificó su control sobre algunos temas, principalmente sobre los se referían a la responsabilidad de los responsables. Por ejemplo, en la votación sobre la

participación de los responsables en la escuela el resultado fue de excelente, pero la directora dijo que no lo pondría puesto que ellos no participaban mucho. Afirmó que el concepto más real sería el B y así lo registró. Nadie comentó su decisión.

Otro ejemplo: sobre la relación de la escuela con los alumnos, los responsables votaron B. A la directora no le gustó este resultado, pues esperaba y consideraba el E más adecuado. Manifestó su indignación pero siguió la evaluación. El punto siguiente era la relación entre escuela y responsables. Los responsables votaron E. La directora, disconforme, dijo: *¿B para los alumnos y E para los responsables? Decide rehacer las dos evaluaciones y las dos terminan con excelente.*

En este momento, la profesora representante, sentada a mí lado y atenta al desarrollo de la evaluación, me comentó que una evaluación no se debería de realizar de esta manera. Debería desarrollarse con grupos "más reducidos de responsables. Dijo: *"Aqui ninguém fala nada e não avalia nada. É só perda de tempo."*

La evaluación sigue de esta manera hasta completar todos los puntos. Los responsables hacen algunas sugerencias al final de la reunión cuando la directora las pide. En este momento ya no se oye nada. Los responsables empiezan a salir del comedor y presionan para que los profesores hagan lo mismo pues quieren recibir las notas de los alumnos y hablar con el profesorado. Es decir, el momento de intercambios se perdió.

Concluyendo, son varias las reuniones entre responsables y dirección pero no siempre su realización significa la participación de los responsables y la manifestación de su opinión. Se percibe que hay una motivación de la directora en realizar las reuniones y consultar a los padres, a las madres y a los responsables. Sin embargo, la forma de las reuniones, la conducción y el control de la directora no permiten la real participación de los responsables. Los espacios existen pero son restringidos.

Sobre los temas discutidos en la reunión se constató la frecuencia de:

- Información:
 - Financiera: transparencia de los ingresos y los gastos de la escuela. Libro de cuentas abierto a todos.

- Organización escolar: las inversiones en material escolar y en mejoras en la infraestructura de las clases y reforma de áreas desaprovechadas para uso de los alumnos y alumnas.
- Actividades para los padres y responsables en la escuela: información sobre fechas, organización y actividades.
- Proyectos de la escuela con la comunidad: información de los proyectos y peticiones de apoyo y participación
- Ayudas sociales: las fechas para la entrega de los beneficios y actividades relacionadas con ello.
- Proyectos del gobierno federal y municipal para la comunidad de vecinos y escolar.
- Responsabilidades:
 - la frecuencia de alumnos y alumnas en la escuela
 - la participación en los eventos, principalmente en las reuniones con los profesores y en las fiestas organizadas en la escuela.
- Toma de decisiones y comentarios:
 - Sobre la inversión en infraestructura: opinión de padres y responsables sobre la mejor opción ofrecida por la dirección.
 - Sobre las actividades y proyectos financiados por la Alcaldía: el órgano central pide las opiniones de los padres y responsables sobre sus acciones.

El tiempo dedicado a cada cuestión varía pero se percibió un mayor énfasis en las informaciones y en las responsabilidades.

A partir de las reuniones observadas se verificó que los temas que más interesan a los padres y responsables son:

- Ayudas Sociales recibidas a través de la escuela
- Comentarios y opiniones sobre los proyectos sociales de la escuela con la comunidad y sobre la infraestructura.

Es decir, los padres hacen comentarios y discusiones acerca de temas no pedagógicos. No discuten lo pedagógico y ni lo mencionan en las entrevistas. Discuten más cuestiones sociales y burocráticas de la escuela. Lareau (2000), al comparar las actuaciones de los responsables en las escuelas, también observó que las familias de clase social más baja intervenían en temas más burocráticos y administrativos que los representantes de las clases más altas.

En cuanto a la participación de los padres y responsables, la dirección considera que aún falta mucho para una efectiva participación, pues afirma que son siempre los mismos padres, madres y responsables los que intervienen en las reuniones y encuentros, ya sea con la dirección o con los profesores. Pero considera primordial que la escuela esté abierta a la comunidad, aunque esta no participe tanto en las actividades escolares. Por eso, la puerta de la secretaría y de la dirección está siempre abierta para oír comentarios y quejas.

La dirección reconoce la dificultad de tener presentes a los padres y responsables en las actividades de la escuela y principalmente en las reuniones. Reconoce que no es una tarea fácil y que por este motivo muchas veces utilizan prácticas "*pouco democráticas*" para aumentar la participación.

"E: mas vocês tem trabalhos com a comunidade?"

Diretora: Temos. Os trabalhos com a comunidade são através da nossa criança. Ela tem sido o elo dessa ligação como um todo. E a gente tem trabalhado na questão desse elo, como é que ele vai crescendo? É mostrar para ele que ele tem que levar o que ele aprende aqui, que ele vivência aqui, o que acontece aqui. Ele volta para a família. Agora para a gente mudar essa família, para essa família escutá-lo, para essa família parar para escutar a gente também tem trabalhado nela e temos várias estratégias. As vezes até as estratégias que não são muito democráticas, as vezes podem ser até um pouco impositivas mas você tem a ordem, a organização, isso também faz a mudança." (Directora)

Proponer como tema de discusión en la reunión las ayudas sociales sería una práctica poco democrática. Existen proyectos de ayudas sociales que aunque estén financiadas por el gobierno municipal o federal son centralizadas y distribuidas en la escuela. En el momento del trabajo de campo en 2003 había dos programas sociales, ambos

financiadas por el gobierno municipal: "Com licença eu vou à luta" y el "Programa Bolsa Escola Alimentação" (PBEA).

El "Com licença eu vou à luta", ya comentado anteriormente, proporcionaba cursos de actualización laboral a madres, abuelas y mujeres responsables con más de 40 años que estaban en el paro. El Programa "Bolsa Escola Alimentação" (PBEA) distribuía una cesta de alimentos básicos - como arroz, frijoles negros, azúcar, leche en polvo, pasta, aceite - para familias de alumnos en situación de riesgo social. La escuela distribuía mensualmente 80 ayudas a las familias que pueden permanecer en el programa como máximo durante un año. Después de esto se seleccionaba otra familia para recibir la ayuda.¹³⁵

En 2004 y 2005 la escuela era quien tomaba la decisión sobre qué familias que participarían en el programa del gobierno Federal, "Bolsa Família". Y la escuela utiliza como estrategia para que los responsables comparezcan en la reunión la mezcla de avisos de la escuela con los avisos de los programas sociales, como el "Bolsa Família".

b) Reuniones con profesores: "poca participación"

Las reuniones entre responsables y profesores ocurren al final de cada trimestre, contabilizando un total de cuatro encuentros al año. Los temas de discusión, según los profesores, están centrados en la formación y el desarrollo de los alumnos además de cuestiones de actitud.

Estas reuniones se dan exclusivamente entre profesores y responsables sin la presencia de la dirección. La coordinadora pedagógica explicó que anteriormente la dirección participaba de las reuniones pero los profesores lo criticaron diciendo que era un control muy descarado. A partir de ahora, si el profesor lo desea, la dirección está presente en la reunión. En caso contrario, no lo hace. Nadie pidió apoyo en agosto de 2003.

"Perguntei para a coordenadora pedagógica como era a reunião de pais com os professores. Explicou-me que antes alguém da direção ficava na reunião mas os professores achavam que estavam controlando. Agora

¹³⁵ Este programa fue incorporado al "Bolsa Família" del gobierno federal en 2004.

tinham escrito no caderno que para quem quisesse a direção estaria presente. Ninguém quis." (Diario de campo, 18 de agosto de 2003)

Aunque la dirección ya no intervenía en las reuniones formales, debía ser obligatoriamente avisada en el caso de necesitar de una reunión individual entre docente y responsable. La explicación para este control es dar mayor apoyo a los profesores y sus planteamientos, para lo cual la dirección debe conocer los problemas y el motivo de tal entrevista.

Los problemas que llevaban a la petición de una reunión individual estaban relacionados con cuestiones de actitud y violencia y, en muchos casos, se optaba porque la dirección entrara en contacto con los responsables.

Las reuniones entre responsables y docentes se llevan a cabo en el aula de los propios profesores. En general, se reúnen conjuntamente con todos los responsables y después, si es necesario, hablan en particular con un responsable. A menudo, debido a que los responsables no llegan a la escuela en el mismo horario, el profesor acaba por realizar varias mini-reuniones con los responsables o sólo reuniones individuales. En estos días muchos profesores aprovechan para arreglar el aula y su planificación del tiempo libre.

Estas reuniones, además de aumentar las relaciones entre responsables y profesores, tienen como objetivo entregar a los responsables las notas de los alumnos. En estas reuniones los profesores discuten primordialmente el desarrollo y los problemas del alumno. Muchas veces, el aula está decorada con trabajos de los alumnos colgados en las paredes y en los murales justamente para ser mostrados a los responsables. En una ocasión, cercana a la reunión de profesores y responsables, encontré una profesora fuera de su horario en la escuela precisamente para colgar los carteles de los alumnos y que los responsables conociesen el trabajo realizado:

"Tive a oportunidade de falar com a professora e perguntei porque ela estava ali e me disse que não estava assinado o ponto hoje mas que iria aproveitar para colocar alguns trabalhos dos alunos na sala pois amanhã será a reunião com os pais e ela nunca tem tempo." (Diario de campo, 19 de agosto de 2003)

Los profesores son muy críticos en relación con la participación de los responsables en estas reuniones. Para algunos, los responsables sólo aparecen en las reuniones en las que

se hablará de las ayudas sociales o en las que se sirve comida. Así comentó críticamente la profesora representante suplente en una reunión del "CEC":

"Sobre os pais a professora representante suplente comentou que ela ficou chateada com a pouca presença na reunião porque sabe que muitos não trabalham. Os pais ausentes são justamente os dos alunos complicados e cujos pais só querem saber do filho estar na escola sem qualquer outra obrigação por parte deles. E complementou afirmando que nos encontros de família na escola na parte da manhã a escola está vazia mas na hora do almoço fica cheia." (Diario de campo, 10 de Julio de 2003)

Una profesora me comentó en 2002 que constataba siempre la presencia de los mismos responsables, en general, los de los mejores alumnos. Ironizó sobre la situación en la que de 23 alumnos había solamente 7 responsables presentes en la reunión, y completó afirmando que en la clase de los más pequeños hay una mayor participación de la familia:

"Professora: Hoje era reunião de pais. Eu tenho 23 alunos na progressão, vieram 7 pais (risada seguida de pausa).

E: E são os pais daqueles 8 que você disse que tem melhores resultados?

Professora: Exatamente. Um deles que não era desse grupo.

E: E do ciclo?

Professora: Do ciclo, eram 20. Eles participam mais porque também são menores. Eles, a família ainda está mais..." (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

En los días en que se convocan estas reuniones los profesores informan en la secretaria del número de responsables presentes y qué responsables eran. Lo hacen criticando a los responsables y su participación:

"Hoje era dia de reunião de pais das turmas de progressão. Quando cheguei, uma das professoras já tinha subido com os pais e a outra professora estava no portão para chamar os pais para a reunião. Não vi muita movimentação para a reunião. Depois uma das professoras comentou na secretaria que de 30 alunos vieram 15 pais. Disse que eram poucos mas a coordenadora pedagógica que também estava ao lado disse que eram até muitos por ser uma reunião de alunos da progressão. A professora complementou dizendo que pais de dois determinados alunos problemáticos foram chamados e participaram. Que não sabia se iria

resolver algum problema mas que pelo menos eles estavam cientes do desinteresse dos seus filhos." (Diario de campo, 19 de agosto de 2003)

En esta descripción se puede percibir la reticencia de los profesores a pensar que un cambio de actitud en los responsables pueda cambiar la actitud y el rendimiento del alumno.

Además de las reuniones, los responsables utilizan la entrada y salida de los alumnos para hablar con los profesores. Es un momento privilegiado de relación por ser diario y sin reglas. En la entrada, por ejemplo, los profesores se quedan por lo menos media hora en el patio. Los responsables aprovechan para saber los horarios, las reuniones y también para preguntar acerca de los alumnos. En general, los temas discutidos están relacionados con la actitud. En algunos casos son los responsables los que llaman a los profesores pero también ocurre al revés. Al final del día, los profesores se quedan en el patio menos tiempo pero aún así hay espacio para hablar con los responsables. Fuera de las reuniones y de estos encuentros en la entrada y salida no observé ninguna otra interacción entre profesores y responsables.

Los profesores consideran que una mayor participación de los responsables favorecería el desarrollo del alumno, el conocimiento del trabajo realizado en la escuela e incluso un trabajo conjunto para solucionar algunas cuestiones claves que dificultan la vida escolar, como la violencia. Es decir, una participación que esté más relacionada con asuntos pedagógicos. Profesores antiguos y novatos comentaron la importancia de la participación de los responsables en el proceso pedagógico. Una profesora novata lo expresó en una entrevista cuando le pregunté sobre la importancia de la participación de la comunidad:

"E – Mas você gostaria, acha isso importante? [participação da comunidade]

Professora – Sem dúvida, foi o que eu falei, eu acho que se eles estivessem aqui, no sentido de: 'eu estou vendo o que está acontecendo', não só de ouvir as nossas queixas não, mas também fazer sugestões, tem muitos momentos, mas que nos trazem essa sugestão. Então, eu acho assim, que essa participação é importante. É aquilo que a gente aprende no magistério, na faculdade, dentro de qualquer área educacional, que a participação da comunidade tem que decidir pra sua mudança e respaldo. Eu escutei isso durante anos na minha vida. E vejo que realmente essa

participação faz diferença." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

La participación suele ser mayor en las clases de alumnos más pequeños. Una profesora de Educación Infantil, por ejemplo, me justificó la presencia de la mayoría de los responsables en una reunión por la edad de los alumnos y alumnas pero sabe que cuando crezcan los padres dejarán de participar. (Diario de campo, 09 de julio de 2003)

Una de las profesoras representantes demostró en una reunión del "CEC" su preocupación por la poca participación en las actividades pedagógicas, principalmente en las reuniones de padres y responsables con los profesores. Resalta que en las fiestas la participación es elevada y la escuela está repleta en el momento de la comida pero vacía en actividades y reuniones de tipo más pedagógico. (Diario de campo, 10 de julio de 2003). A esta idea generalizada se debe el hecho de oír con frecuencia entre los profesores comentarios como: "*quando tem comida a escola fica cheia*" o "*se é para falar da ajuda do Bolsa Família não tem nem cadeira para sentar na reunião*".

Otra observación de los profesores es que los responsables participan más por razones de cotilleo y de utilización de la escuela para sus propios objetivos que realmente por motivos pedagógicos. Dos profesoras comentaron con indignación que siempre se las culpaba pero nunca se las escuchaba:

Entrevistadora: E como você classificaria aqui a escola? A escola é boa, você colocou que a escola era boa, qual sua relação com a diretoria, com os outros professores?

Professora: (silêncio) A escola (pausa) boa no sentido que atende a expectativa da comunidade. Mas á minha expectativa ela não atende.

Entrevistadora: O que faltaria?

Professora: Eu acho assim que as coisas se perderam muito, a escola é muito permissiva. Eu acho que eles tem um comportamento que a gente precisava ter algum tipo de sanção para tentar resolver. Não é que eu queira punir mas eu tive dois alunos apedrejando o carro de uma professora essa semana e nada foi feito. Algumas coisas que ainda chocam, entendeu? Não é um comportamento normal, tem que a ver alguma coisa senão esta prática vai virar rotina. Vira e é isso que acontece porque você é permissiva. Então eles fazem hoje e sabem que não vão ser punidos e fazem amanhã. Eu acho que para mim a escola

peca nesse sentido. É uma escola muito permissiva." (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

"Professora - É uma coisa que eu acho que atrapalhou muito, principalmente para quem trabalha em uma comunidade que não sabe utilizar essa arma, foi a questão da comunidade ter acesso a escola e ter acesso á secretaria. Então virou, denúncia sem motivo, sem fundamento, eles não estão sabendo usar essa chance de poder chegar. E eles tem as vezes problemas e o pior, o pior de tudo é que quem atende o telefone na secretaria ou na CRE parece que não tem também uma formação muito boa porque acata a cada denúncia imbecil e cada coisa tão estúpida e vem achando que aquilo é verdadeiro." (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Es decir, que quizás se da demasiada importancia a la opinión de la comunidad y no tanta a la de los profesionales que forman parte de la escuela. Presenció una situación de estas. Una madre interrumpió la clase para hablar con su hijo e insultó a la profesora. La profesora, enfadada, llevó el caso a la dirección. En la dirección no se cuestionó la actitud de la madre, aunque la profesora se hubiera sentido insultada. Situaciones semejantes a esta, en que la comunidad tiene prioridad ante los profesionales, pueden aumentar las distancias y los problemas entre profesores, miembros del equipo directivo y comunidad.

Los profesores también consideran importante que la escuela trabaje no solamente con aquellos que están presentes sino que tiene que crear espacios para que los ausentes empiecen a participar más. Una profesora novata explicitó que la participación de los responsables es fundamental para el desarrollo de los alumnos:

"E – Você acha que os pais participam?"

Professora – Eu não tenho muito como comparar, a verdade é essa. Mas tem essa questão da família, que eu acho que realmente é uma coisa muito ausente na escola, são muitos poucos pais que vêm a conselho de classe ou algumas reuniões que são importantes pra isso, e eu vejo assim, a direção muito presente com relação aos pais, mas aos pais que estão aqui; aí você pode até falar: 'eles não têm como também pensar nos pais que não estão'; mas deveria; porque, na realidade são esses pais que não estão que fazem a diferença." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Sobre los espacios y la forma de participación, los padres, madres y responsables entrevistados afirmaron ser favorables a la actitud de la escuela. Todos consideran que pueden criticar y tienen espacio para hacerlo:

"E – Se você quiser falar alguma coisa, pode falar?"

Mãe – Posso. Posso debater.

E – Você acha, por exemplo, que se você quiser fazer uma crítica grave ao CIEP, você acha que você pode?"

Mãe – Posso chegar e falar porque não tem crítica nenhuma o CIEP é sempre elogiado tanto da parte da gente como a gente chegar lá e falavam muito sobre ela. A diretora é 10, espero que ela nunca saia daí, que ela fique bastante tempo." (Madre, 37 años, madre representante del "CEC" en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

"E – Você não tem nenhuma queixa da escola, nada não?"

Mãe – Não, não tenho nenhuma queixa não. Eu ouço queixa das pessoas, não que não tenha direito de se queixar, mas quer cobrar o que não pode, da maneira errada. Eu falo assim: escola igual ao CIEP, o apoio que todos dão aí, nas outras escolas menores, que eu já fiz parte, já observei, já foi a umas escolas, não tem. Não vou te dizer que elas não são boas, são ótimas; mas o CIEP é uma escola que tem uma força de vontade de estar sempre mostrando o melhor pros alunos, o melhor pros responsáveis, e sempre fazendo de tudo pra aproximar a gente, dando orientação sobre saúde, sobre como ganhar um dinheiro fazendo curso. (...)" (Madre, 35 años, antigua madre representante del "CEC", 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

"E – E você acha que eles informam bem tudo o que está acontecendo?"

Mãe – Informa, informa.

E – E a senhora se sente satisfeita?"

Mãe – É o que eu estou te falando, eu não tenho o que reclamar." (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

Una madre opinó que los responsables participaban poco y responsabilizó de ello a la escuela. Me explicó que muchas veces los padres, las madres y los responsables no cumplen con sus responsabilidades y la escuela toma para sí su papel. No negó una irresponsabilidad por parte de responsables pero se justificó alegando que la escuela

cumple con más funciones de las que debería y según ella, es un defecto de esta escuela y de su dirección:

“E – Você acha que eles participam pouco?”

Mãe – Participar, participam, mas deviam participar mais, sabe? Porque, às vezes acontece, como em qualquer lugar, em qualquer escola, acontecem coisas, de ficar assim, fala daqui, fala dali, em vez de ir diretamente à direção conversar. Mas é como eu estou te falando, a direção, além de fazer o papel que deve fazer, que é dando informação, trazendo o melhor pra escola, pros alunos, pro responsável, a direção faz até um papel assim, não que ela não devia, faz um papel de mãe dos nossos filhos. (...)” (Madre, 35 años, antigua madre representante del “CEC”, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

La misma madre explica que para conseguir una mayor participación, la dirección decidió crear una caja de sugerencias y críticas anónima, aunque incluso con esta estrategia, pocos participaron:

“Mãe – (...) É porque, como a diretora já falou, as mães, nas reuniões, ela a diretora às vezes pergunta assim: ‘Gente, vocês estão de acordo com o que eu disse?’ Aí fica todo mundo parado, ninguém diz nada. Aí ela falou assim: ‘Se vocês não disseram nada, é porque vocês estão de acordo.’ Mas o que acontece? Eu sei que cada um tem sua personalidade, muito tímido, às vezes, muito falante, muito extrovertido. Mas não só porque a diretora seja 100%, a escola seja 100%, os alunos sejam 100%, tudo é perfeito. Você pode sim, exemplo, dar uma sugestão, se tem uma coisa boa, que de repente possa mudar pra ficar melhor. Então, lá, na hora, ninguém fala nada. Então, o que eles fizeram, como muita escola tem: Deram a idéia de botar uma caixinha de sugestões; aquelas pessoas, no caso, aqueles responsáveis que são muito tímidos, não querem falar na reunião, poucos que falam, vai lá na secretaria, fala diretamente com a pessoa, ou senão escreve sua sugestão num papelzinho e joga dentro da caixinha. Mas, mesmo assim, eles não mostram interesse. Aí, fica difícil de saber o que a gente está gostando, o que a gente não está gostando.” (Madre, 35 años, antigua madre representante del “CEC”, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

Los espacios creados para la participación, además de ser suficientes, se adecuan a las necesidades de los responsables porque cumplen con su función de informar sobre lo que ocurre en la escuela y con sus hijos:

“Mãe – (...) Eu acho que é responsabilidade mas eu vou, estou inteirada do que está acontecendo na escola, eu estou inteirada no que eles

pretendem fazer, a gente dá opinião, a gente faz crítica, troca idéias. É bom, porque você fica inteirada do colégio do seu filho; eu, pelo menos, penso assim." (Madre, 37 años, madre representante del "CEC" en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

"E – E o que você acha das reuniões, se eles explicam tudo que está acontecendo na escola?"

Mãe – Eu vou ser sincera com você: eu gosto de participar porque a mãe que participa das reuniões, fica sabendo mais, e fica sabendo. Eu não gosto de faltar. Às vezes tem amiga minha que falam que é palhaçada. "Sabe por que não é palhaçada?" Às vezes o filho apronta e a gente não fica sabendo. Eu fico na boa, sem reclamar. Às vezes eu até falo está na minha hora, tenho que trabalhar. Mas não tenho o que reclamar também não, eu gosto." (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

6.2.5) "Centro de Estudos" (CE): discusiones pedagógicas

El calendario escolar determina la realización de dos "Centro de Estudos" (CE) al mes. Como la escuela funciona en horario integral, muchas veces la dirección organiza solamente un "CE" al mes y en horario integral. Según la dirección, así se aprovecha mejor el tiempo, algo con lo que los profesores también están de acuerdo.

Los temas de discusión del "CE" son variados y determinados por la propia escuela. Se observó la realización de las siguientes actividades en los "CE":

- Discusión sobre la teoría socio-interaccionista, vinculada al currículo "Multieducação".
- Planificación de las actividades mensuales y anuales por parte de los profesores.
- Discusión y elaboración de proyectos para toda escuela.
- Organización de los materiales para el "Conselho de Classe".
- Discusión de problemas internos.
- Evaluación de la escuela.

Antes de empezar cada reunión había un desayuno colectivo en el aula. Con esto, la reunión empezaba entre 15 y 30 minutos de retraso. Estos días los profesores también tardaban más en llegar a la escuela.

Para cada reunión la dirección escogía un aula distinta. La explicación la dio la directora en la apertura de un "CE":

"Começou a reunião com a diretora falando sobre a sala. Que era costume da direção fazer as reuniões em diferentes salas para que todas conhecessem as salas e os trabalhos realizados por cada colega." (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

Para empezar las reuniones la dirección proponía la lectura de algún texto o alguna dinámica de grupo¹³⁶. Aunque el tema del texto o de la propuesta de dinámica estaba siempre relacionado con el tema central de la reunión, su desarrollo se limitaba al principio de la reunión. Después de las lecturas se pedían comentarios y estos eran siempre reducidos. En algunos casos se limitaban a la dirección.

En el momento en que se realizó el "CE" para discutir problemas internos que surgieron entre profesores y entre estos y coordinación pedagógica se leyó el texto "O grupo", que discute las dificultades del trabajo en grupo, en saber oír y ser oído. Tras la lectura del texto se pidieron comentarios. Todo el grupo se quedó en silencio. Lo rompió la directora, seguida por la directora adjunta.

"A sala ficou em silêncio por alguns minutos. A diretora comentou que era importante tanto o lado bom como o lado ruim de cada um e que temos que aprender a caminhar juntos. A adjunta tomou a palavra dizendo que muitas vezes estava nervosa e que uma vez chegou a discutir com a diretora dizendo que não ficaria mais na escola se aquela situação permanecesse. Mas que depois repensou a sua postura e chegou a pedir desculpas. A diretora retomou a palavra dizendo que era aquele o momento de colocar os problemas para fora, junto ao grupo. Ficamos por alguns instantes em silêncio." (Diario de campo, 16 de septiembre de 2003)

En otra situación, en el "CE" para la organización del material y la evaluación de los alumnos para el "COC", el texto escogido fue "De guerra, de paz, de escola...e de avaliação" que relaciona el contexto de guerra con la educación y con la escuela. Cada momento de la vida debe ser evaluado y esta lectura del mundo es educación. La coordinadora pedagógica pidió comentarios después de la lectura del texto, pero de nuevo todos los profesores se quedaron en silencio. Sólo habló la directora adjunta:

¹³⁶ En el anexo 3 parte 2 están los textos completos.

“A coordenadora pedagógica entregou um texto, que foi lido por uma professora. Depois a coordenadora pediu comentários do texto. Houve um silêncio e depois a adjunta que também estava presente neste momento da reunião fez um comentário sobre a festa junina, que estava relacionada com uma das frases do texto. Ela ressaltou que mesmo em uma época de crise nós tínhamos conseguido fazer uma festa animada, com boa participação dos alunos e com boas prendas. Todos estavam de parabéns pela festa e ela achava que isso era um ponto positivo do grupo. Ninguém mais fez comentários sobre o texto e a coordenadora sem muita saída fez apenas um comentário – que temos que trabalhar mais com a prática de sala de aula - mas pude perceber que os professores estavam desinteressados e que inclusive começaram a preencher os seus diários e também a conversar entre elas. A coordenadora inclusive teve que pedir silêncio para os professores.” (Diario de campo, 21 de julio de 2003)

En el “CE” en que se debatió la teoría socio-interaccionista se planteó una dinámica para que cada uno expresase, a través de diseños, su marca o estado de espíritu. Se realizó la dinámica pero al final no hubo ninguna discusión sobre la misma ni tampoco se expresó su relación con la reunión teórica.

Los “CE” eran realizados en general con todos los profesores y la coordinadora pedagógica. En todos ellos la directora estuvo presente, y habló o al principio o en el medio de la reunión. En momentos de conflicto entre profesores y coordinación pedagógica la dirección era llamada.

Fue interesante observar como los profesores son extremadamente críticos y lo cuestionan todo cuando realizan reuniones sin la presencia de la directora. Tuve la oportunidad de presenciar situaciones como esta; incluso en reuniones de tipo más pedagógico, como los “CE”, salían críticas y cuestionamientos sobre la organización y la administración de la escuela. Sin embargo, en el momento en que estaban discutiendo con la presencia de la directora la situación cambiaba totalmente y eran pocos los que manifestaban sus críticas.

Un ejemplo de esta dinámica podría ser un “CE” planteado para discutir los proyectos de clase. El “CE” empezó tranquilo. La coordinadora pedagógica explicitó los diferentes proyectos que estaban siendo realizados – huerta, correspondencia - y quería que cada profesor explicase qué estaba haciendo para luego pensar en actividades conjuntas.

Una profesora estaba disgustada con el último proyecto realizado por su clase porque los trabajos fueron destruidos por otros alumnos y amenazó con no hacer ningún proyecto más en estas condiciones. Además, planteó que estos proyectos podrían ser dirigidos por la profesora de la sala de lectura. La coordinadora afirmó que la sala de lectura tenía proyectos distintos y que además la profesora era la responsable de las clases con profesores con falta o de baja médica.

A partir de este momento, el foco de la discusión, antes de carácter pedagógico, pasó a ser administrativo ya que los comentarios de los profesores se referían a la administración y organización de la escuela. Primero, los profesores se mostraron contrarios a la regla municipal de permitir baja al docente pero con la obligatoriedad de mantener a los alumnos en la escuela. Argumentaron que tal y como la escuela había organizado esta situación – dividiendo los alumnos entre diferentes clases del mismo nivel – suponía una sobrecarga a los demás profesores. A esta queja siguieron otras, como el criterio para participar en capacitaciones, pues fue determinado que sólo podrían participar quienes no habían estado de baja. Los profesores decían: *“Onde já se viu alguém ser punido por ter ficado doente. Quer dizer que agora nós não podemos ficar doentes?”*

Eran seis los profesores que más hablaban y cuestionaban la escuela. Con esa situación, la coordinadora pedagógica perdió el control de la reunión. La solución encontrada fue llamar a todo el equipo directivo y con ello la situación cambió totalmente. Describí la situación delicada en que se quedó la coordinadora:

“A coordenadora pedagógica desapareceu por alguns minutos da sala e deixou os professores discutindo entre eles. Voltou acompanhada pela equipe de direção. Por todas: diretora e as duas adjuntas. Neste momento a situação mudou completamente. A diretora começou a falar e todas as professoras ficaram quietas escutando e sem qualquer conversa paralela, coisa comum enquanto a coordenadora falava. A diretora fez questão de explicar primeiro como funcionava a sala de leitura e seus projetos. Depois explicou como era o processo que a escola realizava quando os professores tiravam licença mas os alunos tinham que ter aula. Se antes da entrada da diretora várias professoras estavam falando, quando a diretora entrou a ordem voltou e somente fizeram comentários duas professoras. As outras ficaram quietas.” (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

Los profesores se calmaron y si antes seis profesores estaban discutiendo con la coordinadora al entrar la directora solamente dos profesores hablaron e hicieron sus quejas. Claro está que esta situación depende mucho de la actitud de la propia coordinadora pedagógica y también de la relación entre ella y los profesores. Una profesora en esta misma reunión comentó que la coordinadora no oía a los profesores. Otra profesora concordó afirmando que la coordinadora pedagógica tenía que ser un hilo entre profesores y dirección:

“Uma professora do EI comentou que a coordenadora pedagógica deveria estar ao lado dos professores e não do lado da diretoria como ela sempre está. Já a professora da 3ª série concordou mas dizendo que ela deveria ser a ponte entre a diretoria e os professores. A professora do EI retomou a palavra e respondeu que isso ela não faz pois está sempre com a direção.” (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

A pesar de existir momentos claros de conflictos y de críticas, en los “CE” habitualmente las críticas y comentarios son efectuados en pequeños grupos. Los profesores se sientan en general con sus compañeros del mismo nivel educativo. Muchas veces esta situación es determinada por la dirección – para facilitar el intercambio de trabajos, por ejemplo, en días de discusión del planteamiento. En otros casos, los propios profesores se agrupan por su cuenta, pues además de compañeros profesionales muchos son amigos personales. A lo largo de las reuniones, siempre hay charlas paralelas para expresadas las críticas a un determinado tema o cuestión de la escuela.

Estas críticas o comentarios nunca se amplían evitando así que todo el grupo pueda participar. Es interesante notar que las personas que realizan el cotilleo están siempre quietas en las reuniones y nunca exponen sus puntos de vista en el debate. Se observa también que son siempre los mismos profesores que participan: profesores representantes, profesores miembros de la “CRE” y profesores novatos.

Las charlas entre los docentes son constantes. En reuniones de planificación u organización del material, por ejemplo, son aún más frecuentes. Los temas son los más variados: desde un problema familiar hasta realmente el tema de discusión propuesto por la reunión. Así describí una reunión de planificación en el diario de campo:

“Na realidade eram poucas as professoras que estavam fazendo o planejamento. Era muito papo: os brincos feitos e vendidos por uma filha de professora circulavam e geravam mais papos. Por exemplo, entre as professoras do ciclo o papo era sobre as diferenças entre mulheres loiras e morenas. Já no ensino especial discutiam o que copiarían do planejamento de uma colega, que era muito bom e depois o problema de uma das filhas de uma professora. Logo acabou o tempo do CE e todas foram para suas salas receber aos alunos. Á tarde, nova fase do planejamento. Agora cada professora deveria ficar na sua sala. Observei como as professores se reuniram na sala de uma do grupo e ficavam conversando. Várias se reúnem na sala dos computadores e ficam conversando e verificando os e-mails.” (Diario de campo, 3 de septiembre de 2003)

Nuevamente, podemos observar que los profesores siempre piden más reuniones, más debates y más participación. Sin embargo, en el momento que estos espacios se desarrollan no todos los utilizan con tanta vehemencia como lo plantean en sus discursos.

6.2.6) “Conselho de Classe” (COC): reuniones del claustro

El calendario escolar determina la realización de cuatro “Conselhos de Classe” al año, uno cada tres meses. En el calendario se proponen tres fechas y la escuela puede escoger una de ellas para la realización de su “COC”.

El “COC” es el momento en que los profesores y la dirección discuten el desarrollo de cada clase, los problemas o adelantos de los alumnos. Es el momento público del juicio del profesor sobre el alumno y también sobre su trabajo.

Como ocurre con la reuniones de CE”, antes de empezar cada reunión hay un desayuno colectivo en el auditorio, lugar donde siempre se realiza el “COC” por su tamaño y cercanía a la secretaría. El retraso de los profesores también era común en los días de los “COC”, lo que hacía que éste empezase después de las 8:30.

También como en el “CE”, la dirección proponía la lectura de algún texto para hacer una reflexión. En un “COC” antes de las pequeñas vacaciones de julio se propuso un texto sobre qué llevar en un viaje de estudios en grupo. En un “COC” de diciembre, un mensaje de Navidad con el tema “Amigos”. O una reflexión sobre el trabajo en grupo propuesto en el “COC” de octubre de 2003, que se basaba en un texto anónimo.

Después de las lecturas se pedían comentarios. Fue curioso el hecho de que si en el "CE" los profesores hablaban poco en el "COC" salían discusiones interesantes acerca del texto leído. Abajo reproduzco la discusión sobre el texto "Um rol para a viagem de aprender em grupo", sobre el que varios profesores y miembros de la dirección hicieron comentarios:

"Começamos o COC com a leitura do texto que nos foi entregue: "Um rol para a viagem de aprender em grupo", de Juliana Davini. A professora da sala de leitura fez a leitura a pedido da coordenadora pedagógica e ao finalizar pediram por comentários. A professora representante foi a primeira a comentar sobre a imagem que o texto passou que era como um trem que tem um caminho a percorrer e este era o nosso caminho. Fez comentários sobre vários itens do texto remetendo à imagem do trem e da escola. Depois a coordenadora pedagógica faz o comentário de que lembrou muito do professor na hora de ter a paciência e também de saber lidar com os outros. Depois a professora representante suplente comentou sobre o último item, sobre a capacidade de interagir e criar que era ainda mais importante que o frasco da paciência. A professora da progressão, nova na escola, comenta sobre o item de utilizar os óculos para longe, que é importante principalmente no momento das avaliações. A diretora toma a palavra e explica que a gente precisava sempre que trabalhar assim com a avaliação, olhando ao longe, às expectativas. Precisávamos sempre sensibilizar aos alunos, algo que ainda não é compartilhado por todos os que trabalham na escola mas que tem bastante gente que está aberta para mudar. Valoriza o comentário da representante suplente, afirmando que temos que acabar com tabus, rótulos e estar sempre criando e interagindo. O professor de Educação Física comenta sobre a sua dificuldade inicial pois nunca havia trabalhado antes com crianças. A diretora responde dizendo que já percebe uma melhora. Depois das palavras da diretora esta começa a avaliação das turmas." (Diario de campo, 22 de julio de 2003)

En todos los "COC" observé que el debate sobre el texto propuesto fue interesante y animado, incluso en momentos de conflicto en el grupo. Parece ser que la presencia de la directora amplía el debate, lo que no ocurre en las reuniones sólo entre profesores, como es el "CE".

Los "COC" cuentan siempre con la presencia de todos los profesores y todo equipo directivo. Las reuniones son presididas y controladas por la directora. En algunos casos es la coordinadora pedagógica quien empieza la lectura del texto de reflexión pero enseguida la directora asume el control de la reunión. La directora es quien da la palabra a los profesores, siguiendo un orden determinado por ella y la coordinadora pedagógica.

En general, empieza por los profesores que se quedan solamente medio periodo en la escuela, seguidos por los profesores de los grupos más complicados, como la "progressão". Finalmente les toca el turno a los profesores de la 3ª serie, los ciclos, Educación Infantil (EI) y las clases de Ensino Especial (EE).

La coordinadora pedagógica es la responsable de la elaboración del acta del "COC". En general no se pronuncia a lo largo de la reunión. Las dos adjuntas participan del "COC" como asistentes y siempre hacen comentarios. En algunos casos tienen que salir de la reunión para solucionar algún problema burocrático en la escuela – como por ejemplo, recibir la entrega de alimentos en la cocina.

La "CRE" también puede estar presente en el "COC" con un representante. Asistí a dos "COC" en que la "CRE" estaba presente. En uno de ellos la representante era una de las profesoras de la "CRE" que también trabaja en la escuela. Se presentó al principio de la reunión como representante de la "CRE" y cambió de lugar para sentarse al centro en la mesa reservada a la dirección:

"A professora da CRE e da escola comunica que está presente no "COC" como professora e também como membro da CRE. Começa a reunião sentada no fundo da sala mas depois muda de posição e vai para frente, ao lado da diretora e da coordenadora pedagógica." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

En otro "COC", en octubre de 2005, la representante era una asesora de la División de Educación de la "CRE". Al principio del "COC", la directora la presentó como tal (Diario de campo, 5 de octubre de 2005).

La presencia de la "CRE" en el "COC" modificó la postura de la directora ya que ella consideraba necesario justificar determinadas situaciones de cara al representante, principalmente si se trataba de una persona ajena a la escuela. Por ejemplo, en el "COC" de octubre de 2003, en el que la representante era también profesora de la escuela, la directora después de oír cada descripción sobre la clase y los alumnos, pedía el número de suspensos (Insuficiente). La profesora respondía, a menudo revelando los nombres de los alumnos suspendidos. En seguida la directora cuestionaba el suspenso o explicaba a la representante de la "CRE" los motivos de la atribución del mismo. Abajo

reproduzco una de las situaciones de este "COC" que causó cierta incomodidad entre algunos profesores:

"Novamente a diretora intervêm para saber os nomes dos alunos que tem este conceito e questiona o conceito dado pelo professor. A diretora comenta que a aluna que recebeu I da professora não pode ser I pois ela a vê na secretaria lendo tudo e sabe de tudo. A professora argumenta que ela pode saber aqueles papéis da secretaria decorados e que isto não significa que ela leia tudo. E argumenta que ela não faz nada na sala e que ela só pode avaliar o que é feito em sala de aula pois não vê a menina sempre ou fora da sala. A diretora não concorda com o conceito da professora e diz que ela lê tudo e não escreve porque não quer. Novamente fica o impasse sobre o conceito da aluna." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

"Começamos com os comentários sobre a 402. Uma turma agitada pela idade e pela situação em que vivem os alunos. A professora reclama das faltas dos alunos e a falta de apoio do conselho tutelar nesta questão. (...) A diretora decide passar então para a outra 4ª série mas a professora da CRE pede que os professores dêem o número de alunos com o conceito I. A professora revela que tem 8 alunos com o conceito I. Neste momento a diretora retoma novamente a palavra para justificar os conceitos. Faz isso em vários momentos do COC e sempre para justificar à CRE os maus conceitos. Justifica-os dizendo que muitos são causados por problemas de faltas, drogas e alguns por dificuldades pedagógicas. No trimestre anterior eram apenas 2 alunos com o conceito I." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

Si la actitud de la directora en este "COC" tenía como objetivo esclarecer, debatir y cuestionar las notas dadas por el profesor, en otros "COC", sin la presencia de la "CRE", esto no ocurría. En el último "COC" del año de 2004, considerado el "COC" más importante porque en él se decidía la situación del alumno para el año siguiente, no se observó esta actitud tan crítica de la directora, justo al revés. Por ejemplo, al final de 2004, había una clase de "progressão" con más de la mitad de sus alumnos con nota I (insuficiente). La profesora comentó las dificultades de los alumnos y la directora solamente justificó el número de insuficientes por la situación social de los alumnos pero en ningún momento criticó la nota dada a los alumnos. No había un representante de la "CRE" en esta reunión. ¿No es importante detallar y criticar un poco más el trabajo del profesor que suspende a más de la mitad de la clase? Así relaté la escena:

"A professora da turma de progressão diz que tem alunos bons e muito carentes, agressivos e rebeldes. A diretora explica que os alunos da

progressão são aqueles com pouco suporte da família. Alunos de progressão se apegam muito ao professor e à escola que outros alunos. É uma das turmas com mais da metade dos alunos com conceito I." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

También verifiqué una postura distinta del representante de la "CRE" en las dos reuniones. Si en la primera reunión la representante era además profesora de la escuela, en la segunda reunión la representante, por más que conociese la escuela y a la mayoría de sus profesionales, era un miembro de la "CRE". Y sus actitudes fueron distintas.

La profesora de la "CRE" realizó varios comentarios a lo largo de la reunión, explicando los conceptos o la propuesta de la "CRE":

"É a vez da professora da progressão fazer os seus comentários sobre a sua turma 9301. Comenta que está crescendo o interesse deles mas que ainda estão com dificuldades para aprender. Têm 12 alunos com o conceito I e 8 alunos com R. A diretora comenta então que os conceitos I devem ser em relação ao todo, ou seja, para aqueles alunos que mesmo com a ajuda e auxílio do professor, o aluno não consegue crescer. A professora do ciclo comenta sobre a dificuldade em avaliar pois muitas vezes o social e o emocional cresce mas o pedagógico não. E pergunta como avaliar estando no terceiro bimestre. Os professores começam a questionar sobre os conhecimentos necessários para a série seguinte. A professora da 3ª série pede para a direção retomar com cada grupo o documento dos objetivos a serem atingidos no final do ano pois ela já não tem mais este documento e ela está precisando para poder avaliar os seus alunos, para ver se eles tem condições ou não de ir para a série seguinte. Muitos professores começam a pedir pelo documento e a expressar as suas dificuldades na hora de avaliar. A professora da escola e representante da CRE no COC toma a palavra para tentar esclarecer o conceito I. Informa que este conceito deve ser visto sempre pensando no futuro, na série seguinte. (...)" (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

"A professora da 3ª série comenta sobre o número de alunos em sala de aula que muitas vezes é muito alto e que não podem controlar tudo. A professora da escola e representante da CRE pede a palavra e afirma que o número de alunos em sala de aula não melhora o rendimento. Afirma utilizando as tentativas feitas na CRE nesta linha e que não deram o resultado esperado. Afirma que a diferença se faz pelo professor." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

La profesora de la escuela intervino e hizo comentarios con más frecuencia que su compañera de "CRE" en el otro "COC". La representante de la "CRE" en 2005 solamente hizo un comentario al final de la reunión cuando la directora le pidió que

dijese algunas palabras. Resumió la reunión e hizo un comentario de su percepción sobre el trabajo - positivo - realizado en la escuela (Diario de campo, 05 de octubre de 2005). Es decir, actitudes distintas que influyen en la visión que los profesores de la escuela tienen de la "CRE" y de su control.

También participan en el "COC" los responsables, funcionarios y alumnos representantes. No siempre estuvieron presentes. La directora siempre justificaba sus faltas – trabajo, lluvia, no consiguieron entrar en contacto, etc. La directora les da la palabra al final de la reunión, cuando todos los profesores ya han hablado. En general, en este momento los profesores aprovechan para hablar entre ellos y también para salir de la reunión:

"Por causa do horário, quase o horário do almoço, a diretora pede a palavra para as representantes do CEC, que estavam presentes em todo o COC mas não falaram nada ainda. A funcionária comenta sobre os problemas familiares e sobre a falta de autoridade dos pais com os seus filhos. (...) A professora que estava ao meu lado estava ao meu lado olhando a caixa de documentação e assinando o que deveria assinar. Outras duas professoras do EI também estavam na mesma tarefa, lendo o material entregue pela direção para os professores assinarem. (...) A mãe do CEC comenta sobre a violência das crianças. Que as crianças não precisam ver o filme para conhecer a violência porque eles vivem isto na comunidade e também na casa deles e que já foi muito pior. São momentos de muita agitação na reunião. Alguns professores começam a arrumar o material. Outros começam a ir embora. Outros vão ao banheiro. Um entra e sai constante." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

Las conversaciones paralelas ocurren todo el tiempo pero cuando hablan los representantes de los responsables la agitación entre los profesores es claramente superior. Los profesores se sientan en general con los de su mismo nivel educativo, y esto facilita el intercambio de impresiones sobre los alumnos y sobre las notas. También observé profesores leyendo libros, intercambiando fotos, arreglando sus bolsos o arreglándose.

Otro momento de constante conversación paralela ocurre cuando la directora toma la palabra y muchas veces se excede en el tiempo. Ella reconoce que debería hablar menos en las reuniones:

“A diretora, antes mesmo de começar a leitura do texto de abertura do COC diz que vai tentar falar pouco e todos comentam sobre suas palavras sorrindo ou com comentários para o vizinho.” (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

Algunas profesoras hacen carteles con el tiempo estipulado para cada una. La directora sabe que es la que más recibe los carteles de atención al tiempo.

¿De qué hablan los profesores en el “COC”? El objetivo del “COC” es hacer una evaluación del trabajo realizado y del rendimiento de los alumnos. Cada profesor lo desarrolla de una manera. Algunos profesores deciden mostrar cómo realizan su trabajo y describen el día a día de la clase:

“ A professora do ano inicial explica que para atender a todos os alunos dividiu a turma em três grupos de desenvolvimento de aprendizagem. Entrega trabalhos diferentes para cada grupo e com isso já tem tido um resultado melhor. O único problema é com o comportamento de alguns alunos. Também explica que a recuperação paralela com os alunos que precisam acontece nas aulas de Educação Física.” (Diario de campo, 5 de octubre de 2005)

Otros prefieren mostrar su trabajo a partir de las relaciones construidas:

“É a vez da professora do EI 10. Ela comenta que são alunos participativos, animados e questionam tudo. Ela comenta a sua preocupação com a forma como eles estão apegados a ela e que tem medo da reação deles no ano seguinte pois vão mudar de professor. Mas já os está preparando.” (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

También hay los que comentan las notas de los alumnos o su dificultad en evaluar:

“Comenta que a sua turma (1102) está bem, lê e escreve. Ela comenta que tem 4 alunos que os pais não correspondem. Tem um aluno com I e 3 com R.” (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

“Na vez da professora do ciclo inicial comentar sobre a sua turma fala pouco somente que eles estão crescendo mas com passos de formiguinha.” (Diario de campo, 22 de julio de 2003)

A professora da progressão comenta sobre a dificuldade em avaliar na progressão. Começa uma discussão entre ela, a outra professora da progressão e a professora da CRE sobre este tema. Comentam sobre a dificuldade dos pais e principalmente dos alunos em compreenderem o caminho do ciclo para a progressão ou do ciclo para a 3ª série. Que

muitas vezes a ida para a progressão afeta a auto-estima do aluno e provoca a angustia no professor. A professora da CRE comenta que são os professores que fazem uma resistência ao tema. (Diario de campo, 22 de julio de 2003)

Sin embargo, los temas más frecuentes son los relacionados con los alumnos y sus familias. Por ejemplo, las faltas de los alumnos son siempre comentadas y muchas veces representa el único punto resaltado por el profesor sobre su clase en el "COC". Además de comentar los problemas desarrollan las teorías sobre sus causas: la familia.

"A professora do segundo ano do ciclo, diz que tem tido muitos problemas com faltas. Alguns alunos têm 29 faltas em todo o bimestre. Nomeia os três alunos com conceito I. Chamou a mãe deles mas diz que 'eles - os pais - não tem tempo disponível para dar atenção ao aluno'. A diretora diz que alguns problemas fogem do nosso controle mas temos que nos sensibilizar. A diretora adjunta complementa: 'problemas dos alunos porque os pais não vêem seus filhos como prioridade'. A diretora termina esta turma dizendo: 'não sei se é prioridade ou situação social'. (Diario de campo, 19 de julio de 2005)

En estos casos en que relacionan la actitud de los alumnos con la familia en general los profesores acaban diciendo el nombre del alumno o de la alumna y de sus familiares. Al nombrarlos, la discusión se amplía a todos los profesores, pues aquellos que conocen las historias o ya oyeron hablar del caso, también hacen sus comentarios:

"Depois a professora do segundo ano do ciclo fala sobre a sua turma que também divide com uma professora nova. Também faz referência a uma aluna - a nomeia - que tem problemas de atitude, que afeta o pedagógico. Comenta inclusive casos de roubos envolvendo a aluna e seus familiares. Não apenas esta professora fala mas ao nomear a aluna, uma antiga professora reforça o problema de roubo." (Diario de campo, 19 de julio de 2005)

"Comentam sobre o aluno RF e da presença da sua mãe na escola que está ajudando no portão. Segundo a professora isso fez com que ele baixasse a sua auto-estima. A diretora explica que a mãe não é uma referencia para os filhos e que 2 deles já estiveram em instituições e um deles já foi criado por uma outra mãe. O R está na 3ª série e os outros dois estão na progressão. Já vieram para o CIEP através do Conselho Tutelar, da CRE e do Juizado. A mãe não tem controle dos filhos é o comentário geral da direção e dos professores dos seus filhos." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

Estos son sólo dos ejemplos entre muchos en que se nombran a los alumnos y en los que se atribuyen sus problemas al ámbito familiar.

El "COC" es justamente el momento primordial en el que los profesores y la dirección realizan el juicio de valor sobre sus alumnos, sus familiares y la comunidad en que trabajan. A pesar de los comentarios negativos para algunos alumnos los profesores en general realizan comentarios positivos sobre la clase y su trabajo:

"A turma é excelente."

"A turma caminha bem. Devagar mas bem."

"Os alunos são crítico e criativos."

"Tenho alunos no EI que já estão escrevendo o nome sozinhos"

¿Realmente todo funciona tan bien? ¿Por qué al final hay tantos alumnos con la nota I o la escuela con dos clases de "progressão"? Las profesoras siempre hacen hincapié en que sus alumnos marchan bien, ya que saben escribir y leer. Mientras tanto, no fue esta la realidad que verifiqué en la clase del ciclo intermedio en que hice observaciones más sistemáticas. Muchos alumnos no sabían aún escribir sus nombres y necesitaban ayuda:

"A professora pede que os alunos coloquem seus nomes na folha da atividade de matemática. Alguns pedem o telhadinho para ajudar. Pude observar que a maioria não sabe ainda escrever o seu nome sem ajuda. (...) No exercício de português Novamente vejo a dificuldade dos alunos em escrever o seu nome. Depois a dificuldade em seguir o ditado e de escrever corretamente as respostas sobre a história. A boa aluna que estava ao meu lado, sabia algumas coisas mas fiquei surpresa com a sua dificuldade. Mais gritante foi a dificuldade da outra aluna ao meu lado pois ela não reconhecia nenhum fonema. Olhava para as gravuras das letras que ficam em torno da sala e buscava o som correto. E a professora ainda falava claramente pa-to, sa-po. Muitas das palavras estavam escritas na própria avaliação mas pude observar que poucos sabem ler. A professora lia todas as questões." (Diario de campo, 6 de Julio de 2005)

La directora, al final de un "COC", comentó con una profesora que todo siempre les parecía excelente pero sabía que la realidad no era exactamente así:

"A diretora senta ao lado da professora na mesa e na minha frente. Elas estavam em um papo paralelo pois o resto da mesa todos falavam juntas sobre a qualidade da comida. A diretora comentou: "você viu que o

discurso é sempre que está tudo ótimo. Mas sabemos que não está". A professora diz que as avaliações do ciclo inicial foram mais difícil que as avaliações do ciclo intermediário. Usaram poucos fonemas e foi muito fácil." (Diario de campo, 5 de octubre de 2005)

Además de ser el momento de evaluación colectiva, el "COC" es visto por la dirección como un momento de confraternización. Justamente por ser considerado de esta manera siempre se realiza un almuerzo colectivo y en general con un menú especial. La directora pide que se ponga un mantel en la mesa del comedor y que todos se sienten juntos. En realidad son pocos los profesores que se quedan para comer. La mitad permanece en la escuela y son siempre los mismos: aquellos que participan en las reuniones, los representantes y pocos más. Hay casos de profesores que permanecen para la comida colectiva cuando tienen tareas retrasadas entre las relacionadas con la documentación del "COC" o aún tienen papeles para entregar a la dirección.

Los profesores practican un discurso crítico sobre su participación en las actividades de la escuela. Sobre los encuentros pedagógicos como el "CE" y el "COC", los profesores reconocen su existencia pero afirman que muchas veces se ven interrumpidos, dada la realidad complicada que envuelve a la escuela y sus alumnos. Por ejemplo, en el "Centro de Estudos" critican la falta de discusión pedagógica:

"E –Como é que está essa questão, de discussão? Tem os Centro de Estudos..."

Professora – (...) E que às vezes essa questão do planejamento, que a gente fala tanto, do embasamento teórico, das coisas que a gente precisa trocar, nem sempre acontece, acaba ficando em segundo plano. E eu sinto muita falta disso. Então eu acho assim, não é que a gente não tenha esse espaço, acho que esse espaço foi dado mas, fragmentado, e acaba não acontecendo. (...) porque a gente só conhece a realidade, a gente sabe que é uma realidade que eles têm, que a gente está trabalhando da maneira possível com a dificuldade que existe. Mas existe a questão pedagógica que precisa ser trabalhada, não tem como fugir, é pra isso que a gente está aqui, entendeu?(...)" (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

En cuanto a la participación en la toma de decisiones, los profesores consideran que no existe un espacio real de participación. Todos – antiguos y novatos - critican la falta de espacios pero los más críticos son los profesores antiguos:

"E – Mas você acha que vocês têm voto pra discutir ou pra criticar?"

Professora – Eu trabalhei numa escola onde um grupo cresceu muito em relação a isso, a peitar mesmo. Mas, aqui, eu não vejo liderança pra isso, não vejo ninguém com essa liderança pra... (...)

E – Mas você acha isso importante?"

Professora – É, se tivesse liderança, eu acho que a gente conseguiria muita coisa." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

La directora ejerce un excesivo control sobre todo y todos, algo que dificulta la existencia de un liderazgo fuerte entre los docentes:

"Professora – (...) O que seria a minha crítica, que às vezes querem puxar rédeas demais numa coisa que poderia ser mais solta.

E – Rédeas demais em vocês, professores?"

Professora – Nos professores. Eu acho que por conta de, ou por medo de perder o controle das coisas, porque à medida que você vai dando as coisas, sei lá, às vezes o mingau desanda então eu digo que elas estão sempre querendo controlar muito, e às vezes pecam um pouco por exagero, de querer organizar demais, de querer não sei o quê demais." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

6.2.7) Estrechando relaciones: las fiestas

Las fiestas son realizadas en y por la escuela y pueden ser abiertas a toda la comunidad escolar y de vecinos o limitada a la comunidad escolar.

Son:

- "Festa de São João" o "Junina" (San Juan).
- "Familia na Escola" (Familia en la escuela).
- "Dia dos pais" o "Dia das mães" (Dia Del padre y de la madre).
- "Dia das crianças" (Dia de los niños).
- "Festa de Natal" (Fiesta de Navidad).

La de São Joao era la fiesta por excelencia de confraternización entre escuela, comunidad escolar y comunidad. Esta fiesta fue cancelada por la "CRE" en 2004. Según

me informó la directora adjunta en 2005 el motivo era económico, pues no había fondos para su celebración:

“A festa junina que não pode ser mais realizada segunda uma normativa da CRE. A adjunta ainda disse que no ano passado ainda fizeram e que tiveram problemas e que por isso esse ano não haveria a festa junina. Disse: “Em nenhuma escola da CRE está tendo festa junina”. O motivo a mesma adjunta explicou: a falta de verbas para a realização da festa é o principal motivo de sua eliminação no calendário escolar e comunitário.” (Diário de campo, 2 de junio de 2005)

Además de la falta de presupuesto, la decisión de la “CRE” estaba relacionada con el hecho de que algunas escuelas se lucraban con las fiestas. Las fiestas de São João en Brasil están tradicionalmente llenas de juegos y diversiones con premios para los niños además de mucha comida. Lo que estaba ocurriendo era que las escuelas que no tenían dinero cobraban la entrada y la participación en los juegos para poder financiarlos. La escuela tenía permiso para realizar la fiesta pero sin fines lucrativos.

Por ejemplo, en 2003, se realizó la *fiesta junina* y la directora, en todo momento afirmó que se hacía con donaciones y que el poco lucro existente sería utilizado para la fiesta de los días de los niños. Una profesora vendía pasteles en la escuela para comprar los premios de sus alumnos. Todos los profesores donaban ropas para el bazar. La directora pedía donaciones a las panaderías de la comunidad pero al final las consiguió con un vecino suyo.

La fiesta reunía a toda la dirección, todos los profesores y todos los funcionarios. La directora considera que una fiesta de este tamaño sólo puede ser realmente realizada con la ayuda de todos. Cada pareja de profesores era la encargada de un juego o diversión. Los funcionarios de limpieza estaban ayudando en los juegos o haciendo la limpieza constante, principalmente en los baños. Los funcionarios de la cocina estaban cocinando, pues la escuela ofrecía una comida gratuita para los alumnos y funcionarios. Los miembros de la dirección – algunos con la presencia de sus familiares, compañero e hijos – también tenían sus actividades, principalmente relacionadas con el recibimiento de los responsables.

Los alumnos y alumnas participaban si lo deseaban, muchas veces incluso con la ayuda de sus padres, madres y responsables. Dado que los profesores a menudo organizan bailes de presentación de los alumnos, la asistencia tanto de alumnos como de responsables era elevada.

La comunidad de vecinos también participaba. Se mandaban avisos sobre la celebración de la fiesta, pero entre los vecinos la información se transmitía "de boca en boca", es decir, a partir de la información de los propios alumnos y sus responsables con sus familiares, amigos y vecinos. No había carteles anunciando la fiesta en los alrededores de la escuela. Sólo había información dentro de la escuela.

La fiesta recibía a un buen número de miembros de la comunidad de vecinos. Constaté la presencia de ex-alumnos de la directora en la fiesta. Una ex-alumna comentó: "*sempre participo das festas organizadas pela diretora e no CIEP.*" También participaron en la fiesta líderes religiosos así como miembros de la asociación de vecinos.

Con el fin de la fiesta de São Joao, determinado por la "CRE", el mayor vínculo entre escuela y comunidad de vecinos se rompió. A pesar de su prohibición la dirección, juntamente con los profesores, decidió realizar en 2005 una fiesta interna. El objetivo fue mantener la tradición de la fiesta en la escuela - incluso porque muchas actividades pedagógicas estaban vinculadas al tema y también para celebrar el final del primer semestre del año, fechas en las que se celebraba la fiesta tradicionalmente.

De esta manera, en 2005, la fiesta interna también contó con mucha comida, juegos y baile pero todo ocurrió dentro del aula y sin la participación de padre, madres, responsables y vecinos. Los profesores reunieron dos o tres clases, organizaron la comida y los juegos dentro del aula. Al final todos se reunieron en el patio y presentaron sus bailes. Como era al final del día, algunos responsables vieron las presentaciones.

Si la fiesta de São Joao era la fiesta que permitía el mayor vínculo entre escuela y comunidad, la fiesta de más importante para la relación entre escuela, alumnos y responsables ocurre en la "Familia na escola". La fiesta, una confraternización entre la escuela y familia, es financiada y patrocinada por la Alcaldía.

La fiesta se celebra en una mañana de sábado. La colaboración de profesores y funcionarios en la preparación y realización de la fiesta es opcional, aunque sí son necesarios algunos funcionarios de la cocina, pues la fiesta se finaliza con un gran almuerzo, y por lo menos dos funcionarios de limpieza y 5 profesores, uno para cada oficina ofrecida a los alumnos y responsables. El equipo directivo - la directora, las dos adjuntas y la coordinadora pedagógica - también están presentes. Observé dos fiestas y en las dos estaban presentes los mismos profesores y funcionarios.

La escuela se abre a las nueve de la mañana. Se sirve un pequeño desayuno para los pocos responsables y alumnos presentes a esta hora de la mañana. Son invitadas 200 personas para participar. Primero se invita a los alumnos y familiares ya habituales de las actividades de la escuela, a los representantes y, en el caso de que aún sobren invitaciones, se entregan a aquellos que quieran participar en la fiesta.

Al entrar en la escuela todos tienen que firmar el libro de asistencia. Después suben a los diferentes talleres organizados por los profesores. En 2003 había talleres de origami, culinarios, de flores de papel, de pintura y un taller de juguetes para los alumnos más pequeños. En los talleres se constata la mezcla de alumnos y responsables. Ellos circulan por todas los talleres y al final salen con todo lo que han hecho - origami, pinturas - o aprendido - como los pasteles.

En 2003, además de los talleres al principio del encuentro se realizó una charla con la médica del puesto de salud de la comunidad sobre diversas enfermedades contagiosas, principalmente sobre la tuberculosis. Todos los responsables presentes tuvieron que asistir a la charla. En este mismo encuentro, después de los talleres, se representó una obra de teatro dirigida por una actriz famosa en el país. Su proyecto de llevar teatro a las escuelas era patrocinado por la Alcaldía tal como ella explicó después de la presentación.

En 2005, sólo se organizaron los talleres de origami, flores, culinarias y el taller para los alumnos más pequeños. Las madres se interesaron principalmente por los talleres culinarios. Una madre incluso comentó que aprendió a hacer una empanada en la escuela en un encuentro anterior y la vendía en la calle y era un éxito (Diario de campo, 18 de junio de 2005).

Después de las actividades de los talleres todos se reunían en el comedor para el gran almuerzo. La comida era siempre abundante y todos repetían más de dos veces. También había postre. Las profesoras presentes, dirección y funcionarios también comían junto con alumnos y responsables. El papel del encuentro era justamente ese: integrar más la familia y la escuela y dar oportunidades para que las familias conociesen otras actividades.

El qué hacer en los talleres es siempre un problema pues si el objetivo es dar nuevas oportunidades, un taller culinario por ejemplo, puede ser interesante, pero no lo es el de origami. Al final de la fiesta de 2005 el equipo directivo comentó justamente este problema. Al tener conocimiento del éxito de los talleres culinarios resolvieron elaborar talleres similares:

“A professora disse que as oficinas de culinária estavam lotadas e que isso sim era importante para o evento. Todos presentes, professora e equipe de direção, comentaram sobre a possibilidade de criar novas oficinas, com um maior valor de aprendizado, como manicure e cabeleireiro mas chegaram a conclusão que nenhuma mãe dessas atividades perderia um sábado para ajudar na escola. Infelizmente, pois eram essas atividades que o evento precisava.” (Diario de campo, 18 de junio de 2005)

En el día de los padres y el día de las madres también se manifiesta la relación entre escuela y responsables pero no es tan intensa como en el de “Familia na Escola”. Además, son eventos distintos, ya que uno es patrocinado por la Alcaldía mientras que el día de los padres y de las madres es una propuesta de la escuela.

La conmemoración ocurre un día cercano al oficial – segundo domingo de mayo para las madres y segundo domingo de agosto para los padres – y se ofrece generalmente un desayuno especial y colectivo. Presencié la realización de un día de los padres con un desayuno entre padres e hijos, seguido por un partido de fútbol entre los padres. Al grupo ganador le dieron un bolígrafo como regalo. Su objetivo es ampliar las relaciones entre responsables, profesores y alumnos.

Este tipo de fiesta – padres y madres – genera conflictos entre profesores y dirección. El motivo está en la situación familiar de los alumnos, pues como ya se vió son pocos los

que tienen padres o viven con ellos. Una profesora me comentó un día esta incoherencia:

“A professora estava na saída entregando o bilhete para os responsáveis. O bilhete era sobre a festa dos pais que vai ser realizada na sexta feira. A professora comentou que achava um absurdo ter uma festa dessas já que muitos dos alunos não tinham pai e que a festa seria um fracasso. Comentou alguns casos dos pais dos seus alunos que estão presos ou mesmo já morreram. Sem falar nos que são criados por outros familiares ou por um outro marido da mãe.” (Diario de campo, 6 de agosto de 2003)

La crítica de la docente puede ser coherente. Si se vuelve a la descripción de la realidad familiar de los alumnos se entiende lo que comenta la profesora. No obstante, también observé el cuidado que la dirección de la escuela tomó con esta fiesta, justamente reconociendo la peculiaridad familiar de sus alumnos. Por este motivo, la directora invitó a todos aquellos que cumplían o desempeñaban el papel de padre:

“Cheguei e todos já estavam no pátio. A diretora estava arrumando o som para dar um comunicado. Primeiro, como faz sempre, desejou bom dia, respondido pelos alunos e pediu desculpas pelo atraso e justificou pelo problema no som e sem ele ela não poderia dar um aviso. Fez comentários sobre a festa dos pais que seria realizado no dia seguinte. Que era para trazer o pai, o tio, o padrinho, o padrasto, o avô, enfim, qualquer familiar que fosse considerado o pai da criança pois o pai é aquele que cuida, que cria.” (Diario de campo, 7 de agosto de 2003)

Las dos últimas fiestas - Día de los niños y fiesta de Navidad - ocurren internamente en la escuela y solamente entre profesores, dirección, funcionarios y alumnos. Cada profesor realiza una pequeña fiesta con comida para sus alumnos y si hay recursos se entregan regalos. La escuela intenta siempre tener una pequeña cuantía para estos días. Además, los profesores se reúnen para comprar pequeños regalos para sus alumnos: cosas sencillas y que cuestan poco como un bolígrafo. Pero siempre dan algo.

La escuela siempre ofrece una comida especial y al gusto de los alumnos – como el perrito caliente – pero los alumnos también llevan comida, salada, dulce y bebidas. No faltan pasteles, empanadas o refrescos en las fiestas. Las profesoras siempre preparan algo especial además de planear juegos y bailes para los alumnos.

La dirección es consciente que el sorteo de una cesta de alimentación, un almuerzo o un regalo como en el día de los padres o en la fiesta de San Juan, son estrategias para ampliar la participación. El hecho de dar beneficios sociales en la escuela y dar un regalo / premio a los participantes, sea una comida, un paseo por la clase o un bolígrafo, puede favorecer y aumentar la participación de los responsables. Y realmente eso ocurre. En los momentos de los informes sobre las ayudas sociales, la reunión está siempre llena. En el momento de la comida, la escuela está siempre llena de responsables.

En relación con la comunidad de vecinos, los espacios de participación son más reducidos. Antes existía la Festa de São João, abierta a la comunidad escolar y de vecinos y ahora sólo se mantienen los convenios con instituciones de la comunidad, como la asociación de vecinos o la región administrativa (RA).

En el momento del trabajo de campo en 2003 se empezaban a articular dos proyectos entre la escuela, la comunidad y la región administrativa (RA): uno referente a la elaboración de una huerta en la escuela y otro referente al reciclaje de la basura.

La escuela no critica los proyectos y sus objetivos pero sí a sus colaboradores. Al hablar de la "RA" la dirección dice que su responsable es una excelente persona y que conoce muy bien a la comunidad. Realmente aceptó la "RA" después de hacer su carrera política en la asociación de vecinos. Sin embargo, la escuela afirma que los convenios deberían compartir las obligaciones pero que al final el trabajo mayor era siempre de la escuela.

Un ejemplo es el polideportivo que es utilizado por la escuela y también por la "RA", siendo esta última la responsable de limpiarlo y mantenerlo. Pero siempre que hay un evento político en la cuadra son los funcionarios de limpieza de la escuela los que la limpian. La escuela lo hace porque a pesar de que la responsabilidad sea de la "RA" el polideportivo está dentro del espacio utilizado también por la escuela y al estar sucio puede dañar la buena imagen que la escuela tiene de limpieza y que quiere mantener. (Diario de campo, 10 de julio de 2003)

La escuela también cede parte de su espacio para otras actividades. Por la noche funciona una escuela de Ensino Médio, del ámbito estatal. No ayudan en la limpieza y en el mantenimiento de la escuela, solamente utilizan el espacio. Lo mismo ocurre en los fines de semana en que parte de la segunda planta es utilizada para la realización de un curso preparatorio para el examen de entrada a la universidad.

Además, la escuela cede parte de sus espacios a lo largo de la semana para personas interesadas en realizar actividades con sus alumnos. Por ejemplo, una madre de alumno daba un curso de elaboración de aderezos para las madres de los alumnos de la 3ª y 4ª serie. Un vecino de la comunidad se ofreció para dar clases de inglés a los alumnos de la 4ª serie. La escuela permitió todos esos cursos después de explicar la propuesta de la escuela y su organización. Pero no hacen un acompañamiento intenso de las actividades que se realizan en esos talleres.

6.3) Reflexión final: lo pido, me lo dan y no lo uso

Los espacios representativos existen tanto en los órganos centrales, "SME" y "CRE", como en la escuela. Consejos, reuniones y actividades representativas son frecuentes y ocurren con los diferentes sectores de la escuela – dirección, profesores, funcionarios, alumnos, responsables y hasta la comunidad de vecinos.

Sin embargo, los límites los ponen los propios participantes y dirigentes. En el caso de la dirección, la directora tiene en sus manos el control de muchas reuniones y actividades de la escuela. Es una consecuencia de la reforma que plantea la descentralización y la participación y que tiene en la dirección el motor de todo este cambio de visión. En el caso de la escuela estudiada, la autoridad se concentró en la figura de la directora, cuyas consecuencias detallaré en el capítulo 8.

Aunque los profesores cuestionan la falta de espacio para reuniones dentro y fuera de la escuela, cuando tienen esta oportunidad no la utilizan – como en el caso de la huelga o en los innumerables encuentros pedagógicos realizados en la escuela y sin actuación real de los docentes en la discusión de lo que ellos mismos piden en el discurso. Los que participan son siempre los mismos. ¿Esta situación crea alguna diferencia entre los docentes o entre docentes y dirección?

Muchas veces, dirección y docentes culpan a la clientela que reciben de los problemas de la participación. Los padres, madres y responsables parecen ser los grandes culpables de todos los males de la escuela y sobre todo de la poca participación. ¿Es realmente un problema de los responsables y alumnos? ¿Ellos no saben cómo participar? ¿Quiénes y por qué participan? ¿Y los docentes y la dirección saben participar y gestionar los espacios participativos? ¿La escuela da realmente todos los espacios necesarios para la participación?

Un tema que no aparece en esta descripción de la participación es la comunidad. Ya comenté las dificultades de entrar en contacto con la comunidad de vecinos y esto imposibilitó conocer su percepción y su evaluación de las actividades participativas ofrecidas por la escuela.

Capítulo 7

Implicaciones de la reforma en la escuela

En este capítulo se explicitarán las implicaciones de la reforma educativa en la escuela en función de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad. El capítulo está dividido en dos partes. En la primera parte se discute la dualidad en la descentralización que se denominó el juego entre autonomía y control. En la segunda parte se evalúan las consecuencias de la participación educativa y de la inclusión de los padres, madres y responsables en las actividades de la escuela.

7.1) Descentralización: entre autonomía y control

La "CRE", creada por el municipio, surge con el objetivo de atender localmente, además de ser el órgano mediador entre el órgano central, la "SME", y las escuelas. Como se constató, más que un órgano mediador, la "CRE" es el órgano municipal que está presente en todas las actividades de la escuela, administrativas o pedagógicas. Sin embargo la "CRE", en este nuevo contexto reformista, deja de ser solamente el órgano mediador para ser un nuevo órgano controlador con muchos poderes dentro del sistema municipal de enseñanza. Es decir, un nuevo órgano, con nuevos poderes y determinaciones que surge con la descentralización, pero que posee un papel centralizador.

De esta manera parece ser que la descentralización no conduce a la autonomía, tal y como indican los críticos de la descentralización. El concepto de descentralización, según los críticos, está más relacionado a una re-organización o a una regulación del Estado, y como tal no crea la autonomía escolar – es decir, la toma de decisiones en la propia escuela en temas administrativos, pedagógicos y financieros.

¿Cómo se concilian el control con la autonomía? ¿Existen resistencias al control y a la autonomía?

7.1.2) La "CRE" *versus* la escuela

a) Relativa autonomía administrativa de la escuela

La "CRE" controla los recursos de la escuela vía informes – como el caso de la merienda – o presencialmente – como en el caso de la fiscalización al "Livro Caixa".

Pero el control también es realizado desde la propia escuela, mediante un cuaderno con todos los ingresos y gastos que deben ser firmados periódicamente por los docentes y funcionarios. Si alguien tiene alguna duda u objeción debe escribirlo y firmarlo en este mismo cuaderno.

Por más que la escuela pública no funcione como las empresas privadas – principalmente en relación a la obtención de los recursos –su gestión es ahora más cercana a la de las empresas: eficiencia, control y calidad son cuestiones claves en esta situación. Ya se expuso el discurso de una profesora afirmando la transparencia de la dirección administra en la escuela, a semejanza de la practicada en las empresas..

De las entrevistas y observaciones realizadas se deduce que esta escuela actúa de la misma forma que lo haría una empresa gracias al perfil de la propia directora. Los profesores que han hecho comentarios sobre el modelo de gestión empresarial, no lo cuestionan y tampoco lo consideran negativo, pues la transparencia del uso de los recursos es fundamental. Sin embargo, es la directora la principal responsable de ponerlo en práctica en la escuela, fruto de su empeño por comunicar cada una de sus acciones y potenciar la transparencia de todas ellas,

También se observó que la escuela busca los mejores precios del mercado, sea para arreglar un problema en el material de la cocina o para comprar material pedagógico. Se ponen en contacto con diferentes empresas ya conocidas para obtener varios presupuestos.. Para las compras de material pedagógico o manutención no es necesario contar con una empresa que tenga convenio con el municipio. La escuela tiene total libertad de elección, pero utilizan siempre los mismos proveedores para comprar material, los más cercanos a la escuela y los que son conocidos por ofrecer las mejores ofertas. (Diario de Campo, 19 y 21 de agosto de 2003). Es interesante observar que este

proceso indica como la escuela gestiona su autonomía y también sus recursos, intentando adecuarlos a sus necesidades y presupuestos.

Todo este proceso se comunica a los profesores mediante el cuaderno de noticias y a los padres y a los responsables en las reuniones con la dirección. Además, la directora siempre menciona en las reuniones con padres, responsables y profesores que el libro con los presupuestos y gastos está abierto a todos.

La escuela tiene libertad para acordar convenios con las instituciones que trabajan habitualmente en la comunidad. Por ejemplo, en la "Festa de São João", una fiesta abierta a la comunidad, la escuela tiene autonomía para contratar las empresas de sonido de la comunidad o incluso pedir donaciones a los comerciantes de la región.

Generalmente los comerciantes se niegan a dar donaciones y a participar, aunque la escuela esté siempre abierta a los comercios y a los trabajadores de la comunidad. Cuando se estropea un aparato de la cocina, el aparato de sonido, el sistema hidráulico o el eléctrico, por poner un ejemplo, la escuela llama siempre a una empresa o a un trabajador de la comunidad.

Existen también otros tipos de convenios, como el firmado con la "Região Administrativa" (RA) de la comunidad. Sin embargo, estos convenios están controlados por la "CRE" o por la "SME". Un ejemplo es el Proyecto Huerta, un convenio entre la escuela y la "RA" para la realización de una huerta en el espacio comunitario. Una funcionaria de la cocina me comentó que la escuela ya tuvo una huerta y que muchos de los alimentos, principalmente los de temporada, procedían de allí. Ahora, con la cooperación de la "RA", esto podría volver a realizarse..

El Proyecto Huerta se inició con una serie de charlas para los alumnos, relativas a los alimentos, realizadas por los técnicos contratados por la "RA", los encargados de la realización del proyecto. Sin embargo, sin negar la importancia del proyecto, este no ha sido ideado conjuntamente por la escuela y la "RA", si no por la "Secretaria Municipal de Educação" (SME) y por la "Coordenadoria Regional de Educação" (CRE). La "CRE" envió a todas las escuelas una propuesta de actividad pedagógica, que consistía en la elaboración de una huerta en la escuela, así como actividades en clase sobre el

conocimiento de las cualidades y uso de diversos alimentos. Además, la "SME" envió el número 2 de la Revista *Escola e Família* (en la primavera de 2003) a todos los alumnos y a sus responsables. Esta revista informaba sobre la elaboración de huertas y discutía el problema de la obesidad y la importancia de la alimentación y de los ejercicios para controlarla. El reportaje describe un proyecto de huerta en una escuela concreta y explica incluso como se puede hacer una huerta en casa. Al hablar sobre la obesidad, describe los alimentos causantes de esta enfermedad y describe hábitos alimentarios saludables. Además, muestra la necesidad de realizar ejercicios físicos para mantener una vida saludable. En el apartado de los ejercicios físicos, describe las actividades deportivas que ofrecen la Alcaldía, las escuelas de la comunidad, los clubes escolares y las villas olímpicas. Es decir, un proyecto interesante y relevante para la escuela y para la comunidad pero que no fue elaborado por iniciativa de los propios implicados.

La Alcaldía, a través de la empresa responsable de la recogida de la basura, financió un segundo proyecto común. Este segundo proyecto común implantó contenedores de recogida selectiva en las escuelas. Nuevamente el proyecto se limitaba al ámbito de la escuela y "RA", dejando a un lado al resto de la comunidad.

La "SME" también controla otro convenio entre la escuela y la comunidad, con la asociación de vecinos. El Club Escolar existente en la comunidad puede ser utilizado por los alumnos, pero los clubes no tienen ninguna relación pedagógica con la escuela. Quien los gestiona es la asociación de vecinos y son espacios abiertos a la comunidad y a los alumnos de las escuelas de la comunidad. Estas tienen prioridad en los deportes ofrecidos. La escuela se limita a mandar al alumno o alumna a la asociación de vecinos, con un certificado acreditando que está matriculado y en algunos casos con la indicación para incorporarlos actividades concretas.

Aparte de este convenio con la asociación de vecinos no tengo constancia de ningún otro. Son raras las veces en que la escuela hace referencia a la asociación de vecinos y por lo tanto es difícil evaluar la relación entre ellos. Solamente una madre me ha comentado en una entrevista que la escuela había obtenido una plaza para ella en un curso de costura en la asociación.

Existe otro convenio, entre la escuela y varios departamentos de la Alcaldía, de carácter social. En el momento que hice el trabajo de campo en 2003, la escuela tenía un proyecto "Com licença eu vou à luta", un proyecto financiado por la "Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social" (SMDS). Ya se comentó la lógica de este proyecto: proporcionar cursos de reciclaje laboral y empleo a madres, abuelas y mujeres con más de 40 años de edad, que estuviesen en el paro y tuviesen alumnos a su cargo.

Como conclusión se puede afirmar que los convenios existen y son proyectos interesantes para la escuela y para la comunidad. Sin embargo, se trata de proyectos elaborados por la "CRE", la "SME" o por otros departamentos de la Alcaldía, que imponen una relación entre la escuela y sus cooperantes. Claro que muchas veces, por ser algo impuesto, los convenios no se desarrollan como sería deseable.

En relación a los recursos, se puede observar que el control y la transparencia están siempre presentes en la escuela, a través de la "CRE". La escuela, con los espacios abiertos por la legislación y por el gobierno municipal, dispone de autonomía para mejorar su propia situación frente a los presupuestos, siempre pequeños.

b) Mayor control pedagógico de la "CRE"

Esta sección se propone discutir los mecanismos de control y de autonomía en temas relacionados con la descentralización pedagógica. En primer lugar se discutirá el Proyecto Político Pedagógico de la escuela y sus incoherencias frente a la autonomía. Después se detallará el control ejercido por la "SME"/"CRE" con el currículo municipal "Multieducação", con los libros de texto utilizados y con los proyectos pedagógicos enviados a las escuelas.

Además se mostrará el control pedagógico que se crea a través de los miembros de la "CRE"/"SME" que frecuentan la escuela y de los padres, madres y responsables.

b.1) Control del proyecto político pedagógico por ausencia de discusión

La escuela tiene elaborado su proyecto desde 2001 con un eje central, la ciudadanía.

Conforme ya se discutió, el "Projeto Político Pedagógico" (PPP), construido de forma colectiva, esboza lo que se espera del educador y de la escuela. Estos objetivos, pensados y discutidos de forma colectiva, buscando constantemente la reflexión de la escuela y la solución de los problemas, propician la vivencia democrática.

En este sentido, el "PPP" está muy cercano a la autonomía de la escuela visto que la autonomía es, según Castro Neves:

"A autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve." (Castro Neves, 1995: 113)

Al considerar la autonomía como una posibilidad, es importante preguntar si su posibilidad es conquistada u otorgada. En este caso particular, el "PPP" fue otorgado por la reforma educativa. Con la nueva legislación, cada escuela debe elaborar su "PPP" para atender, a la descentralización en el ámbito local, dar atención a las necesidades más cercanas a la realidad de la escuela y finalmente, a la participación. Sin embargo, se sabe que el "PPP" necesita ser aceptado, comprendido e interiorizado por los miembros de la escuela.

Las dificultades para elaborar el "PPP" son discutidas con frecuencia por los teóricos: ¿cómo construir un "PPP" con profesionales de la educación, cuando estos tienen visiones y percepciones tan distintas sobre la realidad y la educación? Para esta construcción conjunta es necesario un amplio debate sobre el tipo de ciudadanos y sociedad que pretenden formar, es decir, una participación crítica. Pero, ¿cómo conciliar una participación y construcción crítica si hay jerarquías o grupos de poder que controlan la escuela? O ¿Cómo construir un "PPP" autónomo y no una reproducción de algo ya existente? (Veiga, 1995)

En el discurso de los miembros de la escuela e incluso del órgano central, todos consideran el "PPP" como el espacio de la autonomía escolar.

Sin embargo, las observaciones realizadas me demostraron que el "PPP" nunca fue tema de discusión en las reuniones. Algunas veces fue citado como algo que los profesores deberían tomar en consideración, pero sin hacer nada más. Los discursos de algunos

docentes también demostraron que el "PPP" no siempre se discute con interés en la escuela, tal como debiera. Es decir, un proyecto existente pero que no se incluye en el planteamiento de las actividades de la escuela y mucho menos en clase. Está ahí, disponible, pero todavía no ha sido aceptado ni comprendido por todos.

Este es un problema relacionado no solo con la actitud del equipo directivo y pedagógico frente a la discusión del "PPP", si no también con la actitud de los docentes. Estos reconocen que saben que el proyecto no se discute, pero no buscan espacios para que se pueda trabajar mejor en él. Constaté que los docentes piden en sus discursos más espacios de discusión, pero no aprovechan los espacios ya existentes para ampliar la discusión.. La consecuencia de esta situación es el dominio de la discusión y la delimitación de los temas de debate por parte de la dirección.

La conquista también depende de la capacidad para tener un "PPP". Solamente con voluntad y capacidad se podrá elaborar un "PPP" que refleje realmente la identidad de la escuela. Y una identidad que no sea solamente descrita en un documento formal, sino que se aplique en la práctica. El "PPP" de la escuela tiene varios objetivos y muchos de ellos son realizados diariamente en la escuela y en clase: la participación de la comunidad escolar en las actividades de la escuela, la autoestima de los alumnos, proporcionar espacios de responsabilidades a los alumnos, adecuación del currículo al cotidiano, capacitación de docentes. Sin embargo, también se observaron algunas incoherencias que deben ser resaltadas. Todos afirmaron la importancia del "PPP" para la comunidad en la que trabajan. Pero no todos consideran que la escuela deba estar tan abierta a la comunidad como está la estudiada. Oír a los padres, madres y responsables no es del agrado de muchos profesionales de la escuela.

¿Es posible un "PPP" solamente con la participación de la dirección y docentes?

Además, existen otros límites para la elaboración del "PPP" en la escuela, materializados en forma de controles de la "SME"/"CRE": el proyecto curricular "Multieducação", los libros didácticos y los proyectos.

b.2) Control curricular: el "Multieducação", libros y proyectos

Para los miembros de la escuela en el "Multieducação" *se puede todo*". Pero al mismo tiempo debe seguirse. Constaté que su control en clase es reducido, pero incluso así existe un control realizado con libros y proyectos.

Los libros utilizados en las escuelas de todo el país deben seguir las líneas curriculares propuestas por los Parámetros Curriculares Nacionales. Algunas editoras incluso están adaptando sus libros a las regiones para aplicar la normativa que pide una mayor atención al nivel regional y local.

De esta manera, en Río de Janeiro se adoptan los libros aprobados por el gobierno federal para las escuelas públicas y según la asesora de la "SME" esto no supone un gran problema para ellos, a pesar de tener su propio proyecto curricular. Pregunté a la asesora como era posible conciliar el "Multieducação" con los parámetros nacionales. Con cierto enfado me contestó que los proyectos, en el fondo, no son tan distintos como se pueda pensar:

"E: O governo federal criou os parâmetros e os livros didáticos são também ligados aos parâmetros. Como é que vocês estão lidando com essa situação?"

Assessora SME: Mas a nossa multieducação é muito de acordo com o parâmetro. A base é a mesma. Dessa visão de educação." (SME, Agosto 2002)

Son los profesores los que en teoría deberían escoger los libros más relacionados con el perfil de la escuela y la comunidad. Realmente los profesores escogen sus libros pero no siempre los reciben. Como me han comentado los profesores, la "SME" y la "CRE" dan a los profesores la oportunidad de escoger los libros, pero al mismo tiempo controlan la selección. Todos me dieron respuestas negativas sobre los libros y la actuación de la "CRE". Incluso una docente suspiró, mostrando cierta desesperación:

"E: E os livros? Qual a qualidade dos livros? Vocês tem problemas com esses livros?"

(Um suspiro da professora)

E: São os que vocês pedem?

Professora: Nunca. Acho que quase nunca." (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

"Professora: Você perde dias, junto com as colegas de série, de ciclo, escolhendo o melhor, escolhe, se prepara e no início do ano não é aquele livro. Porque dentro dessa CRE se 70% escolheu o livro y e a minha escola escolheu o livro x, mas vai receber y." (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Es decir, hay libertad, pero recibirán los libros de acuerdo con la deliberación de la mayoría. Además si la escuela tiene elaborado un "PPP" alejado e independiente del currículo municipal, pero más cercano a su realidad local, ¿cómo podrá realmente realizar su propuesta? No podrá, por lo menos con los recursos didácticos proporcionados por el municipio.

Vale la pena reafirmar que la realidad del municipio de Río de Janeiro es muy diversa y que cada libro va a abordar una visión y una realidad de la ciudad. La coordinadora de la "CRE" entrevistada demostró su preocupación por la diversidad incluso dentro de la "CRE", pues se mezclan áreas totalmente rurales con áreas urbanas. Sin hablar de la diversidad socioeconómica. ¿Todos tienen que recibir el mismo libro didáctico?

Los proyectos enviados mensualmente por la "CRE" a las escuelas son otro mecanismo para controlar su nivel pedagógico. De las observaciones y de las entrevistas se comprobó que existe libertad para realizar o no el proyecto e incluso algunos profesores afirmaron que pueden afirmar que lo realizarán pero en clase hacer totalmente lo contrario. Mientras tanto, los profesores consideran que la realización de esos proyectos limita su libertad pedagógica. Afirman, también, que su aplicación con la frecuencia que pide la "CRE" deja de lado cuestiones que deben ser discutidas en clase, como puede ser la actitud, por ejemplo. Una profesora novata hizo un comentario sobre la autonomía, dejando claro que son muchos proyectos, en su mayoría interesantes, pero no pueden hacerlos todos. Y claro, puede decir que va hacerlos y en realidad no hacer nada en clase. Así me explicó:

"E – Mas você acha que tem autonomia ou não?"

Professora – Não, eu acho que em determinadas questões, não tem. Por exemplo, a gente está trabalhando uma cacetada [variedade] de projetos, um atrás do outro; eu consegui adaptar dois desses projetos numa boa porque a gente começou a puxar uma coisa na outra; porém, são 3 projetos em dois meses, se você tem uma turma que é muito mais complicada, você tem que implantar projeto ou você tem que ver se aquilo é o melhor e mais adequado naquele momento? Isso, eu acho complicado. Então, nem sempre essa autonomia acontece, porque eu também posso chegar e posso falar: 'vou trabalhar' e não trabalhar coisa nenhuma. Agora, se realmente eu acho que é legal, é até um projeto que foi colocado, foi imposto, mas eu acho legal, vai estar complicado para mim. Eu não tenho muitas experiências com a CRE, eu vejo a CRE muito distante. Talvez porque eu não tenha..." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Una "CRE" distante, pero como dijo la misma profesora, es como un ojo que está siempre mirando, observando y vigilando. Reproduzco su opinión sobre la "CRE" en que habla del ojo de Foucault:

"E – Qual a sua opinião da CRE, se controla aqui dentro?"

Professora – A impressão que eu tenho da CRE é aquela impressão que falam, acho que é o Foucault que fala, que é aquele olho que fica vigiando. Talvez seja uma impressão errada, eu conheço algumas pessoas da CRE, mas muito superficial, que me dão a impressão de que, realmente, a gente está aqui pra ajudar, não sei o quê, mas a gente está de olho. Em muitas situações eu percebi que a gente tinha que fazer uma determinada coisa porque a CRE queria assim, não era uma coisa da secretaria, era uma coisa da CRE. Então, a idéia que eu tenho, realmente, é aquele olho que fica vigiando, a gente não percebe muito porque faz muito de leve, mas em determinadas situações, você escuta uma fala da direção, você percebe que a direção foi pressionada, que não era uma vontade da direção mas que foi de cima..." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Mi presencia frecuente en la secretaría y la ayuda en la elaboración de los documentos para la "SME" o para la "CRE" fue fundamental para observar que se da libertad a los docentes para participar en los proyectos, pero la escuela debe prestar cuentas de su realización. La "CRE" enviaba el proyecto y pedía una serie de documentos sobre su puesta en práctica. Se elaboraba, en función del pedido de la "CRE", un documento para saber el planteamiento del proyecto en la escuela, un segundo sobre su puesta en práctica y un tercero de evaluación. (Diario de Campo, 22 de agosto de 2003, 15 de septiembre de 2003)

A pesar del excesivo control, los docentes comentan que cualquiera puede adaptarse a los proyectos e incluso no utilizarlos. Además los profesores se sienten libres dentro de sus aulas. Todos afirman que con lo que no están de acuerdo - en los proyectos, en el "Multieducação" - no lo utilizan en su día a día, como se describió en otro capítulo.

Es decir, libros y proyectos determinados por la "SME" /"CRE" son los mecanismos de control más fuertes existentes en la escuela.

Pero también existe, o mejor, puede existir una autonomía de la escuela. Ya describí el "Centro de Estudos" (CE) en que se discutió la teoría Socio- Interacionista. Los "CE" son elaborados en la escuela y sin un acta predeterminada por la "CRE". La escuela plantea las cuestiones de acuerdo con sus necesidades y a las peticiones de los profesores. Es decir, una autonomía.

Aún así, la dirección optó por reproducir totalmente los textos que están impresos en el "Multieducação". En teoría, todos los profesores conocen las ideas del "Multieducação", frecuentemente trabajadas en los cursos de capacitación. La "SME" dio un ejemplar para cada profesor de la red municipal. Si el profesor no lo tiene, la escuela sí.

Es interesante notar que la reproducción total del texto oficial, sin ninguna alteración o por lo menos aproximación a la realidad de la escuela y sus alumnos, generó un cierto desinterés por parte de los profesores. Pocos comentaban el texto. Además, cuando surgían comentarios, estaban más relacionados a la práctica en clase que a la teoría. Y los comentarios sobre las clases prácticas y sus dificultades eran más atractivos para el grupo que las teóricas. La discusión también fue limitada por motivos de tiempo.

Para Hargreaves, esta situación es común entre los docentes y principalmente en contextos de reforma. Para este autor, la cultura de los docentes es distinta a la nueva cultura impuesta por la reforma y por esta razón se crean resistencias y conflictos. Para Hargreaves, la cultura de los docentes está centrada en sus clases, en el día a día con sus alumnos. Sólo van a mirar la teoría y sus ventajas si esta está totalmente relacionada con su práctica o actividad en clase:

"they made empirical generalizations, they tested general claims against the evidence of their own experience, they hypothesized about the implications of possible innovations, and so on. In this sense, the differences in thinking and reasoning between classroom teachers and recognized educational theorists are less great than is commonly imagined. But while the form of teachers reasoning was similar to that of educational theorists, the data base on which teachers repeatedly drew was very different. It was a base of personal classroom experience." (Hargreaves, 1989: 37)

Hargreaves no está diciendo que los profesores no utilicen las teorías, pero sí que muchas veces las teorías son culturalmente inadmisibles para ellos:

"I want to propose that educational theory and other non-classroom based explanations are excluded from discussions primarily because teachers deem them to be culturally inadmissible." (Hargreaves, 1989: 39)

Para Hargreaves, el cambio solamente será posible mediante la interpenetración de teoría y práctica:

"This absence or cultural exclusion of formal theory and non-classroom experience has important implications for the conduct and consequences of school based curriculum planning. [...] The value of teachers practical knowledge, itself a kind of theorizing, within the classroom setting and the planning and evaluation that immediately affect it, should not be underrated. But when classroom-based knowledge alone is applied to very general questions concerning the aims, context and functions of education, the effects may not be quite so beneficial." (Hargreaves, 1989: 43)

Al centrar la discusión en torno a la experiencia, las discusiones acaban siendo especulativas, tangenciales y sin conclusiones. Incluso su mayor consecuencia es el dominio de la discusión o la delimitación de los temas por parte de la dirección. Esto es en parte lo que ocurre en la escuela. Como los profesores se mantienen siempre en explicaciones de la práctica de clase, posibilitan que quede en manos de la dirección la parte teórica y de elaboración de políticas pedagógicas para la escuela.

En relación a los cursos de capacitación, la situación no es muy diferente a la que acabo de exponer. La importancia de estos cursos para la formación general es indiscutible, principalmente si son planeados para especializar y no para imponer una determinada teoría o reforma. Mejores son aquellos cursos que además de teoría dan sugerencias de

actividades en clase, que es la gran dificultad de los docentes. Hargreaves apuntó que los profesores solamente valoran los cursos que abarcan teoría y práctica y que sólo así los profesores pueden cambiar y producir algo nuevo. Caso contrario se mantendrá la reproducción de sus prácticas y métodos. (Hargreaves, 1989)

Es decir, el espacio de autonomía abierto por la "CRE" no es bien utilizado ni por la dirección ni por los docentes. Este proceso sólo aumenta aún más el poder de la "CRE", pues si no hay discusión interna en la escuela, la "CRE" o la "SME" enviarán algún proyecto para que la escuela lo elabore. Como los profesores no tienen otra opción, o hacen lo que están acostumbrados – la reproducción – o aceptan las reglas de la "CRE"/"SME". En otros casos, dan más autoridad a la dirección.

b.3) Control silencioso: personal miembro "CRE"/"SME"

Uno de los momentos más claros de presencia de la "CRE" en la escuela ocurre a través de las profesoras que trabajan en la escuela y en el área pedagógica de la "CRE". Es el mejor ejemplo de presencia y control silenciosos. En 2003 eran dos profesoras y en 2004 y 2005 tres.

En el "CE" teórico que he comentado anteriormente, el documento entregado a los profesores fue leído y algunos comentaron sus problemas y dificultades en relación a la práctica de la teoría en clase. Los debates eran reducidos y pocas profesoras participaban. Las más activas eran las dos profesoras escuela/"CRE" que remarcaban siempre la posición de la "CRE" y la postura que deberían tener los profesores. (Diario de campo, 13 de agosto de 2003)

Lo mismo ocurrió en los "Conselhos de Clase" (COC) que he presenciado. En uno de ellos una de las profesoras siempre retomaba las leyes municipales o la postura de la "CRE" frente a las dudas de los profesores sobre determinados puntos - como por ejemplo, la evaluación. Además siempre hacía referencia a los trabajos de la "CRE" que ella había realizado. (Diario de campo, 22 de julio de 2003)

En uno de los "COCs" una de las profesoras escuela/"CRE" estaba presente como profesora y como miembro de la "CRE", puntualización que hizo al iniciar la reunión.

Es frecuente que la "CRE" envíe un miembro de su equipo para evaluar la escuela y el "COC". Más interesante fue observar el cambio de actitud de la directora en este "COC": ella pedía a los profesores la evaluación de cada grupo de alumnos y al final tomaba la palabra, matizaba la evaluación de la profesora, siempre dirigiéndose a la profesora escuela/"CRE".

Una situación muy incómoda para los profesores, pues no saben muy bien si la "CRE" está allí para ayudarlos o para controlarlos, al final, como dijo una profesora la "CRE" está distante pero es un ojo que está siempre mirando, observando y vigilando.

Además constaté que en los momentos en que están las profesoras escuela/"CRE" haciendo sus comentarios, las otras profesoras intentan no hacerles caso, incluso empiezan conversaciones paralelas y hacen comentarios entre ellas sobre la profesora en cuestión.

Además de estas profesoras que trabajan en la escuela, se observó que la coordinadora pedagógica recibe con frecuencia la visita y el auxilio de una profesora de la "CRE", lo que ellos llaman *capacitadora*. Evalúan juntas el planeamiento de las profesoras y la capacitadora propone algunas actividades que podrían ser sugeridas a los docentes. (Diario de Campo, 18 de septiembre de 2003)

Las fiestas realizadas por la escuela también son motivo para la presencia de miembros de la "CRE"/"SME". Su presencia está marcada por la fiscalización de los recursos – como es el caso de la "Festa Família na Escola" – o el deseo de la dirección de la escuela en demostrar el trabajo realizado – principalmente en una fiesta realizada con recursos propios como es la "Festa de São João".

La dirección se preocupa por mostrar todo lo que se ha realizado en la escuela a los visitantes de la "CRE", además de anunciar públicamente su presencia y agradecerla. (Diario de Campo, 19 de julio de 2003; 06 de septiembre de 2003). La directora, también como parte de este trabajo de buena relación con la "CRE", está siempre presente en las fiestas y conmemoraciones relacionadas a la "CRE". (Diario de Campo, 18 de agosto de 2003)

Algunos docentes han manifestado su inconformidad ante esta situación pues afirman que cuando la "CRE" está presente en la escuela todo cambia, hasta incluso la comida que es servida. (Diario de Campo, 13 de agosto de 2003)

c) Control escolar y responsables

Otro control pedagógico realizado por la "CRE"/"SME" en la escuela se realiza a través de los padres y responsables. Existen dos tipos de control: uno realizado por la "SME" a través de una revista y otro realizado por la "CRE", con espacio para reclamaciones y quejas.

A mediados de 2003, la "Secretaria Municipal de Educação" (SME), empezó a editar una revista con la finalidad de ser un canal más de relación entre escuela y familia, además del "Conselho Escola Comunidade" (CEC) y de los otros consejos.

Siendo una revista publicada por la "SME" y distribuida gratuitamente en las escuelas, discute básicamente los trabajos realizados en ellas. En el significativo nº 1, describe la fiesta "Familia na Escola", una confraternización entre la escuela y la familia financiada y patrocinada por la Alcaldía. Además describe el proyecto de las familias sociales¹⁴³ realizada por la Alcaldía y la nueva estructura de las familias, con abuelas y tías como madres. Es decir, la Alcaldía asume la complejidad de las familias y pretende implicar a todos aquellos que estén relacionados con la educación y formación de los niños y las niñas.

Se observa claramente la intención de implicar e informar a las familias con los temas discutidos pedagógicamente en las escuelas. Por ejemplo, la revista nº 2 (en la primavera de 2003) informa sobre la elaboración de huertas y discute el problema de la obesidad y la importancia de la alimentación y de los ejercicios para controlarla. El reportaje describe un proyecto de huerta en una determinada escuela y explica incluso como se puede hacer una huerta en casa. Ya se explicó que en el momento en que sale la revista numero 2, la "CRE" había enviado a todas las escuelas una propuesta de

¹⁴³ La Alcaldía mantiene en algunas escuelas una familia social. Un matrimonio reside en los alojamientos de la escuela y ofrece casa y comida a los alumnos durante la semana. En los fines de semana los alumnos residentes retornan a sus familias biológicas. Reciben a niños y niñas que tienen familias con problemas sociales, como ausencia de residencia o problemas con drogas.

actividad pedagógica que era justamente la elaboración de una huerta en la escuela y actividades en clase sobre el conocimiento de las cualidades y usos de diversos alimentos.

Además de entregar la revista, la escuela tuvo que realizar una reunión de evaluación de su contenido.

Podemos concluir que la revista actúa como puente entre la familia y lo que se hace en la escuela. A través de ella los padres y responsables tienen el conocimiento de las actividades pedagógicas con un lenguaje simple, ejemplos escolares y cotidianos. Además, esto puede ser un mecanismo de control de los padres y responsables sobre las actividades de las escuelas pues tienen el conocimiento de lo que está siendo pedido en la "SME" a través de la revista y sobre lo que ocurre en la escuela, a través de los alumnos y de su participación en los eventos de la escuela.

La "CRE" es vista por los padres y responsables como un espacio para hacer reclamaciones o solicitudes, principalmente para solicitar una plaza en la escuela. Una madre representante comentó la importancia de la "CRE" como medio para hacer las críticas, si estas existen:

*"E – E essas reuniões que você ia na CRE, o que tinha nessas reuniões?
Do CEC?"*

Mãe – Essa reunião é pra, no caso, se você tivesse... Você vê muita coisa que possa melhorar na escola ou alguma coisa que já tem e que não te agrade e você fizer muito esforço, está acontecendo, lá, você vai dizer, eles vão fazer uma anotação e vai fazer o melhor possível pra te ajudar, está entendendo? Pra entrar em contato com o prefeito ou com alguém..."
(Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

Otra madre entrevistada afirmó que conoce poco la "CRE" y sus funciones pero confesó que la ha utilizado para pedir una plaza en una escuela para sus hijos:

"E – E você conhece a CRE, a Secretaria, sabe das atividades que eles estão fazendo, você acha que eles controlam muito a escola ou não? Como é que você acha que é isso? Qual a relação? Do que você conhece também."

Mãe – Eu conheço muito pouco, porque eu vou muito pouco lá na CRE.

E – Você vai na CRE pra quê?

Mãe – Eu fui uma vez na CRE... Umas duas ou três vezes na CRE. Por que? Porque eu fui ver um CIEP residência, conforme ela comentou na reunião. Por que? Porque eu estava trabalhando e meu filho estava ficando muito na rua, então eu fui até a CRE pra conversar pra ela poder arrumar vaga pra botar ele pra ficar a semana toda, no final de semana, retornar.” (Madre, 35 años, 3 hijos en la escuela)

De la observación de campo he podido comprobar que siempre que algún responsable no está satisfecho con la escuela o con la profesora, es derivado a la “CRE”. La derivación puede ser realizada a través de la propia escuela. Una vez vi a una de las directoras adjuntas acompañando a una madre, insatisfecha con la actitud de la escuela, a hacer una queja formal en la “CRE”. (Diario de Campo, 10 de septiembre de 2003)

Sin embargo, el responsable puede ir directamente a la “CRE” a hacer su queja, que después será enviada a la escuela para que se de solución al problema. He presenciado el momento en que una madre estaba cuestionando el trabajo y la actitud de una profesora en relación a su hija. La escuela y la profesora, sin saber nada de la insatisfacción de la madre, recibieron una carta de la “CRE” que pedía una respuesta. (Diario de Campo, 21 de agosto de 2003) Tanto a la profesora como a la dirección no les gustó la actitud de la madre y tampoco fue de su agrado recibir el mensaje de la “CRE”.

Muchos padres utilizan la “CRE” contra la escuela y principalmente contra los profesores. La dirección y los profesores han demostrado siempre una cierta insatisfacción frente a esta posibilidad, ofrecida por la “CRE”, muchas veces sin posibilidad de que la escuela y sus miembros expresen sus motivos y cambien la situación a través del dialogo. Una profesora comentó con irritación que la comunidad y los responsables no han sabido utilizar sabiamente este espacio de dialogo. Y al final, la culpa la tiene la “CRE” que toma todo lo que le dicen como verdad absoluta sin respetar y escuchar al profesor y los profesionales de la escuela. Es una situación incomoda:

“Professora - É uma coisa que eu acho que atrapalhou muito, principalmente para quem trabalha em uma comunidade que não sabe utilizar essa arma, foi a questão da comunidade ter acesso a escola e ter acesso á secretaria. Então virou, denúncia, sem motivo, sem fundamento, eles não estão sabendo usar essa chance de poder chegar. E eles tem as vezes problemas e o pior, o pior de tudo é que quem atende o telefone na secretaria ou na CRE parece que não tem também uma formação muito boa porque acata a cada denúncia imbecil e cada coisa tão estúpida e vem achando que aquilo é verdadeiro. (...)E quando você é chamada já é quase uma verdade. Você fica assim meio sem defesa. Então eu conheço casos de inquérito, de coisas que chegam.” (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

La “CRE” no recibe sólo denuncias de los padres. También abre un espacio para la participación de los padres de alumnos con alguna deficiencia. En la escuela se elaboran con frecuencia informes sobre el desarrollo pedagógico de estos alumnos, que son posteriormente evaluados por la “CRE”. (Diario de Campo, 18 de agosto de 2003) Todo lo que ocurre con el alumno pasa por la “CRE”. Y el docente, esté o no de acuerdo, debe acatar las decisiones que toma la “CRE”. Una profesora me comentó molesta sobre esta situación de control de la “CRE”:

“E: Então vocês não tem essa autonomia para passar esse aluno?”

Professora: Nenhuma, nenhuma. A gente não tem autonomia de nada. Não temos autonomia de nada. Tudo é via CRE, esperando o aval de outra pessoa. A autonomia, você só tem autonomia na sala. Fora isso nada.

E: Por que você acha que isso acontece? Essa falta de autonomia, porque você que conhece mais esse aluno.

Professora: É uma questão burocrática. Administrativa, de hierarquia. Alguém tem que...

E: você acha que pode ser desconfiança do seu trabalho ou não?

Professora: Eu acho que depende de quem seja. É o trâmite legal das coisas.” (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

7.1.3) Reflexión Final: nuevo órgano de control

El juego entre autonomía y control es recurrente en cuestiones administrativas y pedagógicas en la escuela.

Es interesante observar que la descentralización administrativa y pedagógica en la escuela confirma la idea de que la descentralización perpetúa la permanencia del gobierno central en el planteamiento y control de las políticas educativas. O sea, la descentralización supone la participación de varias entidades en la toma de decisiones, pero sin dejar de lado la participación del poder central en este proceso.

Mientras tanto, este poder central existe y controla, pero la descentralización ha creado un poder intermedio, las "CREs", que han ganado mayor poder y responsabilidades. La "CRE" aparece como el órgano controlador y regulador de la secretaría de educación. No existe un aumento de las burocracias, sino más bien el traspaso de la "SME" a la "CRE", pues se observa claramente que es la "CRE" la que está presente frecuentemente en la escuela, a través de sus informes, documentos, proyectos pedagógicos, sus miembros y actividades de vigilancia.

La escuela construye su autonomía en los espacios abiertos dejados por la "CRE"/"SME", algunos dentro de la legislación – como el proyecto político pedagógico – y otros no regulados – como la gestión de los profesores en las clases en casos de faltas y bajas médicas.

Pero el control es tan fuerte que dificulta la puesta en práctica de la autonomía. Un ejemplo paradigmático es el proyecto político-pedagógico que no encuentra un espacio en las actividades de la escuela por la existencia del proyecto curricular "Multieducação" y de los innumerables proyectos mensuales enviados por la "CRE".

Asimismo, no se puede negar la interferencia en la autonomía que supone la resistencia de la comunidad escolar a las nuevas responsabilidades y actividades, como se constató mediante la poca discusión del proyecto político-pedagógico en la escuela. Es más fácil actuar dentro de límites ya conocidos y predeterminados – dados por la "CRE"/"SME" y sus proyectos - que crear una situación nueva – dentro de la propia escuela y a partir de la realidad en que trabajan.

Es interesante notar que los padres, madres y responsables también son responsables gracias al control de la "CRE"/"SME". Una estrategia del órgano municipal que al mismo tiempo que da espacio para su participación en las actividades de la escuela los

utiliza para obtener informaciones de las actividades de las escuelas y de esta manera realizar el control. De esta manera, la "CRE"/"SME" consigue controlar a los dos grupos: padres, madres y responsables y la comunidad escolar.

La contradicción entre autonomía y control es característica de la descentralización educativa y ha proporcionado la existencia de un nuevo poder, la "CRE".

7.2) La distancia social y los límites de la participación

Ya se describió la forma en que las actividades participativas son evaluadas y practicadas en la escuela. En relación a la participación de los padres, madres y responsables en los temas de la escuela, se puede concluir que es pequeña y causa directa de los agentes de la escuela - dirección y profesores.

¿Cómo ocurre esto? A pesar de la realización de las reuniones del "CEC", el representante de los responsables no tiene voz activa - y tampoco los alumnos. En las reuniones con los profesores, en el "COC", se constató por ejemplo, el total desinterés, por parte de los docentes, de lo que tenían a decir los responsables y los alumnos representantes presentes. Tampoco los padres, las madres y los responsables realizan una reunión para escoger a su representante del "CEC" pues todos los representantes de 2003 hasta 2005 fueron invitados por la dirección.

Otro ejemplo de poco espacio para participar lo observé en las reuniones con la dirección y principalmente en la reunión de evaluación. En primer lugar, se informa de las reuniones prioritariamente por escrito, aunque se conocen las dificultades educativas de los padres, madres y responsables. También se informa oralmente, pero no de forma prioritaria y depende mucho de los profesores. Esto provoca que la frecuencia no sea muy elevada.

Además, la directora, que preside la reunión, controla todos los temas y espacios de discusión. Se observó esta situación en todas las reuniones con los responsables, pero principalmente en la reunión de evaluación en que su control es total incluso en relación a la nota final de la evaluación. Y como se constató, las discusiones que existen ocurren solamente al final de la reunión, y por eso se quedan muy limitadas en tiempo y en

participación, visto que son pocos los responsables que se quedan hasta su final - menos de la mitad.

También se pudo observar que la dirección y los profesores controlan el proceso de elección de la dirección. Claro está que necesitan los votos de los responsables y alumnos, pero son los profesores y la dirección los que entre ellos construyen el grupo o los grupos que se presentan a la elección. Los padres, madres, responsables y alumnos no participan en el proceso de construcción de las candidaturas.

En el caso específico de la escuela, el control de la dirección y de los docentes es aún mayor, visto que nunca ocurrió una elección con más de un grupo de candidatos. Es decir, a los padres, madres y responsables les cabe solamente aceptar o rechazar a los candidatos pero no tienen la opción de optar por un grupo u otro. Claro que la elección de los representantes de la dirección es un tema que abarca tanto cuestiones administrativas como pedagógicas y éstas están más vinculadas a aquellos que trabajan en la escuela. Pero lo que más me llamó la atención fue la existencia – y siempre consensuada – de un único grupo candidato. Esto limita la posibilidad de participación y elección de los demás participantes del proceso.

En el caso de los alumnos, se observó como la obligatoriedad de la organización de un gremio estudiantil creó un impacto negativo en los profesores y miembros del equipo directivo – con excepción de la directora.

Un aspecto fundamental que se constató en la escuela fueron las nuevas relaciones entre el personal educativo y los responsables. Con la reforma, los responsables tienen que estar más presentes y ser más participativos en los temas de la escuela. Sin embargo, constaté que la obligatoriedad de la participación dejó expuesta la distancia social que existe entre los miembros de la escuela – profesores y equipo directivo - y las familias. La distancia social crea diferencias que al final reflejan desigualdades de poder y estigmatización de un grupo por parte del otro. A partir de ahora se describirá cómo este proceso de distancia entre escuela y familias es construido por los miembros de la escuela.

Para describir las consecuencias de este proceso consideré oportuno dividir la explicación en dos partes que están interrelacionadas entre sí. Primero describiré la visión que el personal educativo tiene de las familias y de la comunidad. A partir de esta descripción se constatará como este prejuicio influye y se refleja en la participación y en la elaboración de las clases, el trabajo con los alumnos y consecuentemente, en su evaluación, que puede significar el éxito o el fracaso escolar.

Las conclusiones están basadas en las observaciones realizadas en varios espacios de la escuela: reuniones, conversaciones informales y entrevistas. La reunión en que más se observa la evaluación de las familias, de la comunidad y de los alumnos es el "Conselho de Classe" (COC) y por este motivo lo utilizo como referencia central para esta parte.

Los estudios sobre la participación son reducidos, como ya se comentó. El tema del profesorado y sus demandas de participación a los responsables educativos fue ampliamente estudiado por Lareau o Epstein en los Estados Unidos (Lareau, 2000; Epstein, 1997). Mientras tanto, aún son escasos los estudios sobre las situaciones en que los miembros de la escuela regulan y limitan la relación de los responsables con la escuela. Intentaré aclarar este proceso, que en este caso está relacionado con la visión inferiorizada que los miembros de la escuela tienen de la comunidad y de sus miembros. Es decir, veremos que se trata de una cuestión social.

La consecuencia directa de la visión inferiorizada de la comunidad y sus miembros es el éxito o el fracaso escolar de los alumnos. Los estudios clásicos de éxito o fracaso escolar trabajan con los procesos y relaciones establecidas entre profesores y alumnos en clase. Demuestran como la visión predeterminada de los docentes sobre sus alumnos - prejuicios relacionados principalmente a la clase social, raza, género e incluso formación y trabajo de los responsables - pueden determinar el éxito o el fracaso escolar.

Son clásicos los estudios de Becker y Rosenthal y Jacobson en la década de 60. Becker demostró en sus investigaciones en escuelas públicas de Chicago que los profesores clasificaban y evaluaban a los alumnos de acuerdo con su visión de alumnos ideales. Y no casualmente los alumnos ideales eran aquellos más cercanos a la clasificación de clase media. Esta visión de alumnos ideales construida por los docentes creaba una clara

desventaja para aquellos que se encontraban en situaciones socioeconómicas y familiares difíciles.

Ya el trabajo de 1968 presentado por Rosenthal y Jacobson desarrolló la idea conocida como efecto pigmalión o la profecía autocumplida. Estos investigadores consiguieron probar que si un grupo de alumnos es rotulado como desfavorecidos, "carentes", sin condiciones culturales y sociales, los docentes tienen expectativas menores para estos alumnos. Esta "menor expectativa" produce en gran medida el fracaso escolar de los alumnos porque acaban por responder a las expectativas negativas de los docentes.

Pierre Bourdieu analizando las fichas individuales de alumnos de un profesor, construye la idea de que el profesor juzga a sus alumnos no solamente a partir de situaciones escolares, sino también en relación con la clase social. Los criterios internos y explícitos de la evaluación – dominio del vocabulario, conocimiento de los autores – tienen un peso inferior a los criterios externos - vistos como inexistentes - pero implícitos en la evaluación – lenguaje, comportamiento corporal como ropas, maneras y conductas. Cito a Bourdieu:

"A escrita às vezes explicitamente mencionada, quando chama a atenção pela sua "feiúra" ou "puerilidade", é percebida por referência a uma taxinomia prática das escritas que está longe de ser neutra socialmente e que se organiza em torno de oposições tais como "distinta" e "intelectual" ou "pueril" e vulgar"." (Nogueira; Catani, 2004: 192)

Annette Lareau comprobó la idea planteada por Bourdieu a partir de un estudio en dos escuelas de clases sociales distintas en los Estados Unidos. Interesada por la relación entre clase social e intervención de los responsables en la educación, Lareau constató que los profesores evalúan a sus alumnos en función de la clase social pero también en función de la intervención de los padres en la escuela. La intervención de los padres – si frecuentan las reuniones, si atienden a las demandas de los profesores - puede tener una influencia negativa o positiva en la percepción de los profesores sobre los alumnos, es decir, una influencia directa entre lo que existe en casa y el rendimiento en clase. Para ejemplificar, Lareau describe el caso de una alumna cuya profesora consideraba que la madre no daba el apoyo necesario a su hija en las actividades extraescolares. Además había rumores de que la madre daba fiestas constantemente en su casa. Con toda esta

estructura familiar la profesora no valoraba los excelentes resultados de lectura de la alumna, que sólo fueron constatados por la profesora al final del año. El tiempo que a la profesora le llevó observar sus excelentes resultados le imposibilitó entrar en programas especiales. Concluye Lareau:

"It is possible, even likely, that Mrs. Sampson's negative assessment of Ann-Marie's home life clouded her view of the child's classroom performance. Mrs. Sampson seemed to presume that an unstable home environment would have a negative influence on classroom performance. That view persisted until challenged by test scores. (...) In the meantime children's schooling – particularly their access to special programs – could be shaped more by teachers' perceptions of the parents' role in education than by the children's performance in the classroom." (Lareau, 2000: 143)

Mi objetivo es ir más allá de los resultados encontrados por esos autores, en la medida en que se considera que los profesores de la escuela estudiada evalúan a los alumnos a partir de su situación socioeconómica, familiar y cultural y al hacerlo contribuyen no solamente para su fracaso escolar sino también impiden la plena realización de la participación escolar, pedida por la reforma educativa. Es decir rotulan a los alumnos, a sus responsables y a la comunidad en que trabajan como inferiores y para limitar los espacios de participación utilizan la justificación de la inferioridad.

Es interesante notar que si entre los docentes y el equipo directivo hay separaciones y conflictos, como se verá en el capítulo 8, en torno a los temas de la comunidad, sus alumnos y responsables tienen todos la misma opinión. Una opinión única que se refleja en las desigualdades entre ellos y sus alumnos, entre responsables y la comunidad. Incluso la directora, con una relación más amplia con la comunidad, también tiene los prejuicios de los otros miembros del personal educativo de la escuela. Por eso quizás los espacios participativos creados por ella no sean tan democráticos.

7.2.1) Construcción de la distancia social

En la escuela, el equipo directivo y los profesores se perciben socialmente distintos de la comunidad y sus alumnos. Viven en casas o pisos propios en barrios mayoritariamente de clase media, aunque todos cerca de la comunidad en que trabajan. Tuvieron la oportunidad de estudiar para ser profesores, aunque en algunos casos con

cierta dificultad financiera. Sus padres son en general funcionarios públicos, comerciantes o maestros como ellos mismos. Este apoyo de la familia en los estudios y en la vida es algo que les marcó en la historia de vida de esos profesores.

Esta realidad social y familiar distinta separa a los profesores de sus alumnos, de los responsables y de la comunidad en que trabajan. Una profesora novata me comentó honestamente la distancia entre su familia y la de sus alumnos:

“E – Como foi o processo de contato inicial com a comunidade?”

Professora – De contato com a comunidade. Assim, muitas coisas ainda me chocam. Porque eu tenho uma família que tem toda uma estrutura de apoio, de proteção, até hoje, a gente é bem macaco velho lá em casa, mas eu sei que em qualquer situação que eu precisar, eu tenho um pai, eu tenho uma mãe presente, que vão estar ali me ajudando; e sempre foi assim. Isso foi o que mais me chamou atenção, a questão da família ausente. Esse ano, eu tenho sentido isso assim, as crianças têm falado mais a respeito dessa ausência, ‘eu queria que minha mãe viesse na escola, minha mãe nunca vem’, ‘minha mãe não pode vir porque minha mãe trabalha’, ‘eu não tenho mãe, queria tanto ter mãe, eu estou com uma saudade da minha mãe, que morreu’. Então eles falam mais. Ano passado eu sentia isso na relação, nas atitudes. E é uma coisa que me chocou muito, a ausência mesmo.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

No sólo la realidad familiar es considerada distinta. La organización, limpieza, actitudes y hábitos que son valorados y exigidos en la escuela y valorados por el equipo son totalmente distintos de los existentes en las familias y en la calle.

En una reunión del “Centro de Estudos” (CE) los profesores estaban discutiendo la dificultad que tenían en la elaboración de una actividad que tuviera sentido para los alumnos, principalmente las relacionadas con la higiene y alimentación. Todos consideraban importante la higiene, la buena alimentación y la buena presentación de los alumnos y alumnas, pero se cuestionaban cómo discutirlo en clase si sabían que algunos de ellos vivían con toda la familia en una única habitación y sin agua. (Diario de campo, 13 de agosto de 2003). La misma profesora novata que expuso la diferencia familiar me expresó su pesimismo al saber que algunos alumnos preferían la escuela

que sus casas y familias. Explicó esta situación por la estructura que tenían en la escuela en contraposición a lo que tenían en casa. Así me explicó con consternación:

“Professora - Porque a impressão que eu tenho é que ela (a criança) entra aqui, ela tem essa estrutura, até pelas falas deles, ela tem essa estrutura de limpeza, de organização, de conservação, quando chega lá fora, é um verdadeiro caos. Tem crianças que falam pra mim: “Final de semana, sábado, é muito chato.” “Como chato? Amanhã é dia de descanso, pode dormir e acordar mais tarde.” “Ah, eu não gosto de final de semana, eu não gosto de ir pra casa.” Isso é uma coisa que me choca muito.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Un hecho interesante, relacionado con el tema de la limpieza, que ejemplifica la distancia entre escuela y comunidad, ocurrió en la fiesta del Día del Padre. Después del desayuno en el comedor, todos se dirigieron al polideportivo para la realización de un partido de fútbol con los padres y responsables. En el camino presencié a una madre que estaba discutiendo con su hijo, que decidió hacer sus necesidades en las paredes de la escuela. La madre lo reprimió diciendo que en la escuela, siempre tan limpia, no se podía hacer esto, que debería haberlo hecho en la calle. Es decir, la escuela es el espacio de la limpieza y organización. Un espacio distinto a la calle.

Al comentar lo ocurrido a una de las directoras adjuntas, ella me comentó que ellos respetan mucho la limpieza y la organización de la escuela. Y lo complementó: la escuela es algo totalmente distinto a sus casas y al resto de la comunidad. (Diario de campo, 08 de agosto de 2003)

Otro punto que marca la distancia es la violencia. Los profesores reconocen que sufren la violencia diariamente, incluso en sus propias casas. Además, una de las profesoras perdió a un hijo asesinado por traficantes de drogas. Pero a pesar de esto la escuela intenta siempre mantener un ambiente de tranquilidad. Los profesores y miembros de la dirección están siempre buscando el diálogo y hablan en buen tono con todos. Sin embargo, reconocen que la agresividad es la forma utilizada entre los alumnos para comunicarse. La misma profesora novata me comentó su espanto ante la violencia verbal y física de los alumnos:

“Professora – (...) A questão da violência, que é muito presente no dia a dia deles, até mesmo nas conversas. Desde a violência física à violência verbal. E a violência verbal que eu falo não é só de xingar um ao outro, de ofender o outro, mas de palavras obscenas, que são características de crianças, até adolescentes, que até falam pra chocar, mais eu percebo isso até mesmo em crianças da educação infantil. Então, em muitos momentos eu percebo que é uma coisa que está ali, latente, o tempo inteiro, e que você tem que ter muito jogo de cintura pra lidar com a questão da violência.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Una violencia verbal característica de alumnos y alumnas pero también de sus padres y madres. En varios momentos profesores y equipo directivo llamaban la atención sobre la forma con que los padres y madres hablaban con sus hijos, siempre a través de gritos e insultos. En algunos casos estos comentarios surgieron después de una actitud agresiva entre una madre funcionaria y su hijo / hija alumna. Además con el comentario final: *“se até os nossos funcionários, que estamos sempre sensibilizando, atuam assim...”* (Diario de campo, 15 de septiembre de 2003).

La profesora representante de 2003, al ser preguntada sobre cómo era trabajar en esta comunidad me comentó que muchas veces se quedada sorprendida con la actitud de los padres y madres con sus hijos. La violencia es tan presente en la realidad de los alumnos que, según la profesora, algunos de ellos se apartan al recibir cariño, pues tienen miedo que sea una agresión o porque no están acostumbrados al cariño. Así me lo expresó con tristeza:

“Professora – (sobre trabalhar na comunidade) (...) Nesse período, eu estava me acostumando, me acostumando de ouvir tiro, me acostumado de ver criança de 4 anos chegar aqui chutada pela mãe, ‘vamos embora seu moleque, seu filho daquilo’, um absurdo. (...) Aqui, você às vezes vai fazer carinho numa criança e o reflexo dela é se afastar de você; uns, porque apanham muito, não é nem surra, mas sempre está levando um sopapo, e outros, porque não têm o costume de receber carinho, então acham você a maior idiota do mundo, porque está passando a mão.” (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Un día, mientras los alumnos jugaban en el “parquinho”, me quedé hablando con dos profesoras de “EI”. Ambas empezaron a contarme la historia de vida de algunos alumnos, siempre los más problemáticos. Y continuaran sus comentarios sobre la comunidad hablando de la violencia verbal de los alumnos y sus familias. El motivo

argumentado para esta situación: poca educación de padres, madres y responsables. Así lo recogí en el diario de campo:

“(Conversando com as duas professoras do EI no parquinho) As duas comentaram que os alunos só falavam gritando e eu perguntei porque elas achavam que isso acontecia As duas disseram que era uma falta de educação dos pais que não educavam direito os filhos e que só falavam com eles gritando mesmo e que eles então também gritavam.” (Diario de campo, 08 de Julio de 2003)

Todos reconocen que aunque existe mucha violencia en la comunidad, en la escuela la situación es mejor. La mayoría de los alumnos tiene poca edad, lo que facilita el control de la violencia. Además, los miembros de la escuela argumentan que reciben a los hijos de las mejores familias de la comunidad. De esta manera, consideran que la escuela tiene menos problemas de violencia que otras escuelas de la comunidad.

Una directora adjunta, al hablar sobre la comunidad y sus problemas, me comentó el hecho de que muchos alumnos de la comunidad estudian en otras escuelas cercanas para no convivir tanto con la violencia. (Diario de campo, 26 de agosto de 2003). Esta es solamente una suposición de la directora adjunta, construida a partir de sus conocimientos de otras escuelas y sus alumnos. Pero si esto se confirma sería interesante observar cuáles son los motivos para salir de la comunidad para estudiar. Van Zanten (2002) ha descrito que padres que viven en áreas desfavorecidas y no tienen posibilidades de cambiar su residencia, buscan escuelas fuera de la comunidad para sus hijos, justamente para huir de los problemas de la comunidad y aumentar las posibilidades de éxito escolar.

La distancia social aparece en los discursos pero también en el documento del “Proyecto Político Pedagógico” (PPP) de la escuela. Con el título “Ciudadanía ya”, el “PPP” tiene descritos varios juicios de valor sobre la comunidad, los familiares y los alumnos que también ayudan a construir la idea de distancia entre la escuela y la comunidad y sus miembros. En este sentido, en el “PPP” se encuentra que los alumnos y sus responsables son agresivos, que los alumnos tienen familias desestructuradas, que las familias no participan totalmente de la evolución escolar de sus hijos. Esta visión negativa de la comunidad interfiere en la misma elaboración del “PPP”. Y realmente se vio como los

padres, las madres y los responsables no conocen y no participaron en la elaboración de la propuesta.

Sorprende que los profesores y el equipo directivo no se acostumbren al problema de la violencia y tampoco sepan cómo disminuir o trabajar mejor con la reconocida distancia entre la escuela y la comunidad, a pesar de poseer experiencia en comunidades populares y conflictivas o incluso una experiencia de más de 10 años en la comunidad en cuestión. Se mantiene, y fuerte, la preconcepción de la comunidad y sus miembros.

7.2.2) Reflejo de la distancia social: distintos objetivos educativos

Se constató que el equipo directivo y los profesores se perciben social, económica y culturalmente distintos de la comunidad y sus alumnos. Como reflejo de la distancia social se encuentra la distancia en los temas educativos. Se describirán las diferencias en cuestiones educativas – relacionadas con la participación – entre la escuela y las familias.

a) Personal educativo: “siempre los mismos”

En relación con la participación de los padres y responsables, la escuela, tanto la dirección como los docentes, evalúa que aún falta mucho para una efectiva participación. Argumentan que son siempre los mismos padres, madres y responsables que participan en las reuniones y encuentros, sea con la dirección o con los profesores.

La dirección sabe que utiliza muchas veces prácticas “*pouco democráticas*” para aumentar la participación, como la introducción de temas referentes a las ayudas sociales en todas las reuniones. Por este reconocimiento de la dirección y también de los docentes se oye frecuentemente en reuniones o en conversaciones informales comentarios como: “*quando tem comida a escola fica cheia*” o “*se é para falar da ajuda do Bolsa Família não tem nem cadeira para sentar na reunião*”.

Los docentes también están preocupados con la poca participación. Se preocupan especialmente por la participación de los padres y responsables para mejorar el desarrollo del alumno / alumna, para el conocimiento del trabajo realizado en la escuela e incluso para poder trabajar juntos en las cuestiones claves que dificultan el trabajo en

la escuela y en clase, como la violencia. Es decir, una participación que esté más relacionada con temas pedagógicos.

A pesar de la participación de una parte de los responsables en las actividades de la escuela, "*sempre os mesmos*", constantemente se comentan las ausencias. Dirección y profesores, antiguos o novatos, piden constantemente una mayor participación.

Uno de los motivos argumentado para la ausencia de los padres y responsables es la confianza que ellos depositan en la escuela, dirección y profesores. Quizás sea la confianza que genere la poca participación y también la acomodación en la escuela. La confianza es tal que algunos de ellos no saben el nombre de la profesora, no se interesan por el desarrollo de los niños y niñas en clase. Dos profesoras me dejaron clara la idea de confianza total en la escuela. Una expresó su sorpresa al reconocer que algunos responsables no sabían el nombre de la profesora. Otra demostró su desconcierto frente a los responsables que dejan sus hijos en la escuela sin saber si la profesora está o no presente. Lo comparó con su propia actitud con su hija. Así me lo comentaron:

"Professora – De estar buscando, de ver o que o seu filho está fazendo, de entender o que está acontecendo na escola, 'mas não teve aula por que?'. Eu sinto falta disso. (...)Dá a impressão que se o professor estiver aqui dentro todos os dias, seja lá fazendo o que, não importa, o importante é que está aqui. Porque eu tenho certeza que se esses pais que estão ausentes, viessem pelo menos uma vez por mês na escola, eu acho que seria... Muitos dos problemas, violência, principalmente, seria mais fácil de resolver." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

"Professora – (sobre trabalhar na comunidade) (...) Eu levava minha filha pro colégio, às vezes, eu sendo professora, com uma pena de deixar minha filha lá, não porque era a escola, nada disso, não sei, aquela coisa mesmo da separação, eu queria ter certeza que ela ia ficar bem. E aqui é o contrário, é uma necessidade de largar os filhos, não quer saber se a professora está, se não está; eu queria mais saber se a professora estava, se ela estava bem, se não estava; sei lá o que vai acontecer com a minha filha sem um professor lá." (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

En un "Centro de Estudos" (CE) los profesores comentaron, en referencia a la actitud de los responsables: no sabían si utilizaban la escuela para atender a sus necesidades o si realmente eran irresponsables. En este "CE", por ejemplo, los profesores se

preguntaban: ¿qué hacen los padres y responsables con sus hijos en días que no hay clase, como en los días del "Conselho de Classe" (COC)? Una profesora discutió esto con los padres y responsables en una reunión y ellos argumentaron que en estos días siempre encuentran a alguien para quedarse con sus hijos. Pero en los otros días saben que la escuela se hará responsable de los niños y niñas y no se preocupan ni por el horario de salida. (Diario de campo, 23 de agosto de 2003)

Cuando falta un profesor o cuando este tiene que salir antes del horario de finalización de las clases, la dirección determina que los alumnos que permanecen en la escuela se incorporen a otra clase, con preferencia a una con nivel equivalente al cursado. Para los profesores, los padres y responsables conocen esta determinación de la escuela y, seguros de que sus hijos permanecerán en la escuela y recibirán las 3 comidas, no los van a buscar, pese a que la escuela envía avisos toda la semana o los responsables han visto que la profesora no está presente aquel día.

Es decir, por un lado tenemos la crítica de los profesores a la dirección y, por el otro, la crítica hacia los padres que no se responsabilizan de sus hijos. Además, los profesores consideran que los padres y responsables imaginan que tanto las cuestiones pedagógicas como las de cuidado y protección de los niños y niñas son una tarea de la escuela. Pero los profesores no están de acuerdo con su total responsabilidad en todos esos temas, pues al final lo que se pierde son los objetivos pedagógicos. Es decir, para algunos la falta de participación es resultado de la confianza en la escuela, pero al mismo tiempo argumentan que los responsables también utilizan a los profesores, a la escuela y su estructura de horario integral para huir de sus obligaciones y responsabilidades con los hijos.

Pero ¿qué esperan de la escuela los padres, madres y responsables? Como se verá, algo distinto de lo que piensan los miembros de la escuela.

b) Responsables: Mejores condiciones de vida

Los padres, las madres y los responsables entrevistados y aquellos con quién he mantenido conversaciones, destacaron el valor que tiene la educación para la mejora de las condiciones de vida de sus hijos e hijas. Al participar en las actividades de la

escuela, reciben información sobre sus hijos e hijas, sobre las mejores formas de educarlos. Además, utilizan esta participación como ejemplo de que sus hijos comprendan el valor y la importancia de la educación.

Es común observar en la literatura una relación entre pocos recursos sociales y culturales y el poco valor dado a la educación. Una idea que se volvió conocida como la cultura de la pobreza, expresión acuñada por Oscar Lewis (Lewis, 1965). Sin embargo, esta idea ya ha sido cuestionada. Lareau, en su libro *Home Advantage* (2000), muestra justamente que los responsables de una escuela que recibe a alumnos de clases populares valoran y mucho la educación. Cito a Lareau al discutir esta cuestión:

“Interviews with parents in their homes, however, did not suggest that parent participation in schooling reflected the value they placed on education. Most Colton parents said that education was very important: they were insistent that their children attain a high school diploma. (...) But, some parents who seemed to value education extremely highly were not involved in schooling and parents who placed a lower value on schooling were involved. (...) In numerous ways in the interviews Colton parents expressed the belief that education was important.” They had strong feelings about the importance of their children graduating from high school.” (Lareau, 2000: 99-100)

Situaciones semejantes a la encontrada por Lareau las encontré en la escuela estudiada. Es ejemplar para explicar el valor de la educación el caso de una madre analfabeta entrevistada. Tiene 3 hijos, el más joven es alumno de la escuela y los otros dos ya tienen más de 20 años de edad. Nunca pudo estudiar pues era la mayor de 7 hermanos y siempre tuvo que trabajar para que ellos pudiesen estudiar. Pero en la actualidad la situación ha cambiado: decidió estudiar y está en el mismo nivel de alfabetización que su hijo. Ella me explicó los motivos para empezar a estudiar: la vergüenza, ser un ejemplo para su hijo y acabar con su ceguera. Esta madre habló poco al largo de toda entrevista pero en este punto se extendió y me contó su vergüenza y esperanza:

“E – E por que a senhora decidiu voltar a estudar?”

Mãe – Eu nunca estudei, somos 7 irmãos, mas minha mãe nunca botou... Seis estudaram, mas, eu, como era irmã mais velha, eu não estudei para ajudar com meus irmãos. Aí eu achava, por causa da idade, eu achava que eu nunca ia aprender, mas aprendi. Que eu já estava velha pra aprender. Tinha vergonha também.

E – O que fez a senhora voltar?

Mãe – Sei lá, às vezes eu via assim chama as pessoas de burra. E tem minha cunhada. Eu vim mais porque minha cunhada, ela também é analfabeta e aí o filho dela quando briga com ela: “Mãe, a senhora é uma burra, é uma burra” Graças a Deus, meus filhos nunca falaram isso para mim. Mas, sei lá, agora tem esse adolescente, esse que está... Sei lá a vida dele como é que vai ser, aí eu resolvi estudar.

E – E por que é importante a educação pra senhora?

Mãe – Porque uma pessoa que não sabe ler é uma pessoa cega. É cega e não enxerga. Se tem alguma coisa escrita eu vou e pergunto mas eu não sei o que está escrito ali.” (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

La importancia y el valor dado a la educación están asociados a la propia oportunidad de tener una vida mejor en la sociedad. La madre analfabeta desarrolló una estrategia para “salir de la vergüenza” y para dar ejemplo a su hijo del valor de la educación.

No sólo esta madre está buscando la educación. En otras entrevistas realizadas con responsables que no habían terminado el primer grado, todos demostraron el deseo de completar los estudios. Los que los habían terminado están luchando para que sus hijos hagan lo mismo.

Por detrás del valor dado a la educación está la preocupación por saber en quién se puede transformar el hijo o la hija al vivir en la actual sociedad violenta. Otra madre entrevistada, demuestra esta relación entre educación y la posibilidad de salir del mundo de la violencia y del crimen. Para ella, al estar en la escuela hay menos posibilidades de entrar en este mundo. Así me lo contó al ser preguntada sobre la importancia de la educación:

“E – E por que você acha que a educação é importante na vida de uma pessoa?

Mãe – Primeiro, a formação, se formar pra ser alguém. O estudo abre sua mente, depois que você estuda, não esquece das coisas, e cai no mundo. (...) Eu acho que o estudo é muito importante na vida do adolescente, da criança. Meu filho está no CIEP, está com 6 anos, quer dizer, já está numa fase bem adiantada, já sabe escrever o nome, sabe fazer conta, é um menino inteligente; a criança, a gente tem que trabalhar mais, a gente tem que estar perto pra ela se desenvolver. Se ela ficar dentro de casa, se ficar sem estudar na rua, ela vai fazer o que não presta; começa a roubar,

cheirar cola." (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

Tanto en esta entrevista como en otras que he realizado aparece esta relación entre educación – el hecho de estar en la escuela y principalmente en esta escuela, que funciona en horario integral – y la seguridad que ésta da al niño y a la niña de no entrar en el mundo de la violencia y del crimen que está tan cercano a estas familias.

Pero no basta estar en la escuela, además ésta debe ser una buena escuela. Y los discursos de padres, madres y responsables sobre la participación y sobre como evalúan la escuela constatan que ellos confían en la escuela y en el trabajo realizado por sus profesionales. Es decir, ellos confirman la visión de los docentes: hay confianza en la escuela. Como ya se vio, en las entrevistas nadie cuestionó la escuela. Están de acuerdo con la organización y administración de la escuela y las actividades realizadas en ella:

"Mãe – Não, o CIEP é um bom colégio; por ser de horário integral, ajuda a muitas mães que trabalham fora, pelo menos esse colégio eu acho que é bom." (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

"E – Você acha que eles informam tudo que é necessário, você se sente satisfeita?"

Mãe – Eu me sinto satisfeita. Eles informam tudo, até a questão da saúde, eles informam tudo. Até questão de saúde, sabe por que? A minha filha mais nova, a Maiara, desde pequenininha ela estava com dente precário, a única. Mas, ali foi assim, uma falta de responsabilidade minha. E falta de controle no açúcar. (...) Mas depois que apareceu o dentista da escola, e foi em todas as turmas, ele verificou a maior parte das crianças, e percebeu que as crianças que estavam com o estado de dente mais precário mesmo, ele pediu que fizesse o cartão e levasse lá. Minha filha estava com dente precário. (...) Vai ver agora, só por o dentista ter vindo na escola e eu ter cumprido meu papel de mãe, de responsável, de sempre levar ela, vai ver agora como que ela está." (Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

En los discursos de los responsables se constata que al mismo tiempo que hay una confianza en la escuela y sus actividades también se deja entrever que la escuela sobrepasa parte de sus responsabilidades al atender las necesidades de aquellos que trabajan, al ofrecer atención médica, al preocuparse con la calificación profesional para

los responsables. Es interesante notar que la escuela, y el CIEP, en especial debido a su horario y al hecho de estar abierto a la comunidad en general, es el órgano público por excelencia para la población que vive en su alrededor.

De la misma manera que en los discursos, en las reuniones se observó que los responsables no criticaban la escuela y sus actividades pedagógicas. Las críticas, cuando surgían, estaban más relacionadas con los temas que más interesaban a los responsables: cuestiones más burocráticas y administrativas, proyectos y ayudas sociales. Temas pedagógicos o del proceso educativo nunca fueron criticados en las reuniones con los responsables y la dirección.

Los responsables confían en la escuela, pero confiar no significa no participar. He entrevistado a responsables que participan y lo hacen, como ya se describió, por la importancia de la educación. Pero también lo hacen por considerar importante la información que les puede dar la escuela, tanto para su familia como para el desarrollo de su hijo o hija. Participar también significa dar ejemplo al hijo sobre la importancia de la educación. La participación está vinculada a la necesidad de obtener informaciones sobre lo que ocurre en la escuela y con sus hijos. Esto me explicaron tres madres entrevistadas al ser preguntadas sobre por qué participaban en las actividades realizadas por la escuela:

“Mãe – (...) Eu acho que é responsabilidade mas eu vou, estou inteirada do que está acontecendo na escola, eu estou inteirada no que eles pretendem fazer, a gente dá opinião, a gente faz crítica, troca idéias. É bom, porque você fica inteirada do colégio do seu filho; eu, pelo menos, penso assim.” (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

“E – Você vem muito aqui nas reuniões, nas festas?”

Mãe – Venho. Eu venho muito nas reuniões, eu venho muito nas festas.

E – Por que a senhora vem, por que a senhora acha importante vir nessas festas, nessas reuniões de pais?”

Mãe – Eu acho que as reuniões de pais é importante pra gente ficar... Assim, pelo conhecimento de tudo que acontece, desde a direção, os funcionários, aos professores e os alunos. Muitas vezes, por participar das reuniões, permite que, no caso, a quantidade de reunião que dava durante

o mês, eu acho que era necessário pra comunicar aos responsáveis." (Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

"E – E o que você acha das reuniões, se eles explicam tudo que está acontecendo na escola?"

Mãe – Eu vou ser sincera com você: eu gosto de participar porque a mãe que participa das reuniões, fica sabendo mais, e fica sabendo. Eu não gosto de faltar. Às vezes tem amiga minha que falam que é palhaçada. "Sabe por que não é palhaçada?" Às vezes o filho apronta e a gente não fica sabendo. Eu fico na boa, sem reclamar. Às vezes eu até falo está na minha hora, tenho que trabalhar. Mas não tenho o que reclamar também não, eu gosto." (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

La participación en las reuniones y fiestas es la forma de obtener información. Además, consideran importante tener una buena relación con la escuela para demostrar algo a sus hijos / hijas: una actitud frente a la sociedad y también frente a la educación.

"E – E você vem sempre em todas as festas, né?"

Mãe – Eu venho.

E – Por que? Você gosta das festas?"

Mãe – Porque eu gosto das festas, gosto do pessoal, acho que a gente tem que participar, que o filho a gente também sente. Se a gente não for, ele fica triste. Aí, quando as crianças vêm a mãe ali, os olhinhos deles chegam a brilhar, entendeu? Pelo menos meu filho é assim, ele vê que eu estou ali, ele fica todo bobo porque a mãe está ali. Então, quer dizer, a gente tem que participar com a criança, sempre. Não sei se porque eu fui uma criança que, por não pedir ajuda à minha mãe, eu senti muita falta. Senti muita falta da minha mãe. Porque acho que a mãe é importante para o filho. Às vezes o filho sente muito, fica triste. Acho que a mãe é importante. Tanto que agora eu tornei a ir pra perto da minha mãe. Agora moro perto da minha mãe, eu vivo lá o dia inteiro, toda hora eu vou lá." (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

"E – Eu vi que a senhora esteve aqui na festa também, eu vi na festa junina e na Família na escola, a senhora está sempre aqui."

Mãe – Eu acho que a mãe tem que participar de tudo com seu filho. Às vezes, dia das mães, pra mim, não dá; aí eu converso com ele, ele entende. Quando não dá, falo pra ele, mas quando dá..." (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

Parten de la lógica de que si los padres valoran la escuela, los hijos también la valorarán. Y los motivos para las ausencias deben ser justificados para que los hijos / hijas no interpreten mal las actitudes de sus responsables.

Es interesante notar que aquellos que participan también confirman la relación entre vivencia familiar y participación en temas escolares. De alguna manera las familias que más participan son las que quieren una mayor información de la escuela, incluso para dar ejemplo a sus hijos. Su experiencia escolar y familiar es fundamental para esta actitud.

El hecho de conocer de cerca la experiencia de perder a un hermano adolescente en el mundo de las drogas refuerza la necesidad en estar presente en la escuela de su hijo, como es el caso de la madre representante de 2003. Además, reconoce que el hecho de vivir lejos de su madre influyó en su presencia en la escuela de sus hijo porque opinaba que la madre es fundamental para su formación.

Otro caso singular es el de la madre analfabeta que ya describí, a quien la experiencia de mantener a la familia y a los hermanos, que le negó la oportunidad de estudiar, hace que ahora luche por la educación de su hijo. Además, ser analfabeta y reconocer la humillación que puede sufrir hace que vuelva a los estudios y participe con frecuencia en las actividades escolares.

Los padres y responsables que participan enumeraron los siguientes motivos para participar: la importancia de la educación, la importancia en conocer y obtener información sobre sus hijos y lo que se hace en la escuela, y darles ejemplo. En la misma línea, demostraron que su vínculo con las actividades escolares de sus hijos está relacionado con su propia vivencia familiar y escolar.

Son estos padres y madres, con esta experiencia de vida, los que solicitan una mayor participación que aquellos que no lo hacen. Les pregunté los motivos para la no participación de los otros responsables. Evaluaron la no participación de padres y responsables como una falta de interés por la formación y el desarrollo de los niños y niñas:

"E – Você acha que os pais não participam?"

Mãe – Tem pais que nem ligam pro filho, não participam. Tem que participar mais." (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

"Mãe – Eu vou ser sincera com você: eu gosto de participar porque a mãe que participa das reuniões, fica sabendo mais, e fica sabendo. Eu não gosto de faltar. Às vezes tem amiga minha que falam que é palhaçada. "Sabe por que não é palhaçada?" Às vezes o filho apronta e a gente não fica sabendo. Eu fíco na boa, sem reclamar. Às vezes eu até falo está na minha hora, tenho que trabalhar. Mas não tenho o que reclamar também não, eu gosto." (Madre, 42 años, un hijo en la escuela)

No estar preocupados con la educación de los hijos significa favorecer que ellos estén en la calle, más cercanos a la violencia y las drogas. Entre los padres y responsables existe una crítica hacia la actitud de aquellos que no participan y que no observan las actitudes de sus hijos:

"Mãe – Porque eu acho que tem mãe, pra ser sincera, que não dá a mínima. É por isso que o mundo da criminalidade está cada vez crescendo. Por que? Porque a gente anda aí na rua, a gente vê garotinho de 5, 6 anos, tudo no sinal, pedindo, crianças de manhã cedo tudo largada no meio da rua. Meu Deus, será que essas mães todas estão trabalhando? Eu acredito que não. Então eu acho que tem muita mãe que não dá importância pra isso, sabe?" (Madre, 35 años, 3 hijos en la escuela)

"Mãe – O colégio, ele educa, mas a educação tem que vir de casa. Aqui tem criança rebelde, que briga, mas isso vem de casa. Porque às vezes o filho faz uma coisa errada, a mãe acha certo, passa a mão na cabeça." (Madre, 37 años, madre representante del CEC en 2003, 1 hijo en la escuela y varios sobrinos)

Justamente porque algunos padres y responsables conocen el hecho de que la escuela se interesa por sus problemas y dificultades, consideran que algunas familias utilizan la escuela para librarse de sus responsabilidades. La madre que era anteriormente representante me aclaró esta situación. Afirmó que los padres deberían participar más pero que muchas veces al no cumplir con sus responsabilidades, la escuela toma para sí este papel. Una irresponsabilidad de los padres, que saben que la escuela también se va a ocupar de esta tarea:

"E – Você acha que eles participam pouco?"

Mãe – Participar, participam, mas deviam participar mais, sabe? Porque, às vezes acontece, como em qualquer lugar, em qualquer escola, acontecem coisas, de ficar assim, fala daqui, fala dali, em vez de ir diretamente à direção conversar. Mas é como eu estou te falando, a direção, além de fazer o papel que deve fazer, que é dando informação, trazendo o melhor pra escola, pros alunos, pro responsável, a direção faz até um papel assim, não que ela não devia, faz um papel de mãe dos nossos filhos. Como uma menina conversou na última reunião, “sempre que uma criança estiver com dor de barriga, estiver com febre, estiver com uma doença, não traga porque já temos muitos alunos, fica difícil de cuidar de todo mundo; imagina o que a gente vai fazer com uma criança que está com problema de saúde”. Claro, se não trouxer é melhor pra criança, mas dê uma justificativa, com atestado médico, vai na direção, conversa com a diretora, senão com uma das funcionárias de lá; ou senão conversa com quem está no portão, é só passar o problema. Mas muita gente não faz isso, acha que a escola tem obrigação freqüentemente de dar de tudo. Mas a vida não é assim, a atitude da gente sobrecarrega a gente demais. (...) Mas, você vê, o afeto é tão grande, o carinho é tão grande com as nossas crianças que acaba fazendo.” (Madre, 35 años, antigua madre representante del CEC, 2 hijos en la escuela y 2 hijos antiguos alumnos)

Las justificaciones para no participar están asociadas generalmente al trabajo. Una madre que estaba en todas las actividades formales e informales de la escuela afirmó que era complicado conciliar las actividades escolares con las laborales, pero siempre intentaba “*uma maneira de participar de tudo*”.

Las reuniones con padres y representantes tienen lugar a primera hora de la mañana y tienen una duración de cerca de 2 horas. Al hablar con ellos, justifican su ausencia o la salida anticipada por sus responsabilidades laborales. En las reuniones presenciadas se observó que después de media hora de reunión los padres y representantes empezaban a salir. Muchos argumentaban entre ellos y con la directora adjunta - también presente en la reunión para realizar el acta - que tenían que cumplir el horario de trabajo. (Diario de campo, 22 de agosto y 01 de octubre de 2003).

También hay padres y responsables que justifican la no participación por no tener conocimiento del evento. Muchas veces culpan a la escuela por la falta de avisos o comunicación. Otros afirman que sus hijos no les han entregado el aviso.

Estos pocos comentarios ya sirven para constatar las diferentes expectativas que poseen los padres y los profesionales de la educación en relación con las responsabilidades y

funciones de la escuela. Los profesores esperan más objetivos pedagógicos, la dirección más información y responsabilidades y los padres están más preocupados por cuestiones que están vinculadas directamente con sus hijos y su bienestar.

7.2.3) Reflejos de la distancia social en el éxito y el fracaso escolar

a) Evaluación de los alumnos

En los "Conselhos de Classe" (COC) los profesores hacen una evaluación del trabajo realizado y del rendimiento de los alumnos. Cada profesor lo desarrolla de una manera: unos explican cómo realizan su trabajo, otros describen el día a día de la clase y las relaciones construidas. También los hay que comentan las dificultades en evaluar y las notas dadas a los alumnos.

Mientras tanto, como ya se explicó, los temas habituales están relacionados con los alumnos y sus familias. Se observó que la evaluación de los alumnos se vincula directamente con su realidad sociofamiliar. Ya aclaré que los miembros de la escuela consideran que las mejores clases tienen una situación familiar y económica mejor. En las "peores clases" sus alumnos tienen problemas familiares y sus familias están desestructuradas. Reproduzco nuevamente la entrevista con la directora y una situación vivida en un "COC" que evidencian esta clasificación:

"Diretora: Nossas turmas são, digo as turmas mais interessadas, com famílias que valorizam a escola, mais estruturadas. Então eu tenho turmas assim e isso não é comum. É até raro mas tem umas turmas assim."
(Diretora)

"A AC (professora da turma de progressão) diz que tem alunos bons e muito carentes, agressivos e rebeldes. A diretora explica que os alunos da progressão são aqueles com pouco suporte da família. É uma das turmas com mais da metade dos alunos com conceito I." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

Es decir, conscientemente o no, tanto profesores como equipo directivo relacionan el desarrollo del alumno con su situación familiar. Para estos profesionales, tener una situación familiar complicada o incluso vivir en la comunidad significa un riesgo para su desarrollo educativo.

Aunque se da un mayor énfasis a los problemas familiares en los alumnos de la "progressão", en todos los niveles educativos he encontrado el discurso de que la pésima situación de la familia interfiere en el proceso educativo. Los profesores explicitan la interferencia familiar al justificar la nota – negativa – del alumno. Esto es lo que oí en los diversos "COCs" en los que participé sobre la relación entre la familia y la evaluación del alumno. Así están descritas estas situaciones en el diario de campo:

"(turma do ciclo intermediário) Nomeia os três alunos com conceito I. Chamou a mãe deles mas diz: 'eles – os pais - não tem tempo disponível para dar atenção ao aluno'. A diretora adjunta complementa: 'problemas dos alunos porque os pais não vêem seus filhos como prioridade'." (Diario de campo, 19 de julio de 2005)

"(turma de progressão) Chega a vez da progressão e a professora afirma que a turma cresceu mas que ainda tem alunos com problemas.(...) A diretora diz que tem que ter preocupação com eles pois 'em casa não tem ninguém que olhe por eles'." (Diario de campo, 19 de julio de 2005)

"(EI) a turma é boa mas que é atingida 'pelo conflito e pela situação na comunidade'." (Diario de campo, 19 de julio de 2005)

"(direção sobre os alunos em geral) Mesmo com a nossa clientela a gente tem que acreditar." (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

"(EI) mesmo os alunos mais pequenos, como os do EI, já chegam na escola com muita agressividade e sem limites". (Diario de campo, 5 de octubre de 2005)

Los profesores realizan sus evaluaciones sin ninguna crítica o comentario por parte de sus compañeros y tampoco de la dirección. El "COC" es justamente el momento primordial donde los profesores realizan el juicio de valor sobre sus alumnos, sus familiares y la comunidad en que trabajan. Y como intenté dejar claro, son juicios realizados no solamente por los profesores sino también por la dirección.

La evaluación negativa de las familias tiene un impacto directo en los asuntos pedagógicos. Las justificaciones para el fracaso escolar están siempre vinculadas a la situación familiar de los alumnos.

Además de la evaluación del alumno en función de su situación familiar se constató otra situación singular en la clasificación de los alumnos, que también puede llevar al fracaso escolar: cómo se adscriben los alumnos a los grupos-clase.

Al final de 2004 observé la elaboración de las clases de 2005. Los alumnos estaban siendo separados de acuerdo con la nota final: los mejores alumnos, con notas O, MB y B fueron reunidos en una misma clase. Los peores, con notas R y I en otra clase. Esto no ocurría en todas las clases, pues muchas se mantuvieron iguales, solamente con algunos cambios a petición de los profesores. Pero las que fueron modificadas siguieron el criterio de la nota. (Diario de campo, 15 de diciembre de 2004). La práctica de los grupos de nivel era la habitual.

Todos en la escuela "saben" que los grupos "*que funcionam bem*" no deben ser modificados. En 2003, por ejemplo, verifiqué que una de las clases de 3ª serie era considerada ejemplar: sus alumnos eran los representantes de los alumnos en la escuela, era una clase muy crítica, que además tenía una gran participación de las familias en las actividades escolares. La directora, en un "COC", comentó que esta clase siempre tuvo esta característica. La otra 3ª serie de la escuela tenía los alumnos más complicados, recién salidos de la "progressão".

En 2005 pude constatar la misma situación: una 3ª serie buena y otra con alumnos recién salidos de la "progressão". La clase buena era responsabilidad de una profesora veterana y la otra, responsabilidad de una profesora novata. En un "COC", la profesora novata cuestionó la opción de la escuela de agrupar todos los alumnos salidos de la "progressão" en una misma clase. También cuestionaba el hecho de que algunos pudieran cursar la 3ª serie. La profesora fue la última en hablar en el "COC", como si la dirección supiera que ella no estaba satisfecha y que iría a criticar a la escuela. Hubo una discusión larga y dura entre la profesora y la directora. Reproduzco el inicio de la discusión y las palabras de la profesora criticando las opciones de la escuela:

"A professora da 3ª série diz que tem um constante desafio com o comportamento da turma. Cada aluno tem o seu conflito, como por exemplo, um aluno - o nomeia - que tem problemas com a família. Ainda assim diz que tem alguns destaques mas o crescimento da turma é lento e ela está muito cansada. Tem 13 alunos com conceito R e 13 alunos com

conceito I. Comenta que os alunos com I são alunos que não deveriam estar na 3ª série pois são alunos que não sabem ler nem escrever, poucos sabem somar e diminuir. A diretora diz que são alunos que vieram da progressão e que deveriam continuar a alfabetização na 3ª série. Cria-se um debate fervoroso sobre o papel da 3ª série se seria alfabetizar ou não.” (Diario de campo, 19 de Julio de 2005)

La dirección y la coordinación pedagógica se defendieron de las críticas de la profesora diciendo que optaron por hacer dos 3ª series distintas:

A diretora diz que a escola fez a opção em criar uma 3ª série com o papel de alfabetizar, ou seja nas suas palavras ‘continuar a alfabetização’. A diretora continuou e disse: “a proposta no inicio do ano era trabalhar a alfabetização em uma turma e na outra não.” (Diario de campo, 19 de Julio de 2005)

Todos perciben que ir a la “progressão” o a una clase “mala” es algo que puede cambiar - y negativamente - la trayectoria escolar del alumno. Una profesora del ciclo final me comentó la angustia y la responsabilidad al final del año pues si sus alumnos no eran aprobados irían a la “progressão”:

“Em um determinado momento a professora do ciclo final se aproximou da mesa do Ensino Especial e começou a mostrar os trabalhos dos seus alunos para a gente. Ela comentou que amanhã era de dia de choro no conselho de classe, que eu iria ver. Mostrando os desenhos falava do desenvolvimento dos alunos e de seu desespero na hora de avaliar. Alguns membros do seu grupo ou mesmo da escola não se preocupavam muito com este momento mas ela sim. O problema é que seus alunos os vão para a 3ª série ou para a progressão.” (Diario de campo, 21 de julio de 2003)

Pero aún así la escuela mantiene las “buenas” y las “malas” clases. Con una “buena” clase consideran que parte del trabajo de la escuela ya se cumplió. En algunos casos no se cambia el profesor de un año al otro para dar continuidad al “*bom trabalho.*” En el ultimo “COC” de 2004 verifiqué los elogios al trabajo de las profesoras:

“A diretora dá os parabéns para as duas professoras do ciclo inicial, S e A. (...) A diretora dá os parabéns para a professora do ciclo intermediário, E. Diz que é o sucesso de toda a comunidade escolar.” (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

En 2005, se mantuvieron las mismas profesoras con los mismos alumnos:

“Algumas professoras vão continuar com a mesma turma que tinham no ano passado: do ciclo intermediário seguem a turma a S, a L e A. A E segue a sua turma que vai para o ciclo final.” (Diario de campo, 2 de febrero de 2005)

La forma como la escuela optó por seleccionar a los alumnos para sus clases es más un mecanismo de exclusión de los alumnos, pues supone el establecimiento de una trayectoria escolar desigual. De la misma manera que la elección de las escuelas por los responsables es una forma de delimitar esta trayectoria – como lo demostró Van Zanten (2001) al discutir las estrategias de los responsables en las escuelas de periferia – la formación de clases homogéneas también lo es. Payet, en su libro *Colléges de Banlieu* (1997), demostró que la escuela guía a determinados alumnos – desfavorecidos y en su caso, inmigrantes – a cursos menos reconocidos. En la escuela estudiada, se constató que sus profesionales guían determinados alumnos al fracaso escolar por el simple hecho de ubicarlos en clases “problemáticas” o “peores”.

Sobre la formación de clases homogéneas, François Dubet, utilizando como referencia los estudios de Duru Bellat y Mingat de 1985, reforzó la idea de la exclusión de determinados alumnos:

“a formação das classes homogêneas não aumentam muito o desempenho dos melhores alunos, mas enfraquecem nitidamente aquele dos alunos mais fracos. Pode-se assim evocar os mecanismos, mais sutis ainda, relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é por antecipação considerado melhor já que eles se beneficiam de um suporte familiar mais eficaz.” (Dubet, 2003; 36)

Es decir, la escuela actúa de dos maneras para excluir aún más a sus alumnos: primero, juzgando su resultado pedagógico en función de su realidad socioeconómica y familiar, y segundo, a partir de esta evaluación se construyen las clases que pueden propiciar una trayectoria de fracaso a estos alumnos.

b) “Currículo de comunidad carente”

Una profesora en un “Conselho de Classe” al comentar el éxito de su clase dijo lo siguiente:

"A minha turma tem um currículo normal e não um currículo de comunidade carente". (Diario de campo, 5 de octubre de 2005)

Pero, ¿qué significa un currículo de comunidad carente? ¿Menos trabajo en clase? ¿Adaptación del currículo? Discutiendo sobre el currículo, Van Zanten (2001) aclara que los profesores de las escuelas de la periferia francesa adaptan los currículos al nivel de sus alumnos. Además, también hay currículos diferenciados para ciertas clases. En esta investigación no estaba preocupada por el currículo y su aplicación en clase y, por lo tanto, no tengo respuestas para todas estas cuestiones planteadas. Pero pude observar que los profesores tienen que adaptar el currículo al grupo de alumnos que tienen. Esta es una fuerte marca de la exclusión escolar que también se reflejará en la exclusión de parte de la comunidad escolar en las actividades de la escuela que fomentan más la participación.

Pero, ¿cómo adaptan el currículo? Una profesora de ciclo intermedio me explicó una situación que señala justamente una adaptación curricular al grupo existente en la escuela. Esta profesora, graduada en ciencias matemáticas, tiene una buena preparación científica y disfruta con su el trabajo con la matemática. Realmente, observando su clase, constaté que hay muchos materiales relativos a números y relaciones matemáticas. Incluso hay más materiales numéricos que en otra clase del mismo nivel observada. Un día, en su clase, en una conversación informal al describir el trabajo y el desarrollo de sus alumnos, la profesora formuló el siguiente comentario: la dirección pidió que ella controlase el nivel de matemática en su clase. No me dio tiempo a preguntar el por qué, pues inmediatamente ella misma se lo preguntó y contestó: ¿Por qué? Porque las otras clases no seguirían el mismo ritmo y todos deberían seguir la misma línea. Además, dijo la profesora, la dirección argumentó que no todas las profesoras estaban preparadas para trabajar de esta manera. (Diario de campo, 5 de octubre de 2005) A la profesora no le gustó la petición de la dirección, incluso también porque pensaba que lo que pretendía enseñar a los alumnos era coherente con el currículo determinado por el municipio.

¿Adaptación curricular al nivel de los alumnos? Parece ser que sí, que existe un currículo de y para "comunidades carentes". Este currículo puede ser propuesto por la dirección o creado por los propios profesores en la autonomía de clase que se les ha

dado. Esta visible situación de desigualdad, que puede ser creada para determinados alumnos, podría ser controlada si hubiera una evaluación común y estándar para todos.

Es coherente la pregunta, ¿hay una adaptación curricular para el nivel de los profesores, como insinuó la dirección? Con frecuencia se hace referencia a que los docentes tienen una formación obsoleta. La coordinadora de la "CRE" me confirmó esta idea:

"Nós temos uma formação para dar aula para a classe média. O aluno bonitinho, arrumadinho, cheirozinho, que tem computador em casa, tem todo o discurso, ele é letrado, assim toda essa situação. É isso que a universidade mostra. Esse aluno. Quando eu vou trabalhar em um lugar qualquer eu não tenho esse aluno. A gente não sabe na verdade como lidar com essa cultura. Ela é nossa faz parte do nosso país. Está aqui".
(CRE, Agosto 2002)

Los profesores de la escuela también me comentaron la distancia entre el curso superior y la realidad en clase:

"Professora – (...) A escola normal era completamente fora da [realidade]. Eu não sei como é o curso superior agora. Mas se tiver mais dentro da realidade de hoje eu acharia importante sim. Mas eu não sei mais como é o curso de pedagogia. Se for como o que eu fiz... Serve só mesmo para você carregar o diploma". (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

No importa si el profesor es antiguo o novato: todos tienen que adaptarse, pues el conocimiento que les fue dado y les es dado en las escuelas de formación no es adecuado a la realidad de la escuela. Los docentes se apropian de dicho razonamiento como una forma de defensa. Utilizan el discurso dominante, vinculado frecuentemente en la prensa y debatido por reformistas, gobernantes y especialistas de la educación, para justificar su posible fracaso. Pero el fracaso es también justificado por el grupo al que atienden estos profesores: una comunidad carente con innumerables problemas sociales y familiares. En realidad, por todo lo que se observó, los docentes y la dirección no se consideran los culpables de la situación de fracaso de sus alumnos sino que son los propios alumnos y, principalmente, sus familias los responsables. Tanto en la justificación de la formación obsoleta como en la situación sociofamiliar de los alumnos, los profesionales de la escuela se lavan las manos. ¿¿No son responsables del fracaso si evalúan a los alumnos en función de la situación familiar? ¿No tienen nada

que ver en ello si separan a los alumnos "en clases buenas" y "clases malas"? ¿Es que no tiene nada que ver el hecho de que adapten el currículo para la comunidad en la que trabajan?

7.2.4) Reflexión final: Resistencias y exclusión social y educativa

Comparando lo que pide la escuela – dirección y profesores – y lo que quieren padres y responsables se observa la diferencia de objetivos. Los profesores quieren más objetivos pedagógicos, la dirección más información y responsabilidades y los padres están más preocupados por cuestiones que están vinculadas directamente a su hijo y su bienestar.

Comparando las ideas de los dos grupos sobre la importancia de la participación también se constatan diferencias. Los profesores y la dirección están siempre preocupados por las ausencias pese al grupo frecuente de padres y responsables presentes en las reuniones. Y las justifican por la confianza en la escuela y la falta de responsabilidad de los responsables en relación a los alumnos. Una responsabilidad que además proyectan a la escuela que, como argumentan los profesores, tiene sus actividades diversificadas.

Ambas actitudes, la de la escuela y la de los padres, las madres y los responsables frente a la participación en las actividades de la escuela, son mecanismos de resistencia a la nueva determinación reformista: una mayor implicación de todos en las actividades educativas. Una resistencia que en la práctica puede significar el mantenimiento de las mismas actitudes frente a la escolarización: aislamiento de los miembros de la escuela y de padres, madres y responsables y control de las actividades participativas por la dirección y por la escuela.

Padres, madres y responsables que no cuestionan las actividades y los espacios de participación y siguen las ideas y propuestas pensadas por la escuela y principalmente por la directora. Una comunidad escolar que tiene una visión cargada de prejuicios sobre la comunidad y sus miembros y los utilizan para justificar las diferencias y el mantenimiento de sus prácticas. En definitiva, un contexto que proporciona la reproducción de las prácticas ya existentes en la escuela. Prácticas y prejuicios sobre los grupos – y principalmente de los docentes frente a la comunidad, que considera a sus

miembros incapaces de actuar en la escuela – que no crean mecanismos para mejorar la situación social y educativa de las familias y principalmente de los alumnos.

Lo más preocupante es la situación que se les presenta a los alumnos, pues los prejuicios de los miembros de la escuela sobre su realidad social, económica y cultural parece tener un reflejo directo en el éxito o el fracaso escolar de estos niños y niñas.

También es interesante notar cómo las ideas planteadas por los miembros de la escuela son semejantes a las planteadas desde el final del siglo XIX para los habitantes de las *favelas* de la ciudad de Río de Janeiro. Es decir, parece ser que los miembros de la escuela siguen lo que propuso Licia do Prado Valladares al discutir la “invención de la *favela*” (Valladares, 2005). Para esta autora, las representaciones sociales de la *favela* empezaron hace 100 años y las mismas ideas planteadas a finales del siglo XIX permanecen hasta los días de hoy, como, por ejemplo, la *favela* como espacio específico y singular – con alta densidad por domicilio, espacio de la samba, del tráfico de drogas, de la violencia - la *favela* como locus de la pobreza y la unidad de la *favela* – con todos sus habitantes relacionados con el tráfico, la violencia y la pobreza.

Los profesionales de la escuela reproducen estas mismas imágenes para todos los habitantes de la comunidad y para todas las familias de la escuela. No piensan, por ejemplo, en aquellos que están allí presentes y que están valorando diariamente la escuela y a sus profesionales, convencidos de que la escuela puede mejorar la situación social de sus hijos, hijas, sobrinos, sobrinas, nietos, nietas, etc. Con esta postura de los profesionales y sus prejuicios sobre la comunidad no se transformarán las oportunidades educativas de muchos alumnos y alumnas.

Capítulo 8

Los agentes de la reforma y la nueva cultura escolar

Este capítulo hace referencia a las nuevas relaciones establecidas en la escuela con la introducción de la reforma, principalmente:

- la introducción de nuevos niveles educativos, como el ciclo de formación y la "progressão".
- las nuevas responsabilidades: participativas, pedagógicas y de gestión.

Se verá cómo estas novedades permitieron la creación de dos grupos de docentes, una distancia entre docentes y equipo directivo y entre miembros del equipo directivo. Es decir, una nueva realidad en la estructura de la escuela. Además se constata que estas situaciones son mecanismos de resistencia de los docentes y del equipo directivo a la reforma.

Agnès Van Zanten en su libro "*L'école de la périphérie*" (Van Zanten, 2001) describe cómo los profesionales educativos de dos escuelas de la periferia parisiense construyeron una norma profesional dentro de la clase y en la escuela. Ambas normas fueron creadas a partir de la adaptación de los profesionales al tipo de establecimiento en que trabajaban, tanto en referencia a la clientela como a las reglas y normas existentes y a los espacios de autonomía dados por ellas. El resultado final fue una distancia entre los profesionales educativos – los docentes y no docentes – y entre los docentes – los antiguos y los novatos.

En ningún momento, estas "*clivages*" (o fracturas), como las llama Van Zanten, tienen en cuenta los efectos de sus acciones en los alumnos y alumnas, que invariablemente inciden de forma negativa en ellos, profundizando su inferiorización.

En la escuela estudiada, se encontró una situación semejante: una distancia entre el personal docente y no docente y entre los docentes antiguos y los novatos, resultado del trabajo a realizar en el contexto de introducción de la reforma educativa. Se trata tanto de una adaptación de los docentes al contexto reformista como de una resistencia al mismo.

Fullan explica cómo la creación de grupos crea lo que llamó balcanización, es decir, una distancia y atomización entre los grupos. Su existencia no significa un cambio e intercambio de experiencias entre los mismos. Justo al revés, su existencia crea hostilidad e indiferencia frente a otros grupos:

"(...) balkanization occurs when strong loyalties form within a group with a resultant indifference or even hostility to other groups." (Fullan, 1993: 83)

O como lo complementa Van Zanten en su estudio:

"Les logiques communautaires et fusionnelles cèdent la place à les logiques affinitaires et manageriales qui reforcent les clivages entre les 'anciens' et les 'nouveaux'." (Van Zanten, 2001: 249)

Esta idea no es nueva. Norbert Elias, en el artículo teórico sobre la exclusión en el libro de 1965 *The established and the outsiders*, planteó esta idea al analizar cómo en la comunidad de Winston Parva, un grupo de vecinos y familias más antiguas del barrio se consideraban mejores, humanamente superiores a aquellos que vivían en el barrio vecino, recién llegados a la ciudad. La diferencia estaba marcada solamente por el tiempo que llevaban viviendo en la comunidad (Elias, 1997: 31).

La desigualdad de poder fue construida a partir de la cohesión de las familias que se conocían desde hacía más tiempo y del potencial ejercido en actividades de control social, como en las iglesias y consejos. Además, Elias afirma que esta estigmatización ocurre de forma relacional, es decir, en función de la representación que cada grupo tiene del otro. De esta manera, los nuevos vecinos -o los grupos inferiorizados- pueden o no, quieren o no participar de las reglas del juego controladas por los vecinos antiguos. Mientras tanto, Elias llama la atención sobre el hecho de que los grupos inferiorizados poseen, ellos mismos, determinadas connotaciones de inferioridad y de desgracia. La humillación de ser excluido frecuentemente por los superiores puede acabar por inculcar determinadas actitudes. Con la vivencia frecuente y duradera de la inferioridad y por la presión de los superiores, los grupos "intrusos" viven emocionalmente su inferioridad de poder como una inferioridad humana (Elias, 1997: 35-42).

El análisis de Elias es interesante para este estudio en la medida en que ayuda a comprender la desigualdad que se crea principalmente entre el personal educativo, puesto que no hay distinciones de clase, de género ni de raza. Es decir, se está ante un grupo de iguales que ha creado internamente una desigualdad de poder en función del tiempo que trabajan en la escuela, en función de las relaciones que han establecido entre ellos durante este tiempo y en función de la actuación que tienen delante de la reforma.

Describiré esta situación a partir de la etnografía. Dividiré el análisis en partes. Primero, explicitaré las separaciones entre docentes antiguos y novatos y, después, entre profesores y equipo no docente. En tercer lugar, la distancia entre el personal no docente, es decir, dentro del equipo directivo –entre directora, directores adjuntos y coordinación pedagógica.

8.1) Relaciones y distancias entre los antiguos y los novatos

La distinción y distancia entre profesores antiguos y novatos de la escuela tiene diversas explicaciones: el tiempo de servicio en la escuela, el conocimiento de la comunidad, la formación y la experiencia educativa y el nivel educativo en que se trabaja.

Nuevamente, es importante especificar de qué hablo cuando digo antiguos y novatos. En el caso de la escuela, el tiempo de servicio en ella y el tiempo de servicio como profesional es lo que marca la diferencia entre antiguos y novatos. Por lo tanto, al hablar de antiguos hago referencia tanto a los profesores antiguos en la escuela como a los antiguos en la profesión. De la misma manera que al describir a los novatos me refiero a los novatos en la escuela y también en la profesión.

Observé esa distancia a través de las reuniones, fiestas, conversaciones y encuentros informales con los profesores. También fueron útiles la distribución espacial de las clases - quién tiene el aula en el primer piso o en el segundo piso y los motivos de esta distribución – y las observaciones en las reuniones, que me mostraban las dinámicas de grupo en estas situaciones.

Las entrevistas facilitaron sobre todo el dejar explícitas las relaciones personales y algunos mecanismos de aproximación profesional, como son las ayudas en temas

pedagógicos. Nadie comentó abiertamente esta distancia en las entrevistas. Mientras tanto, en una reunión del "COC" una profesora novata explicó que era muy importante para su trabajo la relación profesional y personal construida con su grupo de iguales – mismo nivel educativo en que dan clase, misma edad y semejante experiencia profesional. Una profesora antigua preguntó: *Pero ¿y nosotras no te hemos ayudado?* La respuesta fue afirmativa, pero al mismo tiempo puntualizó que fue más importante la ayuda de los compañeros del mismo nivel educativo, de la misma edad y con la misma experiencia profesional, porque eso facilitaba el intercambio de ideas y relaciones.

En la descripción de la escuela resalté las dificultades para mantener al personal educativo, teniendo en cuenta el prejuicio existente sobre las escuelas en contextos representados como conflictivos. Para aquellos que se quedan en la escuela es más fácil la construcción de una relación profesional y también personal, como la que han creado el 30% de los docentes antiguos de la escuela.

El hecho de ser antigua o novata en la escuela interferirá en las relaciones profesionales en la escuela y principalmente en la visión que cada uno tiene de la reforma educativa y de su puesta en práctica.

8.1.1) El nivel educativo: Resistencias de los antiguos y el silencio de los novatos

Con la "LDB" se ampliaron las responsabilidades educativas del municipio. Además de la enseñanza fundamental, el municipio es responsable de la educación infantil, la "educação especial" y de las clases de "progressão". Asimismo, la enseñanza fundamental cambió del sistema seriado al sistema de ciclos.

El nivel educativo en que trabajan los profesores – es decir, trabajar en la "educação infantil" (EI), "ciclo de formação" (ciclo inicial, intermediario y final), "progressão", 3ª y 4ª serie o "educação especial" – es responsable en parte de la distancia entre ellos.

Mientras los profesores antiguos se concentran en las clases que no fueron afectadas por la reforma educativa o en las clases más fáciles – 3ª y 4ª serie y el "EI" - los novatos lo hacen en las clases afectadas por la reforma – ciclos de formación y "progressão".

Como se verá, esto es un fuerte mecanismo de resistencia encontrado por los profesionales antiguos para luchar contra la reforma y que tiene como consecuencia la distancia entre los profesores.

La dinámica elegida por la escuela para la selección de los profesores para cada clase es utilizada por los profesores antiguos para alcanzar su objetivo de concentrarse en clases que no están afectadas por la reforma. Ya expliqué cómo la dirección da la oportunidad para que los profesores elijan el nivel educativo en el que pretenden trabajar. También se vio como el 61% de los docentes pedían las mismas clases: de "EI", que son consideradas más tranquilas para trabajar. Todos dan una justificación para su preferencia: problemas de salud, experiencia con clases de "EI" o un premio por su trabajo con clases más complicadas.

La posibilidad de escoger el nivel que se quiere enseñar es una idea que al principio suena interesante, pues respeta la experiencia y principalmente la voluntad del profesional. Sin embargo, se verificó que los profesores más antiguos se concentraban en dos niveles: la Educación Infantil (EI) y la 3ª y 4ª serie. De las cinco clases de "EI" en 2003 cuatro eran ofrecidas por profesores antiguos. En 2004 y 2005, de las seis clases, cinco tenían profesores antiguos.

Otras profesoras, también veteranas, optaron por las clases que aún no habían sufrido cambios con la nueva reforma: la 3ª y 4ª serie. En 2003, las dos clases de 3ª y 4ª serie eran impartidas por profesoras antiguas. La misma situación se constató en 2004 y en 2005 con las clases de 3ª serie¹⁴⁵.

Son profesores que prefieren trabajar en clases que no tienen tantas novedades curriculares, de evaluación y de procedimientos. Trabajar en la 3ª y 4ª serie no supone ningún cambio pero el "EI" es nuevo. Mientras tanto, el "EI", como ya expliqué, tiene alumnos de entre 4 y 6 años en un trabajo inicial de construcción de límites y de formación. Es reconocido por todos como más fácil.

¹⁴⁵ Debido a la gran demanda por clases de "EI", la escuela tuvo que cancelar las clases de la 4ª serie en 2004 a demanda de la "CRE". Esto se mantiene hasta los días de hoy.

Es decir, trabajar en estas clases no supone un cambio en sus prácticas. Una profesora antigua me explicó sus dificultades al trabajar con las clases de la reforma. Ha trabajado primero con el ciclo y no le ha gustado. Con el "EI" no le gustaban los niños tan pequeños. La solución encontrada fue luchar por quedarse con las clases no afectadas por la reforma. Así me explicó, sin recelos, en la entrevista:

"Professora: (sobre sua experiênciã no ciclo) O ciclo eu também não gostei. Não gostei de todo esse processo. Eu acho uma coisa muito lenta. (...) Aí eu fiquei não posso ficar no EI porque eu não gosto, ciclo não é a minha praia, 3ª e 4ª série eu vou ter que dar matemática, o que eu vou fazer? (...) Então vou encarar a 3ª e 4ª série porque eu vou poder trabalhar com o que eu gosto, que é língua portuguesa, a própria questão de História e Geografia, a visão crítica que é uma coisa que eu amo, eu vou conseguir, a matemática vai ser alguma coisa que eu vou ter que encarar, para poder ter o prazer do resto, né? E eu consegui." (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Quieren trabajar en algo que ya conocen y que les gusta. Adaptan su trabajo a lo que consideran interesante del nuevo currículo o del proyecto mensual enviado por la "CRE", pero sin muchos cambios. Verifiqué incluso cómo los profesores – principalmente los antiguos- comentan con frecuencia la libertad en clase dada por el "Multieducação" y que, a pesar del control, hacen lo que quieren. Como me dijo una profesora, dentro de su clase la libertad es total:

"E – E aqui dentro da sua sala também. (sobre autonomia)

Professora – É, eu me sinto livre. Então, ela pode botar milhões de regras, eu vou me encaixar em algumas, no momento em que eu achar brechas eu vou sair fora delas, porque tem, porque não consegue ter dez mil olhos pra tudo, não consegue controlar tudo. Agora, é um fato, venho porque eu quero fazer, porque eu gosto que seja assim, coincidiu com a minha maneira de ser e acho que tenho valor por isso." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Otra profesora antigua argumenta que da una formación tradicional y que continúa de esta manera a pesar de incorporar ciertas actividades del constructivismo. Lo más importante, afirma, son sus resultados satisfactorios, sea a través del método tradicional de enseñanza o no. Así me lo expresó:

"Professora: (...) E eu também parti de uma idéia e decidi: eu vou criar meus métodos, quer dizer: eu que sou de uma escola tradicional, que

estudei toda aquela formação de primário na escola pública na época da ditadura, você vê comecei a dar aula e tudo ainda no período de ditadura, ainda na coisa tradicional. Então para mim é muito difícil aceitar todas as coisas que o construtivismo apresenta. E aí no início eu não aceitava mesmo eu brigava e me aborrecia. Depois não, depois que eu ia experimentando, porque também eu não sou aquela burra de que não gosta sem experimentar, eu só vou dizer mesmo depois que eu experimento e provo porque eu não gostei. E algumas coisas eu coloquei na minha prática. Mas continuei preservando aquilo que eu acho que o tradicional tem de melhor. E estou conseguindo. Agora isso você, aqui nós temos um espaço onde a gente tem realmente liberdade. A direção da escola permite isso. Então eu estou conseguindo fazer um trabalho que é de qualidade, que satisfaz, faz com que eu alcance, a gente nunca alcança todos os objetivos, aqui principalmente, mas você alcançando 70% daquilo que você planejou, isso aqui já é o máximo. Por tem gente que não consegue nem 50%. (Profesora antigua, 45 años, trabaja en la escuela desde 1998)

Así, los profesores novatos son los que trabajan en las clases que surgieron con la reforma. Con la nueva ley, las antiguas series anuales han sido sustituidas por ciclos que tienen una duración de dos o tres años, dependiendo del nivel de aprendizaje. Asimismo, se abrió la posibilidad de crear clases para aquellos alumnos con edad superior a la considerada "normal" para el nivel de enseñanza, las clases de "Progressão".

Tanto el ciclo como las clases de "progressão" representan dos nuevas formas de trabajar y de evaluar a los alumnos. Por ejemplo, la "progressão" supone todo un desafío para el profesor por la novedad y por trabajar con alumnos en diferentes niveles cognitivos y con diferentes edades. Una profesora novata me explicó que, con la misma experiencia de un año en la "progressão", en otra escuela no se sentía preparada y tampoco a gusto para trabajar con estos alumnos:

"E: E como foi o desafio ao pegar a turma de progressão?"

Professora: Eu não queria pegar a progressão. Porque eu peguei uma progressão no ano passado mas quando começou essa mudança aí que surgiu as classes de aceleração essas coisas, eu estava meio afastada da escola. Aí no ano passado eu peguei uma progressão. Mas como no município as coisas todas acontecem para depois a gente tomar ciência. Elas vem prontas, né? A nível de educação. Então depois que você vai se apropriar dos conteúdos. Então eu não me sentia preparada para pegar aquela progressão porque eu não entendia, eu ainda não tinha entendido o espírito da coisa, o que que era trabalhar com uma turma de

progressão. Aí eu fui peguei mas não fui feliz. Eu acho que não foi um trabalho legal. (pausa) E o trabalho da capacitação não foi legal como estamos tendo esse ano. A própria CRE reformulou as capacitações então está assim completamente diferente. E, aí eu não quis pegar a progressão, quando eu cheguei aqui tinha uma turma de progressão vazia, como tinha um monte. Não quero, progressão não quero. Mais você tem experiência, não sei o quê, fica naquela, porque a progressão é prioridade por causa da idade avançada dos alunos, o problema social todo. Aí tenho, mas mais ou menos porque para mim era como se eu tivesse começado do nada, porque eu não considereí, entendeu? Assim não é que foi perdido mas não foi o que eu queria. (...)" (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

En los ciclos de aprendizaje, los objetivos, las prácticas y los contenidos deben ser estructurados anticipadamente para los tres años del ciclo. Esto supone, en teoría, un amplio conocimiento del desarrollo del alumnado y un constante debate entre los profesores para la adecuación de los conocimientos a los grupos de estudiantes y a su tiempo de aprendizaje. El alumno es examinado constantemente y el resultado, apto o no apto, sólo es divulgado al final del proceso. Esto supone una nueva mirada del profesor al desarrollo de los alumnos al final de cada unidad temática y de cada proyecto. Una profesora novata me comentó la dificultad en trabajar con el ciclo por su novedad:

"Professora – É uma coisa assim, como eu estou trabalhando no ciclo há pouco tempo, no ensino fundamental, eu vejo ainda que a gente peca na informação. Muitas vezes eu venho aqui em baixo, peço pra Ana, pra direção, pra coordenação auxílio porque sei que tem muitas coisas que eu não domino, até por conta da prática mesmo. Não adianta você dizer que já estudou, que você já leu, que fulano falou; não adianta. Na hora do 'vamos ver', que você tem que estar lá com uma coisa pra você trabalhar com as crianças e você sabe que de repente poderia ser melhor, você se dá conta de que tem muita coisa que você precisa saber." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

A pesar de que en muchos casos acaban de salir de la universidad -es decir, son profesionales que en teoría conocen la nueva orientación de la práctica- los profesores novatos no se sienten más preparados para actuar en estos niveles de aprendizaje.

Sin embargo, los novatos acaban por concentrarse en estos niveles de aprendizaje afectados por la reforma educativa. ¿Por qué?

Como hemos visto, en la escuela, los profesores tienen libertad para escoger su clase. Pero los profesores novatos, los que acaban de llegar a la escuela, tienen que trabajar en las clases que no tienen profesor. Y en general son las clases de “progressão” y de ciclo. Es decir, el primer año sería de imposición pero observé que después acaban por tener la experiencia y que finalmente acaba por gustarles el desafío de trabajar con la “progressão” y con el ciclo.

La profesora novata de la “progressão” trabajó tres años seguidos en este nivel. Ya describí su situación al llegar a la escuela: no tuvo alternativa, tuvo que quedarse con una clase de “progressão” pues no tenía profesor y ella tenía experiencia de un año en esta modalidad. En 2002 me comentó que al principio se había negado a trabajar en las clases de progresión. En 2003, a lo largo del trabajo de campo, constaté que ella aún estaba adaptándose al trabajo con la “progressão” pero ya estaba más preparada para lo que tenía que hacer. Lo mismo ocurrió en 2004. Al final de 2004 obtuvo los frutos de su trabajo, ya que más de la mitad de sus alumnos fueron aprobados y pasaron a la 3ª serie. En 2005 pidió su traspaso a otro nivel por dos motivos: por la relación ya establecida con los alumnos de la “progressão”, pues esto muchas veces creaba obstáculos al trabajo pedagógico, y también por el agotamiento. Así describí en el diario de campo sobre su decisión:

“Antes de conversar com a diretora e esperando por ela na sua sala a professora da progressão entrou. Comentou com a coordenadora pedagógica que queria conversar com elas sobre as turmas. Ela ainda está com a progressão e ela quer mudar de turma. Segundo as suas próprias palavras ela precisa descansar um pouco. A coordenadora concordou e ela comentou que está a dois anos com estes alunos da progressão e que eles já estão muito acostumados a ela e que isso não pode acontecer.” (Diario de campo, 19 de noviembre de 2004)

La dirección aprobó su decisión y ella empezó a trabajar en el año intermedio del ciclo. No era el nivel deseado por la profesora –ella quería “EI” o ciclo inicial- pero aceptó el nuevo reto. A mediados del año, al comentar sobre su clase, me sorprendió al decirme que tenía ganas de volver a trabajar con la “progressão”. Ella también se mostró sorprendida con su deseo. En general, he percibido que a los profesores novatos de la escuela les gusta el desafío:

“A professora explicou que na realidade ela estava com muitas dificuldades com a turma pois era muito diferente do trabalho da progressão que estava trabalhando desde 2002. Ela ainda disse assim: ‘quem diria, eu estou sentindo falta da progressão!’” (Diario de campo, 23 de junho de 2005)

La organización espacial de las clases y, por tanto, la ubicación de los docentes también favorece la distancia entre los niveles educativos y, consecuentemente, también entre las generaciones de los profesores.

En el primer piso se localiza la secretaría / dirección, las clases de los alumnos mayores – 3ª y 4ª series – y las clases de “progressão”. En realidad, son las clases consideradas más problemáticas - por la edad, la indisciplina y el tipo de alumnos como los de la “progressão” - y la proximidad con la secretaría y la dirección facilita el trabajo y el control de los alumnos. El segundo piso se puede dividir en dos: el área de las clases de “EI” y el de las clases del ciclo.

Una profesora del ciclo, novata en la escuela, demuestra por medio de sus palabras esta distancia espacial, generadora del distanciamiento personal y profesional. Se puede observar que empieza afirmando que no hay distancia entre los profesores, pero al final confirma que existe una separación profesional y generacional:

“E – E fora essa relação pedagógica, na relação pessoal, o que você encontra aqui?”

Professora – Entre as pessoas? Não tenho tido muita dificuldade com relacionamento não. Pelo contrário. Foi o que eu falei, eu falo daquele pedaço lá da minha sala porque é o pedaço que eu fico mais tempo. E eu não tenho a menor dificuldade, se eu tiver que pedir ajuda de alguém, eu vou e peço também, não me faço de rogada, mas eu percebo que tem uma reciprocidade, então eu acho que eu posso chegar também. E aqui em baixo a gente fica meio separada, ‘lá em baixo, aqui no meio, lá em cima’. Mas mesmo se um dia eu precisar vir aqui em baixo pedir ajuda de alguém, eu sei que vai sempre ter alguém pra dar. Às vezes isso não fica tão claro de repente, porque foi o que eu falei, a gente fica muito separada. Mas não tem como, cada um tem que ficar dentro da sua sala dando conta das questões que acontecem. Mas eu acho que tem esse relacionamento sim, acho que foi até um espaço que aumentou um pouco mais pra digerir algumas questões, da comunidade, da violência.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

En las reuniones, los grupos de iguales se sientan juntos. Muchas veces es una demanda de la dirección o de la coordinación para mejorar el trabajo del grupo – como puede ser en casos de discusión del planeamiento. Pero, incluso en situaciones libres, los grupos se sientan juntos: las profesoras de “EI” de un lado, las del ciclo del otro, las de “*progressão*” también juntas. Está claro que aprovechan eso para intercambiar informaciones sobre alumnos y sus actividades, pero también intercambian sus críticas y estrechan sus relaciones.

Nadie asume totalmente esta diferenciación existente, pero en las reuniones, entrevistas y conversaciones informales todos aluden implícitamente a esta situación que genera separaciones y conflictos entre los profesores.

La dirección es consciente de que el contexto espacial de los profesores crea rivalidades entre ellos e incluso mala relación. Por supuesto que el problema espacial existe, pero es complicada su solución teniendo en cuenta el hecho de que estar cercano a compañeros con el mismo nivel de enseñanza favorece la educación. No obstante, la estrategia de aislamiento generacional y profesional por parte de los profesores profundizó en la división espacial de la escuela.

8.1.2) La cohesión y el poder de los antiguos a nivel pedagógico y relacional

Sin embargo, aún no se contestó por qué la dirección acepta tan fácilmente las demandas de los profesores antiguos. En realidad, la directora es quien tiene la palabra final sobre distribución de las clases y podría ir en contra de las opciones de los antiguos. Entonces ¿por qué no lo hace?

La directora, así como el equipo directivo y los profesores novatos, consideran que los profesores antiguos no se involucran tanto en las actividades de la escuela y son individualistas. Esta concepción está relacionada con el hecho de que los profesores antiguos están a punto de jubilarse. Todas sus actividades y actitudes están relacionadas con este futuro. No participan en discusiones con la dirección ni pretenden iniciar proyectos nuevos, puesto que su único objetivo es alcanzar el día de su jubilación.

En un "Centro de Estudos" (CE) surgió justamente una discusión en torno a la jubilación. Una profesora estaba insatisfecha con la introducción de alumnos en su clase en casos en que los profesores estaban de baja. El tiempo de servicio y la proximidad de la jubilación fueron utilizados para argumentar su insatisfacción. Es interesante observar cómo la directora cuestiona la actitud de la profesora intentando mostrarle que sólo contemplaba sus problemas y no el colectivo y la escuela como un todo:

"A professora do EI foi mais dura dizendo que não vai ficar mais com os alunos de outras colegas que estão de licença que isto era um abuso pois sempre o que ficava sobrecarregado era o professor. Que a diretora deveria colocar o pessoal da direção para ficar com esses alunos pois ela não ficaria mais. Que ela já tinha perdido parte das gratificações dela na aposentadoria, que tinha já 34 anos de serviço e que não iria fazer mais isso. Pois era ela sempre a prejudicada. A diretora disse que não iria colocar os seus representantes da direção em sala de aula pois isso iria prejudicar o andamento de outras coisas que eram fundamentais para a escola. Que tentariam encontrar outra situação mas que isso não aceitaria. Comentou ainda que a professora estava pensando somente nela e que não estava olhando para o coletivo, para os outros companheiros." (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

Esta misma profesora justificó en 2004 por qué eligió "EI" entre las tres opciones dadas por la dirección: por problemas de salud, afirmando que al trabajar con las clases de los más pequeños puede cumplir con sus responsabilidades. Así describí la situación en el diario de campo:

"A professora descreve a sua turma do EI: é muito carinhosa mas muito agitada e às vezes a agitação é por causa do interesse. Tem 28 anos de trabalho em turma e gostaria de se aposentar mas faz tudo com carinho e porque quer e gosta do que faz. Informa a todos no COC que pediu EI nas 3 opções dada pela direção por causa do problema que tem no pulso. A diretora comenta a possibilidade da professora ir com essa turma para o ano 1 e a professora recusa dizendo que não pode pelo pulso: ainda tenho muito para dar. E completa: 'EI não é mole' e uma outra professora, membro da CRE complementa: 'Nada é mole com consciência'". (Diario de campo, 16 de diciembre de 2004)

Situaciones como ésta hacen que la directora no tenga muchas opciones. Primero, porque sabe que si no acepta la opción de este profesor – que conoce bien la comunidad y el tipo de trabajo que debe ser realizado – éste pedirá la jubilación anticipada o cambiará de escuela. Además, ¿cómo implicar a un profesor antiguo en las nuevas

propuestas curriculares y de evaluación de la reforma? La directora sabe de estas dificultades y para no comprometer el trabajo general de la escuela - y los niveles prioritarios de la "SME" - prefiere no cambiar a estas profesoras.

Los novatos parecen aceptar más los nuevos desafíos que sus compañeros más antiguos a la hora de escoger sus clases, como ya hemos visto. Son los que discuten más sobre sus problemas y dificultades pedagógicas, entre ellos y también con todo el grupo en reuniones, y son los que buscan con más frecuencia nuevos textos y estrategias pedagógicas. Sin embargo, nadie niega el valor del conocimiento y la experiencia pedagógica de los antiguos.

A pesar de que algunos estén más vinculados al modelo tradicional de enseñanza su valor es reconocido por todos. Los novatos siempre les piden ayudas y orientaciones sobre prácticas pedagógicas y también sobre la comunidad y los alumnos con quienes trabajan. Así me habló una profesora novata sobre la relación establecida con una compañera antigua y del mismo nivel educativo:

"Professora – (...) Tem, no caso, a professora R, que é também do ciclo, e ela me ajuda muito, porque ela já tem muitos anos de Município, pra começo de conversa, e, dentro do ciclo ela também tem, porque, na verdade, o ciclo também não é tão antigo assim, o ciclo é muito novo. Mas essa questão de trabalhar nessa comunidade, de trabalhar com essas crianças e ter toda essa vivência, pra mim é muito importante. Porque um ano, dois anos, não vai me dar a vivência necessária pra poder muitas vezes digerir algumas questões, por exemplo, pra ela talvez seja mais fácil porque ela já está aqui há muito tempo. Então eu vou me adaptando, vou buscando com o que eu tenho mesmo porque eu que preciso." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Los compañeros más antiguos pueden ayudar a los novatos a comprender más la realidad de la escuela y de sus alumnos. Las ayudas pedagógicas también existen pero son conscientes de que parte de sus compañeros tienen otra visión de la educación, más conservadora pero que no impide los intercambios. Al final, estas profesoras consiguen un resultado positivo con sus alumnos y tienen mucha experiencia:

"Professora: É como eu estou te falando tem colegas altamente tradicionais aqui, entendeu, com cartilha com tudo, porque assim elas conseguem dar conta do recado." (Profesora novata, 41 años, trabaja en la escuela desde 2002)

En un "COC" en 2005 quedó clara esta valoración del trabajo de los antiguos, tanto por los profesores novatos como por la dirección. Una profesora novata agradeció el apoyo pedagógico de una profesora antigua. Ésta comentó que la experiencia la ayudaba y la directora intervino agradeciendo nuevamente a la profesora antigua y reconociendo su trabajo de apoyo a las profesoras novatas y, principalmente, el buen resultado con su grupo de alumnos:

"A professora do ciclo, nova na escola, depois de avaliar sua turma fez questão de agradecer o trabalho da colega também do ciclo. Agradece pela ajuda e parceria. A professora, antiga na escola e na profissão agradece o comentário e diz em tom de brincadeira: 'são vinte anos de experiência'. A diretora dá a palavra para esta professora avaliar a sua turma. Diz que é uma turma boa e que todos os alunos vão atingir os objetivos, somente uma aluna que não. A diretora agradece o trabalho da professora e principalmente as parcerias realizadas. Comenta com o grupo sobre o fato de uma mãe preferir ir ao mercado fazer compras com o filho mais novo, que é aluno da professora, porque ele sabe mais matemática e ler que o filho mais velho." (Diario de campo, 5 de octubre de 2005)

Los novatos son los que más piden ayudas pedagógicas, no sólo a sus compañeros veteranos sino también unos a otros y a la coordinación y dirección. Los antiguos no acostumbran a discutir cuestiones pedagógicas, salvo cuando son preguntados por los novatos. Dos profesoras de este grupo, que fueron entrevistadas, comentaron que desarrollan su labor pedagógica lo mejor que pueden y que no piensan en modificar su modo de actuar. En estos discursos se puede observar el individualismo del profesor:

"Professora – (...) Com tanto tempo de magistério, com outros objetivos familiares e tudo mais, eu trabalho pra ter o meu dinheiro, realmente, e tenho uma responsabilidade minha comigo mesmo de dar conta dessa criança, e dar o ensino melhor que eu possa. Por enquanto, eu faço desse jeito, que acredito, nesse eu acredito." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Comentando sobre su libertad en clase, añade:

"Professora – (...) Então eu faço com meus alunos, o que eu faço aqui e faço do jeito que é melhor pra mim." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

La dirección acepta las posturas de los docentes antiguos también porque no quiere ampliar los conflictos en la escuela. En 2003 hubo un conflicto grave entre la coordinadora pedagógica y una de las profesoras antiguas del "EI". Un problema de falta de diálogo y comprensión y de relación entre las dos. Para intentar solucionar el problema, la directora planteó una reunión "para lavar a roupa suja". A pesar de las buenas intenciones no se consiguió nada. Yo estaba presente en la reunión y constaté que cada una se mantuvo en su posición. En realidad, la reunión dejó explícita la distancia entre profesores y dirección y coordinación pedagógica:

"Depois foi a vez da discussão entre a coordenadora pedagógica e a professora do EI que foi anunciada na arena pela diretora. Novamente as duas discutiram. Uma não aceitava o ponto de vista e a versão da história da outra. Todo mundo ficou incômodo neste momento. A coordenadora não aceitava nada e a professora chegou a afirmar e reconhecer o seu erro em ter misturado as questões pessoais e pedia desculpas ao grupo mas disse que o tom de voz e a forma como a coordenadora falou com ela não tinham sido corretos e muito menos a frase "a porta da rua". A coordenadora disse que tinha sido a professora que falava de forma grosseira com ela. Não chegaram a discutir civilizadamente a situação e a diretora percebeu que não iria ter solução e mudou de assunto." (Diario de campo, 16 de septiembre de 2003)

El clima de la escuela estaba alterado y todos lo percibían. En la misma reunión una profesora novata comentó el miedo que todos tenían de hablar después del conflicto. Otra novata lo confirmó:

"A professora do ciclo e nova na escola disse que agora estavam todas com medo de falar alguma coisa e serem mal interpretadas. Que outro dia saíram para comer uma pizza juntas e que uma dizia para a outra: 'olha o que eu quero dizer é isso, não me interprete mal...' A professora da 3ª série completou a idéia da Simone dizendo que nós tínhamos sempre que deixar as coisas bem claras pois a interpretação dependia de cada um e do que cada um tinha vivido. Ou seja, que uma palavra com uma entonação diferente já poderia ser um motivo para a confusão." (Diario de campo, 16 de septiembre de 2003)

Todos saben del poder silencioso de los profesores antiguos: se sientan juntos en las reuniones y son los antiguos los que más realizan conversaciones paralelas en las reuniones. No participan abiertamente de los comentarios y críticas, pero entre ellos están siempre hablando.

La profesora representante en 2003, por ejemplo, me comentó informalmente que este grupo la estaba presionando para hablar mal de otra profesora frente a la dirección. Y me informó que no recibió la visita en su aula solamente de una compañera sino de tres. La relación profesional y personal creada por las profesoras antiguas demuestra que además de los vínculos establecidos tiene un gran poder de cohesión. (Diario de campo, 9 de octubre de 2003). Es decir, una situación que se asemeja a la planteada por Elias al respecto de los *establecidos* y los *outsiders*.

8.1.3) Un nuevo grupo: profesores de la "CRE" y de la escuela

Además del grupo de profesores antiguos y del de los novatos, algunos profesores no encajan en ninguno de estos grupos. Se trata de los profesores que además de trabajar en la escuela lo hacen en la "Coordenadoria Regional de Educação" (CRE) y son vistos con recelo por casi todos.

En las reuniones y en los encuentros informales están siempre apartados del resto del grupo y cuando hacen comentarios muchos compañeros los recusan o no los consideran. A continuación reproduzco una escena de un "COC" en que se describe el rechazo de los profesores a la opinión de los profesores de la "CRE":

"Sobre o RM, a professora da escola e da CRE comenta que está já no 3º ano com esta turma e a ida à ONG melhorou muito os alunos e comenta sobre a necessidade de conseguir estágios e trabalhos para os alunos. Quando ela começa a falar surgem vários papos paralelos que mostram o desinteresse das colegas pelo seu trabalho. Mesmo vendo o desinteresse das outras professoras ela comenta que deveriam privilegiar o uso da informática pois é muito produtivo para eles." (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

Una situación que se verificó en todos los "COCs" y reuniones observadas. Uno de los motivos del rechazo es ser de la "CRE". Es el "ojo que todo lo ve", como ya describí. La presencia de estas profesoras en la escuela aumenta el poder de la "CRE".

Es interesante notar que estos profesores perciben que no son tan queridos por sus compañeros pero aún así complican más la relación pues muchos de sus comentarios en las reuniones enfatizan su papel de miembros de la "CRE". En las reuniones hacen

siempre referencia a la propuesta político-pedagógica de la "CRE", a la legislación del municipio, al currículo del municipio, etc:

"A professora da escola e da CRE toma a palavra e invoca a resolução 776 que fala sobre os conceitos (O / MB / B / R / I). Diz que tem que pensar no progresso, no processo. Comenta com exemplos da mesma problemática em uma outra escola onde foi dar assessoria. No momento em que a professora está falando sobre os conceitos e o que cada um significava, seguindo a lei antes comentada, duas professoras comentaram entre elas: 'Como fazer isso? É impossível!'" (Diario de campo, 9 de octubre de 2003)

En algunos casos, ellas también actúan como representantes de la "CRE" en los "Conselhos de Classe". En cierta manera, sus compañeros las observan como controladoras por trabajar en la "CRE" y actuar de esta manera.

Algunos miembros de la dirección también comentan el hecho de que esos profesores utilizan la "CRE" en su trabajo como profesor. En una ocasión, una de las profesoras pidió un aula para realizar un trabajo con profesores en nombre de la "CRE" y el comentario de la directora adjunta fue: "¿ella ha pedido el espacio o solamente ha dicho que lo iría a hacer?". (Diario de campo, 02 de septiembre de 2003).

La directora tiene una postura distinta: considera a los miembros de la "CRE" como ejemplo de profesionales e incluso comentó diversas veces que eran profesionales que tenían otra implicación con la escuela, los alumnos y sus responsables. Los profesores de la "CRE" apoyaban todo lo que llevaba a cabo la directora.

8.2) Las relaciones, distancias y nuevos conflictos: los profesores y equipo directivo

Los profesores construyen sus diferencias a partir del tiempo de trabajo en la escuela, el nivel educativo en que trabajan, la formación y la experiencia educativa y la edad. La introducción de la reforma educativa es uno de los puntos clave para comprender esta distancia entre los docentes antiguos y los novatos.

La reforma, con la introducción de nuevas actividades de control y nuevas responsabilidades de gestión, también es fundamental para comprender las diferencias

que empiezan a crearse entre personal docente y no docente en la escuela. Las nuevas actividades de control y de rendición de cuentas del equipo directivo frente a los docentes es uno de los motivos centrales de esta situación en la escuela. Describiré primero las nuevas responsabilidades y actividades para después explicitar su impacto en las relaciones.

8.2.1) Con la dirección: el apoyo de los novatos y la discordancia de los antiguos

Además de la resistencia de los docentes antiguos frente a las nuevas propuestas reformistas – principalmente la relacionada con los nuevos niveles educativos – se encuentra una resistencia a todo lo que pide la dirección, tenga que ver o no con la línea reformista.

La dirección encuentra mucho apoyo en sus nuevas propuestas y actitudes entre los docentes novatos. Por ejemplo, en el planeamiento. A pesar de centrarse en la propuesta curricular del municipio y en los proyectos de trabajo propuestos por la "CRE"/"SME", la escuela tiene libertad para hacer su planeamiento. En un momento en que la dirección utilizó esta libertad, esto ocasionó una gran resistencia de los profesores, principalmente de los más antiguos.

Cada profesor debía elaborar su planeamiento y entregarlo a la dirección. La escuela tenía un planeamiento pactado con los docentes. Sin embargo, la dirección decidió cambiarlo sin ninguna discusión previa con los profesores. En un "Centro de Estudios" (CE) la dirección entregó a los profesores el nuevo modelo, incluso diciendo que tenía una sorpresa, como si esperase una reacción crítica de los docentes.

Realmente, a los profesores no les gustó el nuevo modelo: alegaban que no era adecuado para el trabajo que hacían, que era complicada su descripción, que el antiguo estaba bien. La dirección comentó que siempre había pensado que necesitaban otro planeamiento para no hacer un control de las clases desde dentro sino desde fuera para una mayor libertad del profesor. Para los profesores el nuevo modelo no era coherente con lo que decía la dirección pues limitaría aún más la autonomía del profesor.

Aunque insatisfechos, los profesores empezaron a rellenar el nuevo planeamiento. Mientras lo hacían comentaban entre ellos que podrían escribir lo que quería la dirección y después no hacerlo en clase: "*uma coisa é o papel e outra o que eu faço em sala de aula*". (Diario de Campo, 13 de agosto de 2003).

Algunos días después observé como algunos profesores empezaban a entregar los planeamientos con el nuevo modelo. Eran principalmente planeamientos de los profesores novatos. Otros continuaban cuestionando su utilización. Hasta una de las profesoras que trabaja en la escuela y en la "CRE" comentó con la coordinadora pedagógica que no utilizaría el nuevo modelo pues no era adecuado para su clase con alumnos especiales y para las actividades que realizaba. (Diario de Campo, 03 de septiembre de 2003).

Sin embargo, la dirección también cambió su postura: propuso una reunión con todos los profesores para la realización de un modelo de planeamiento que fuese aceptado por todos. Un esfuerzo por intentar calmar las reacciones y construir algo con lo que todos estuviesen de acuerdo. Es decir, un movimiento de producción cultural.

La dirección prefería un modelo único para toda la escuela pero los profesores retomaron sus críticas y cada nivel educativo pactó un modelo. (Diario de Campo, 02 de octubre de 2003). Naturalmente, la dirección dio marcha atrás en su decisión y reconoció el error de adoptar un modelo de planeamiento sin pactar y discutir antes con los docentes. Sin embargo, la actitud de la dirección no tuvo la misma interpretación por parte de todos los profesores. Y nuevamente se ve la distancia entre novatos y veteranos.

Para los novatos fue algo importante pues todos pudieron planear la actividad de la semana de los niños juntos y de acuerdo con las características de las clases comunes. Una profesora novata comentó espontáneamente el cambio de la dirección en el último "CE":

"Professora – (...) Tanto que nesse Centro de Estudos que a gente teve uma manhã inteira, eu achei que foi muito mais produtivo porque a gente estava sentado no ciclo, o ciclo de trabalho junto, e a gente pôde planejar muitas coisas referentes à semana da criança em conjunto; então surgia a

idéia de um, surgia a idéia de outro, outro deu idéia de não sei o quê, isso é muito importante. Eu acho que isso a gente perdeu um pouco." (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

Sin embargo, al preguntar sobre el mismo "CE" a una profesora veterana, ella me contestó que este encuentro no fue distinto de los otros:

"E – Agora, por exemplo, esse centro de estudos, o último, o que você achou do último centro de estudos?"

Professora – Eu não sinto que tenha mudado não, não vejo muita mudança, né? Eu acho que a mudança depende de muita coisa, eu acho que ela depende dessa quebra desses grillhões que seguram, que são interesses maiores, são aquelas posturas da vaidade, talvez, do diretor, da equipe de querer 'eu sou o melhor'." (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

La misma situación de apoyo a la dirección por parte de los novatos y cierta desconfianza por parte de los antiguos ocurre con la representatividad de los profesores en la escuela. Dentro de la política de la representatividad los profesores tienen derecho a elegir un profesor representante y un suplente, que actúa como miembro del "Conselho Escola Comunidade" (CEC) y como mediador entre docentes y equipo directivo. Para un grupo de profesores, los más antiguos, este puente entre ellos y la dirección no se da, pues la directora controla al representante de los profesores:

"Professora – Não é um outro grupo que possa ir até à direção, é um outro grupo que a direção também controla. Entendeu? Então fica um pouco à vontade a pessoa colocar uma coisa em reunião que ela está lá, o diretor; é como se você trabalhasse numa empresa e que o dono da empresa fosse também do grupo dos..."(Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

La profesora representante de 2003 conocía esta opinión de los profesores antiguos pero no la aceptaba, como me dijo: "*eu não me sinto 'entre' não, e não quero ficar 'entre'.*" Confiesa en la misma entrevista que muchas veces la utilizaron para intrigar y pasar informaciones a la dirección pero ella nunca aceptó este papel e incluso comentó con todo el grupo de profesores que no era éste el papel que ella tenía que desarrollar.

Los profesores novatos creen que la representación está bien organizada y que cumple con la tarea de mejorar las relaciones entre docentes y dirección:

“Professora – (Sobre o CEC) (...) Sei, sim, a parte do CEC, da representação de professores, eu vejo com uma representação muito boa, muito atuante, no sentido de estar presente com os professores, estar junto, estar tentando resolvendo as questões, não só externas quanto internas, como a gente viu nos últimos acontecimentos, que eu acho que foi imprescindível a presença do CEC aí nesse momento, entendeu? Então eu acho que essa participação, eu consigo ver bem claramente, tanto administrativa quanto pedagógica. Mas a questão dos pais, eu não consigo ver tanto, talvez porque eu não conheça muito bem como funciona.” (Profesora novata, 29 años, trabajó en la escuela de 2002 hasta 2005)

A pesar de la distancia de discursos entre docentes antiguos y novatos sobre la posibilidad de ampliar las relaciones, todos reconocen que la profesora representante de 2003 es activa y que con ella puede surgir un nuevo liderazgo en la escuela. Sin embargo, algunos profesores aún no ven este liderazgo consolidado pues existe el control de la dirección:

“Professora – (Sobre el CEC) Tá. É, sempre teve; mas era aquela coisa assim, era só pra assinar papel, fazer compras, movimentação de dinheiro, e vamos lá, qual é a bronca... E ninguém nunca queria porque, na hora da eleição, todo mundo tirando seu corpo, ninguém quer, porque era um trabalho talvez a mais, ficar assinando lá papel. Hoje em dia, estou vendo até, por conta da Maria Luiza, que parece que é uma pessoa com uma postura mais política, mais não sei o quê, então, talvez dê...(para mudar) Mas não envolve professor, professor está longe, pelo menos nessa escola, de uma representação assim de realmente comungar seus problemas mesmo; talvez esteja em processo e chegue lá, porque eu vejo que as coisas estão aí, mas, ainda, como a diretora mesmo diz, ela é diretora do CEC, então é uma coisa que é essa guerra interna.” (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Es importante señalar que en 2004 la profesora representante fue elegida directora adjunta. En su lugar, fue elegida una profesora novata y, como suplente, también otra profesora novata.

Los docentes evalúan positivamente la organización, estructura y administración de la escuela. Sin embargo, los profesores novatos y antiguos divergen en relación con los aspectos positivos. Para los novatos es necesaria una mayor discusión pedagógica. Los antiguos también se quejan pero piensan más en los espacios de discusión, que son pocos, que en discusiones pedagógicas propiamente dichas.

Una segunda diferencia reside en la organización y administración de la escuela y sus actividades. Los antiguos valoran bien la escuela principalmente si la comparan con los años anteriores. Por su lado, los novatos la comparan con experiencias en otras escuelas pero sus comentarios son escasos, justificados por su reciente entrada en la profesión. No niegan la capacidad de la dirección para organizar la escuela, con la cantidad de alumnos que recibe y en la comunidad en la que está localizada.

Ambos grupos de profesores discuten con el equipo directivo pero los más antiguos dicen que no temen tanto enfrentarse a la dirección como los novatos. En un "Centro de Estudios" (CE) una profesora novata comentó con una compañera que no podría hablar con la dirección sobre su discrepancia en relación con los cursos de capacitación de profesores porque era novata y una actitud de este tipo irritaría a la directora. Su compañera, veterana, dijo que no debería tener miedo de la dirección. (Diario de campo, 27 de agosto de 2003)

Observé que los profesores novatos o hablan en la reunión o esperan su finalización para comentar algún punto conflictivo con la dirección, mientras que los profesores más antiguos hablan más entre ellos y no realizan comentarios abiertos en las reuniones o con la dirección. (Diario de Campo, 09 de octubre de 2003). La actitud de unos y de otros en la escuela, con sus compañeros y con la dirección, influye en la postura y en la evaluación que la dirección hace de los profesores. En las reuniones con todo el grupo en el "COC" verifiqué un tono más crítico e incluso comentarios más agresivos por parte de la dirección frente a los profesores más antiguos. Mientras que con los novatos, el tono era siempre de cuidado e incluso de apoyo a las decisiones pedagógicas tomadas y a sus evaluaciones. Pero los novatos siempre mostraban en sus comentarios que sus actitudes y opiniones no eran aisladas y que siempre se había llegado a ellas después de mucha reflexión y diálogo con compañeros e incluso con la dirección.

Para concluir este apartado, añadiré que la distancia entre novatos y antiguos también influyó en la relación entre dirección y profesores y, principalmente, en la evaluación del trabajo de la dirección. Los más antiguos observan la dirección como un órgano jerárquico y de sanciones. Sin embargo, los novatos son más sensibles a la necesidad de la dirección, tanto en su trabajo como en la organización de la escuela.

8.2.2) Nuevas responsabilidades y relaciones

Los profesores, tanto novatos como veteranos, se resisten a conocer determinados temas y a responsabilizarse de ellos. Uno de estos temas es la parte administrativa y financiera. Ninguno de los grupos participa, dejando claro su desinterés, su confianza en la dirección o justificándose por la novedad del trabajo, tal como hacen los novatos. De todas maneras es una resistencia a lo nuevo.

Los docentes tampoco quieren más responsabilidades pedagógicas a parte de sus clases. Esto se pudo constatar con las muchas intervenciones en que los profesores decían que no podrían desarrollar sus funciones pedagógicas adecuadamente si actuaban, además de cómo docentes, también como médicos, enfermeros y asistentes sociales. Una resistencia que la dirección conoce e intenta siempre combatir pues podría representar rasgos de conservadurismo e individualismo.

La poca participación de los docentes tiene como consecuencia una sobrecarga en los miembros de la dirección. Ellos se quedan con las actividades que no quieren los docentes. Es decir, actúan como médicos, enfermeros y asistentes sociales. Ya describí la frecuencia de las visitas de responsables a la secretaría para solucionar problemas. Ya relaté también que los directores y los secretarios reciben siempre alumnos con alguna enfermedad o un accidente o herida que ocurre en la escuela para que sea tratado. No son los profesores los que se cuidan de esta parte, sino que lo delegan a los no docentes. Abajo reproduzco esta situación que ocurría cada semana:

“O papel de assistente social e médico acontece todos os dias. Hoje mesmo, além da diretora, uma professora do EI viu que um aluno estava com uma bola parecida com a de catapora e pesquisou com a adjunta e com outra professora e ambas afirmaram que era catapora. A sorte é que a mãe ainda estava na escola e levou a criança embora. Depois a mesma professora do EI levou um aluno para a secretaria que estava com febre e dor de cabeça. Os pais chegaram a dizer que ele não estava bem e colocaram até um remédio na bolsa do menino mas a direção resolveu chamar os pais pela debilidade em que se encontrava o aluno. Mais tarde entrou a professora do ciclo com um menino cheio de feridas na perna e que estava saindo até água. O aluno todo dia vai na secretaria pedir remédio e hoje decidiram que só vai entrar com atestado médico. Fizemos um encaminhamento para o posto também para este aluno.” (Diario de campo, 8 de septiembre de 2003)

En relación con cuestiones de disciplina, también ocurre lo mismo. Los alumnos ya conocidos y reconocidos como problemáticos por cuestiones de disciplina son siempre enviados a la dirección. En las fiestas y actividades con la comunidad, por ejemplo, se ve la presencia masiva del equipo directivo y siempre de los mismos profesores. Para la organización de fiestas o encuentros los sábados la dirección sabe que sólo puede contar con unos pocos docentes.

Las nuevas actividades de gestión y control que la escuela debe empezar a realizar son ejecutadas principalmente por el equipo directivo. Los miembros del equipo directivo fueron, en general, profesores de la escuela que han sido elegidos por sus compañeros para el cargo. Mientras eran profesores tenían una relación personal con sus compañeros docentes. Con la transferencia de la actividad a la dirección los problemas empiezan a surgir, por el control y la gestión burocrática que deben cumplir.

Para ejemplificar esta doble situación relacional, veamos el ejemplo siguiente: Una de las directoras adjuntas comentó que tenía una muy buena amiga en la escuela y que incluso trabajaron en otra escuela juntas y pidieron el traslado a la escuela actual conjuntamente. Mientras tanto, en el momento en que ella, como directora adjunta, tuvo que cumplir con un control de los atrasos y faltas de los profesores, la primera en cortar las relaciones, de entre todo el grupo del profesorado, fue su antigua compañera. Ella comentó que esto la molestó y que incluso cree que perdió a la amiga que tenía. (Diario de Campo, 04 de septiembre de 2003).

En realidad, los profesores – principalmente los más antiguos - siempre comentaban entre ellos que no era necesario este control de los atrasos y faltas y que esta situación había empeorado las relaciones entre profesores y equipo directivo:

“Professora: (...) Você vê, nós tínhamos um caderno, um caderno de ponto... Pode ser o meu ponto de vista, qual é a necessidade que tem de eu registrar pra todo mundo ver que você chegou atrasada naquele dia?(...) Eu acho que um papo poderia resolver, eu ia fazer de tudo, acho que eu nem ia dormir pra chegar na hora, se houvesse um diálogo, ‘toma cuidado, procura chegar mais cedo’, sei lá, de repente dizer olha você está prejudicando aí eu humanamente ia ficar... (...) Que quando você é parceira, você faz as coisas por conta que você não quer ver aquela pessoa sofrer ou criar uma situação pra aquela pessoa que é sua amiga.

Então, a relação as vezes não é essa, entendeu?" (Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

Claro está que aquellos que están en la escuela hace más tiempo perciben más este cambio de actitud causado por las nuevas responsabilidades que los más novatos. Pero lo que está por detrás de la crítica y resistencia de los docentes es la propia autonomía de su trabajo. No aceptan las nuevas reglas de control y de responsabilidades que deben tener con la nueva estructura escolar proporcionada por la reforma.

Sobre esta cuestión del cambio de comportamiento y de relación, la profesora representante de 2003 comentó que los profesores en general perciben estos cambios. En 2003 esta profesora era la representante, pero fue escogida para el cargo de directora adjunta. Es decir saldría del grupo de docentes para ocupar un cargo no docente y en la dirección. Una profesora tuvo con ella esta conversación:

"Professora – (...) A professora falou assim pra mim: 'Você vivia no caderno de indicação, tomara que você não mude.' Eu falei: 'Mas eu espero que vocês mudem.' É um objetivo." (Profesora representante en 2003, 42 años, trabaja en la escuela desde 1998)

En 2004, ya como directora adjunta, esta profesora estaba sufriendo una gran resistencia de los profesores, sus antiguos compañeros, como me confesó la directora:

"A diretora reconhecia que a atual adjunta era bem querida pelos professores principalmente quando era a professora representante. Mas completou dizendo que ela como adjunta já teve até alguns problemas com os professores o que deu uma balançada nela mas que ela tinha conseguido superar." (Diario de campo, 19 de noviembre de 2004)

Es decir, las nuevas responsabilidades y actividades suponen todo un cambio en las relaciones entre profesores y equipo directivo, a pesar de tratarse de antiguos compañeros y amigos.

8.3) Entre equipo directivo y la directora: conflictos

La distancia también se manifiesta dentro el equipo directivo: directora y sus auxiliares. El liderazgo de la directora es fundamental para comprender esta construcción. Aquí me

centraré en su autoridad observando la relación profesional entre directora y equipo directivo.

8.3.1) El control de las reuniones

Es significativo el hecho de que la directora preside muchas de las reuniones realizadas en la escuela, como el "CEC", el "COC" y "CE". Por un lado, su presencia es importante puesto que es la mayor representante de la escuela. Por otro lado, puede dificultar la toma de decisiones por su autoridad y posición. Incluso su liderazgo puede impedir la realización de las actividades por otros miembros del equipo directivo.

Los profesores realizan algunas reuniones sin la presencia de la directora y presididas por otro miembro del equipo directivo. En estos momentos, los profesores son extremadamente críticos y lo cuestionan todo. Tuve la oportunidad de presenciar algunos de estos encuentros en los que, aunque eran de tipo más pedagógico, como los de "Centro de Estudios" (CE), hacían emerger críticas y cuestionamientos de la organización y la administración de la escuela. Sin embargo, en el momento en que están discutiendo en presencia de la directora la situación cambia totalmente y son pocos los que manifiestan sus críticas.

La directora es consciente de su autoridad frente a los docentes y tiene conocimiento de esta doble postura, ya que esta situación es discutida frecuentemente entre los miembros de la dirección. Naturalmente, la autoridad de la directora anula la legitimidad y la actitud que podrían tener los otros miembros del equipo directivo frente a los docentes.

Los profesores reconocen el liderazgo de la directora y los antiguos cuestionan abiertamente su autoridad, principalmente por el hecho de controlar y presidir las reuniones y consejos. Una profesora, al describir el "CEC", muestra su opinión y cuestiona esta situación:

"Professora – (sobre o CEC) Mas não envolve professor, professor está longe, pelo menos nessa escola, de uma representação assim de realmente comungar seus problemas mesmo; talvez esteja em processo e chegue lá, porque eu vejo que as coisas estão aí, mas, ainda, como a diretora mesmo diz, ela é diretora do CEC, então é uma coisa que é essa guerra interna."
(Profesora antigua, 50 años, trabaja en la escuela desde 1996)

8.3.2) Influencia entre padres, madres y comunidad

La directora ejerce determinadas actitudes en temas relacionados con la comunidad y con los padres, las madres y responsables que obstaculizan una buena relación entre otros miembros del equipo directivo.

En 2003 la escuela distribuía ayudas sociales municipales o federales y una directora adjunta era la responsable de su entrega a las familias. Además, era la responsable de la selección de las familias que recibirían la ayuda. La selección era realizada a partir de la información que las propias familias ofrecían a la escuela y de la información de las profesoras sobre la situación familiar de sus alumnos y su rendimiento en clase.

La autoridad de la directora en estos proyectos reside en la decisión final, es decir, ella determina en última instancia el conjunto de familias que recibirá apoyo económico. Es una situación contradictoria, pues la directora intenta descentralizar la decisión pero al final ella acaba por centralizarla.

La adjunta pedía ayuda y apoyo de la directora en casos conflictivos: una familia que ya recibía la ayuda hacía más de un año pero de la que todos conocían la situación de riesgo en que vivía y a quien la escuela decidió mantener la ayuda económica. En casos en que la adjunta consideraba necesaria la exclusión de una familia de la ayuda pero conocía su influencia sobre la directora y la presencia de la familia en la escuela, pedía la confirmación de la directora para su eventual exclusión. La adjunta sabía que las familias irían a reclamar ante la directora y por eso pedía su apoyo.

Muchas veces, la directora cambiaba su decisión presionada por las familias. Quien al final quedaba mal delante de las familias era la directora adjunta. En los momentos conflictivos la directora desarrolla más su autoridad. Este cambio de postura de la directora crea una situación incómoda para los otros miembros de la dirección frente a la comunidad. En una entrega de las *Bolsas de Alimentação* la directora permaneció toda la mañana en su despacho recibiendo a los padres. Al terminar las visitas, se dirigió a la directora adjunta informando de que deberían cambiar algunos nombres. Discutieron rápidamente, la directora adjunta cuestionaba la decisión de la directora, ya

habían discutido estos mismos nombres y había otras familias esperando para recibir el recurso.

Los miembros de la dirección eran conscientes de que los padres sabían que hablando con la directora podrían mantenerse en el programa. La directora es conocida por los miembros de la dirección y por los funcionarios, que también tienen mucho contacto con las familias, como la "mamá de la escuela". La justificación del apelativo se debe al hecho de ser la madre de los alumnos y también de sus padres y a que siempre cambiaba las decisiones tomadas por el equipo después de hablar con los padres y responsables.

La propia directora reconocía que esto ocurría pero parecía no darse cuenta de los problemas que podría estar ocasionando a su equipo. Los padres y responsables continuamente utilizaban la excusa de ir a hablar con la directora en momentos de conflicto con los otros miembros de la dirección o incluso con los profesores. Durante una entrega de la "Bolsa Alimentação" hubo una charla de la asistente social y los responsables fueron divididos en dos grupos. Algunos empezaron a discutir con la directora adjunta sobre el motivo de la obligatoriedad de asistir a la charla y en los horarios predeterminados por la escuela. La adjunta no cambió su postura de mantener los horarios y la obligatoriedad de la asistencia y los responsables siempre decían que hablarían con la directora. En este día la directora no estaba presente y por lo tanto no hubo cambios. (Diario de campo, 17 de septiembre de 2003)

Pero algo que constatan los miembros del equipo es que esta situación crea conflictos entre ellos y la comunidad e incluso comentan que algunos padres y responsables los tratan mal, con insultos y provocaciones. Sin embargo, estos mismos responsables tienen una actitud muy distinta delante de la directora.

En cierto modo, el equipo directivo y los profesores comparten la idea de que la directora escucha demasiado a la comunidad. No deja de ser una resistencia a la presencia de la comunidad en la escuela, a su participación, al control y a los espacios de poder que empiezan a ganar con la nueva propuesta de participación y descentralización de temas educativos.

8.4) El liderazgo de la directora

A lo largo de la etnografía se fue consolidando la realidad del liderazgo de la directora en diversas actividades administrativas, pedagógicas o participativas y en las relaciones con la comunidad.

La directora es una líder carismática. Pero a pesar de su incontestable liderazgo surgen críticas a esta situación o situaciones en que su liderazgo es ampliado por las propuestas reformistas. En la literatura de investigación educativa el liderazgo es considerado fundamental para la realización de los objetivos principales de la escuela así como para proporcionar el cambio. Los reformistas se apropiaron de la relación entre liderazgo y cambio, ya que este es el principal objetivo de las reformas. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1997; Retallick, 2002; Crawford, 2002).

En Inglaterra, por ejemplo, la importancia del liderazgo para el cambio fue llevada tan en serio que se creó el National College for School Leadership en 2000. (Retallick, 2002). En documentos de la "Secretaria Municipal de Educação" se constata la misma importancia. Entre la documentación elaborada por el municipio en temas educativos se encuentra el texto "*Como se tornar um diretor-líder*" (Rio, 2002). El documento es la reproducción de un texto publicado en una revista educativa que discutió el liderazgo a partir de tres especialistas. El objetivo del texto es explicitar las seis lecciones básicas para "*o diretor se tornar líder capaz de inspirar os professores e transformar a escola*" (Rio, 2002: 1).

Pero, ¿el liderazgo realmente provoca el cambio? ¿El liderazgo no tiene otros efectos como, por ejemplo, el mantenimiento de una determinada jerarquía y de una autoridad?

En la escuela, la presidencia de la directora en las reuniones provoca conflictos con otros miembros del equipo directivo y críticas de los docentes. Los padres, por ejemplo, no tienen espacios de discusión propios, sólo con profesores y principalmente con la dirección. Esto imposibilita cualquier acción independiente de los responsables frente a la escuela y a la dirección.

Por un lado, su presencia es importante ya que es la mayor representante de la escuela, conoce todo su funcionamiento, desde las actividades pedagógicas hasta las más administrativas y burocráticas. Por otro, su presencia puede dificultar las decisiones y discusiones. Los profesores consideran que ella lo controla todo y de esta manera no hay discusión. En realidad, la falta de discusión y participación en determinados temas como el PPP o incluso la administración de la escuela, es causada principalmente por los profesores. Esta situación acaba por reforzar y legitimar aún más a la directora o al equipo directivo.

Otra situación que refuerza su liderazgo es la elección de los representantes que surgieron con la reforma. La directora tiene dominio directo en la elección de los padres y responsables de la representación, algo que influye directamente en su visión y participación.

En el caso de los profesores y funcionarios representantes la decisión depende de la votación del grupo, que ocurre sin interferencias de la dirección. Mientras tanto, se sabe que si la decisión del grupo tiene el apoyo de la dirección su representación puede funcionar mejor.

Otro factor que amplía su autoridad es la propia capacidad de la directora para organizar y administrar la escuela. Todos –profesores, “CRE” y comunidad– evalúan positivamente su gestión.

Pero la reforma pide una mayor participación de todos en la administración y, como la participación es reducida, se sobrecarga la dirección, y en muchos casos la directora asume esta responsabilidad que al final amplía su dominio sobre las principales actividades de la escuela, y es que “lo pedagógico no existe sin lo administrativo”, como ella me dijo.

Los profesores no quieren ampliar aún más sus responsabilidades y dejan toda la parte administrativa a cargo de la dirección. En temas pedagógicos y a pesar de pedir más espacios de debates, los docentes no participan activamente salvo algunas excepciones. Incluso dejan algunas reuniones con responsables a cargo de la directora. Todo esto aumenta la autoridad de la dirección.

El control de las actividades, horarios y funciones de los profesores y funcionarios se lleva a cabo todos los días por parte de varios miembros del equipo directivo pero especialmente por la propia directora. La observé fiscalizando y solicitando una mayor responsabilidad a diferentes segmentos: llamando la atención de un profesor sobre el uso que hacía del patio o de la sala de video o hablando con funcionarias de limpieza sobre problemas en su trabajo. (Diario de campo, 20 de agosto y 6 de septiembre de 2003)

La legitimidad de su autoridad está reforzada por el valor que la escuela y la dirección tienen fuera de ella, tanto en los órganos gubernamentales como en la comunidad.

El órgano regional municipal, la "CRE", considera esta escuela como una escuela que, pese a todas las dificultades de la comunidad, *funciona bien*. Tiene un apoyo local, de la comunidad, que aumenta aún más su legitimidad. No se puede olvidar que con la reforma otros grupos entran en las discusiones de la escuela –como los padres, los responsables y la comunidad– y el apoyo que tiene la directora de estos grupos es incuestionable.

El liderazgo de la directora en relación con la comunidad es ampliado a través de proyectos y las ayudas sociales que, aunque financiadas por el gobierno municipal o federal, son centralizadas y distribuidas desde la escuela. Ya se explicitó el poder por parte de la directora en las ayudas. El liderazgo de la directora en estos proyectos reside en la decisión final, es decir, determina a los beneficiados por las ayudas. Es una situación contradictoria pues la directora intenta descentralizar la decisión, responsabilizando a una directora adjunta de las ayudas, pero al final ella acaba por centralizarla. Esta postura de la directora crea una situación incómoda para los otros miembros de la dirección frente a la comunidad. Asimismo, aumenta su poder frente a la comunidad y también lo demuestra delante de todos, comunidad y equipo.

Otra característica de su liderazgo es el control del "cotilleo". La directora lo utiliza para obtener información que la ayuda en la toma de decisiones y en la forma de informar mejor a la comunidad y actuar frente a ellos. El cotilleo se acaba centralizando en su figura, lo que hace que solamente ella tenga todas las informaciones y de esta manera controle aún más a los miembros de la escuela.

El tipo de liderazgo ejercido por la directora proporcionó un refuerzo de su autoridad en la escuela. Una consecuencia relacionada tanto a su perfil carismático – dando atención a todos y manteniendo siempre un vínculo personal - como por su acción en la escuela - hace de todo y bien y siempre de acuerdo con las normas y reglas.

8.5) Reflexión Final: Nueva estructura y cultura escolar

La introducción de la descentralización en las actividades educativas ha cambiado las relaciones entre los docentes, entre docentes y equipo directivo y entre miembros del equipo directivo.

Las razones para esta situación residen en la nueva estructura y cultura escolar con sus nuevas actividades, nuevos papeles, nuevas responsabilidades –educativas o administrativas- que surgieron con la reforma. Cambios que originan críticas y resistencias implícitas y explícitas del personal docente y no docente, y a su vez provocan cambios en las relaciones: una mayor diferenciación entre los docentes - novatos y antiguos - y entre docentes y no docentes.

Los profesores construyen sus diferencias a partir del tiempo de trabajo en la escuela, el nivel educativo en que trabajan, la formación, la experiencia educativa y la edad. La introducción de la reforma educativa es uno de los puntos claves para comprender esta distancia entre los docentes antiguos y los novatos. No querer trabajar en una clase afectada por la reforma es uno de los mecanismos de resistencia de los profesores antiguos.

Un efecto de esta situación se puede ejemplificar con el "Projeto Político Pedagógico" de la escuela. Para tener un "PPP" la escuela precisa tener capacidad técnica y también relacional. Tal y como se configuró en la escuela, la separación o la balcanización del grupo de docentes -entre docentes antiguos y novatos, y entre docentes y equipo directivo- no es el ambiente propicio para la construcción conjunta de un proyecto de escuela. Una escuela con profesionales heterogéneos y con visiones distintas es positivo para la elaboración del "PPP" pero una escuela con la distancia que se creó en la estudiada sólo amplía las desigualdades y las divisiones de poder. Además, esta

distancia puede favorecer el poder de la dirección frente a la elaboración de las propuestas.

La reforma también es fundamental para comprender las diferencias que empiezan a crearse entre personal docente y no docente en la escuela. Las nuevas actividades de control y de rendición de cuentas del equipo directivo frente a los docentes es uno de los motivos centrales para esta situación en la escuela. Además, el liderazgo de la directora aumenta las diferencias en el equipo directivo.

El liderazgo de la directora se explica por su capacidad para organizar y administrar bien la escuela –hecho reconocido por todos, desde profesores, pasando por padres, madres y responsables hasta por la “CRE”– y por su control –del personal docente y no docente e incluso de padres, madres y comunidad.

Esta circunstancia imposibilita el surgimiento de nuevos líderes en la escuela. Su actitud y ejercicio de poder impide que tanto profesores como equipo directivo ejerzan un liderazgo dentro de la escuela y en la comunidad. Esa situación es muy complicada en un contexto como el reformista, que pide una participación de todos en la vida escolar y principalmente una participación directa de todos en el proceso de elección del cargo de director.

Pero me resta una pregunta por contestar pues, como ya expuse, la directora dejó la dirección al final de 2005. ¿Quién se quedó en su lugar?

Describí a la directora como una líder carismática. Max Weber, al describir los tres tipos de líderes, también se refiere a la elección de sus ayudantes. La elección de los ayudantes del líder carismático, por ejemplo, es realizada a partir de criterios personales del líder y por la confianza que el líder tiene en estas personas.

La directora utiliza la confianza para escoger a sus ayudantes. Además, la confianza que ella les da los legitima frente a todos los otros grupos de la comunidad escolar. En este sentido, los nuevos nombres del equipo directivo son antiguos ayudantes de la directora y fueron escogidos por ella – juntamente con el equipo de profesores - para sustituirla. Es evidente que también está presente el criterio de competencia pero la directora

desarrolla más su lado carismático al escoger a su sucesora por la confianza y por motivos personales. La sucesora era la persona que más conocía la escuela por el tiempo de trabajo en ella y en la dirección. Una confianza en el trabajo de la sucesora que es alabado por la directora y por la comunidad.

Conclusión

Esta tesis ha pretendido demostrar cómo los diferentes grupos sociales relacionados con el proceso educativo observan, definen y evalúan la reforma educativa, más específicamente la descentralización administrativa y pedagógica y la participación de la comunidad.

Este planteamiento estaba vinculado a una visión crítica de la reforma educativa. La visión clásica de las reformas, y las educativas en particular, tienen como postulado reformar para cambiar y para el progreso. Sin embargo, la propuesta de análisis de la reforma educativa en una escuela con un enfoque crítico debe considerar que cada agente social interpreta y actúa en la reforma de forma distinta, de acuerdo con su posición social, económica, cultural y principalmente profesional. Justamente por eso son comunes en los contextos reformistas resistencias, conflictos, reproducción y producción social y cultural que en muchos casos no posibilitan el cambio y el progreso.

La investigación etnográfica en una escuela carioca posibilitó algunas conclusiones sobre los planteamientos e hipótesis de trabajo, además de nuevos postulados a tener en cuenta. Dado que en el desarrollo del trabajo de campo el investigador replantea sus hipótesis y construye otras.

Una de las hipótesis postula que cada grupo - los legisladores, gobernantes, miembros de la comunidad educativa y de la comunidad escolar - define de forma distinta tanto la descentralización educativa como la participación de la comunidad, proporcionando significados, objetivos y prácticas distintas. Al construir esta hipótesis se tenía como base el proyecto de reforma educativa que había sido planteado desde fuera y desde arriba, tanto de la sociedad como de la realidad escolar. Igualmente se constataba una falta de definición en las reglas reformistas, lo que podría dar lugar a distintas interpretaciones.

Para llegar a las conclusiones se consideró necesario conocer los discursos y prácticas de cada uno de aquellos que estaban involucrados en el proceso, es decir, los miembros

del órgano central, de la comunidad escolar y de vecinos. Se entrevistó a miembros del órgano central - la "Secretaria Municipal de Educação" y la "Coordenadoria Regional de Educação" – y se comprobó los discursos en la práctica de la escuela. Asimismo, se entrevistó a los miembros de la escuela y observaron sus discursos y prácticas, así como los de la comunidad de vecinos sobre los planteamientos reformistas y también sobre la escuela.

Se ha podido mostrar la diversidad, confirmar que las distintas interpretaciones. Sus causas se basan en la forma en qué fue realizada la reforma, la falta de claridad de las propuestas y, principalmente, la posición que uno ocupa, sus intereses, la ausencia de diálogo y la resistencia *a priori* a la reforma.

Un ejemplo de la falta de diálogo y de interpretación de los objetivos se pudo verificar en la aplicación del plan curricular municipal el "Multieducação" y del proyecto político pedagógico de la escuela. Para los miembros de la escuela comporta una dificultad conciliar el currículo municipal con la construcción de un currículo de la propia escuela. Primero, por la necesidad de seguir los planteamientos municipales que muchas veces llegan a la escuela en forma de proyectos que al final todos tienen que seguir. Además, critican que no hay tiempo suficiente para plantear el proyecto de la escuela pues los 200 días lectivos deben ser cumplidos y las programaciones de clase y la elaboración del proyecto político pedagógico de la escuela no están incluidas como días lectivos. Los docentes critican los 200 días lectivos pues si su objetivo era la calidad en realidad ha acabado importando la cantidad. Es decir, los docentes hacen una evaluación distinta de los reformistas acerca de la efectividad de los 200 días lectivos y aun resaltan que su resultado es distinto del esperado. (Capítulos 5 y 7)

Sin embargo, el resultado final depende exclusivamente de los agentes sociales, los miembros de las escuelas. Junto a la crítica a los 200 días y justificándola por la necesidad de un mayor espacio de debates y de discusiones pedagógicas se vio que los miembros de la escuela no utilizan los espacios existentes para la práctica de su autonomía y tampoco se realiza una buena utilización de los días de formación y programación. Ejemplos claros de esta situación fueron descritos a partir de las reuniones en que el tema era el currículo "Multieducação", el proyecto político

pedagógico de la escuela, o también una reflexión teórica: reproducción de discursos, conversaciones sobre otros temas, poca discusión de la teoría y su aplicación a la práctica en clase. Un problema que implica tanto a la dirección – que gestiona las reuniones – como a los profesores. Por otra parte, también se puede evaluar esta situación como una resistencia *a priori* de los docentes y, en determinados temas, una resistencia de la dirección. Es decir, el proceso depende de la voluntad de los agentes educativos y de su posición.

Una de las razones para las distintas interpretaciones es la propia posición que uno ocupa en la sociedad en general y en la escuela en particular. Se observó cómo la construcción social de los directores y de los profesores se basa en las diferencias frente a la construcción social de la comunidad en que trabajan. Y esta construcción social – negativa y estereotipada– se refleja en su interpretación y acción frente a la comunidad. (Capítulo 4 y 7)

La posición en la escuela también interfiere en la interpretación y la acción frente a la reforma. De esta manera, el hecho de ser un profesor de la “CRE” o trabajar en la “CRE” supone una determinada visión sobre la reforma y refleja, principalmente, el conocimiento sobre ella. De esta manera, los profesores de la escuela que eran también miembros de la “CRE” actuaban siempre avalando, reforzando y explicando los planteamientos – vistos como positivos - del municipio. Está claro que actuaban en la escuela de acuerdo con la idea de la “CRE”. (Capítulo 8)

Es interesante observar que para los miembros de la “CRE” y de la “SME” la reforma no supone tantos cambios y resistencias. Por ejemplo, para la coordinadora de la “CRE” las nuevas responsabilidades de gestión descentralizada fueron asumidas sin problemas ni conflictos, lo que no ocurrió en la escuela. Por ejemplo, ser la directora o ser miembro del equipo directivo supone un mayor acercamiento a los planteamientos reformistas a pesar de que no impide críticas y dudas, sobre todo en relación con la comprensión de sus objetivos y la implementación. Además, para la asesora de la secretaría, la aplicación del “Multieducação” no supuso una gran resistencia entre los profesores pues su proceso fue negociado. Sin embargo, los profesores reconocen su participación en el proceso de discusión pero no se reconocen en el documento final

elaborado por la "SME". Por lo tanto, hay resistencias de los profesores, tanto de los que participaron en la discusión como de los que no lo hicieron. (Capítulos 4, 5 y 6)

En el caso de la escuela estudiada, la dirección siempre actuaba a partir de las determinaciones reformistas. Sin embargo, a pesar de la proximidad profesional de la directora con la "CRE" y de la existencia de tres profesoras de la "CRE" en la escuela, muchas veces no se sabía cómo proceder y la dirección decidía actuar a partir de sus propias premisas. De esta manera, por ejemplo, las reuniones con los responsables se daban con frecuencia, seguían las reglas y criterios de la "CRE", los responsables tenían sus representantes, pero la forma de escoger a los representantes de llevar las discusiones en las reuniones hacía evidente que la participación no era efectiva, principalmente por la forma en que la dirección la construía y la ponía en práctica.

Ser profesor, antiguo o novato, también interfiere en el acercamiento a la reforma y su interpretación. Los antiguos se resisten a priori a actuar frente a los cambios curriculares y a los nuevos niveles educativos. Con esto permanecen en las clases no afectadas por la reforma. Por su parte, los novatos se resisten a priori a aproximarse un poco más a la gestión administrativa de la escuela. Cada grupo utiliza un argumento para intentar justificar su posición pero son indicadores de la resistencia a la reforma. (Capítulos 4 y 8)

Comparando lo que pide la escuela – dirección y profesores – y lo que quieren padres y responsables se constató la diferencia de objetivos. Lo mismo ocurre en relación con los motivos para participar en las actividades de la escuela. Los profesores quieren más asuntos pedagógicos, la dirección más información y responsabilidades y los padres están más preocupados por cuestiones que están vinculadas directamente con su hijo y su bienestar. Los responsables participan para obtener información y para dar ejemplo a sus hijos. Pero la escuela no valora a los que participan. De los que no participan justifican la ausencia alegando, por una parte, su confianza en la escuela, pero por otra, aducen la falta de responsabilidad que muestran con relación a los alumnos, sus hijos. Es decir, al seguir uno de los objetivos específicos de la reforma se constata que las demandas y objetivos son distintos para cada grupo. (Capítulos 4, 6 y 7)

Otra de las razones para las distintas interpretaciones es la falta de diálogo entre los diferentes grupos de la comunidad escolar. Un diálogo que depende de la voluntad de todos pues no basta con abrir los espacios si no hay discusión. La directora abre los espacios de participación, pero al mismo tiempo mantiene su control. Los docentes piden siempre más diálogo en sus intervenciones pero a la hora de dialogar se cierran en sus grupos de iguales y no amplían la discusión, contribuyendo así al aumento del control de la dirección. Los responsables, por su parte, no tienen espacios para dialogar entre ellos y cuando discuten son controlados por la dirección. Cuando critican, lo hacen en relación con temas administrativos, burocráticos y en relación con las ayudas sociales. (Capítulos 6 y 8)

Asimismo, ha quedado claro que en el caso de las reformas educativas son los miembros de las escuelas y, principalmente, los directores y los profesores, los responsables de aceptar y poner en práctica los planteamientos reformistas. A lo largo de todo el trabajo de campo, la idea de que la reforma depende de los agentes sociales y de sus ideas e intenciones fue ganando fuerza y siendo incorporada en el análisis.

En este sentido, si la aplicación de la reforma depende de los agentes sociales se debe tener en cuenta que ellos pueden aceptarla o rechazarla. En el caso del rechazo, se consideró la hipótesis de que el proceso de resistencias y críticas, comunes en las reformas educativas, podrían ser favorables al cambio y a la innovación del sistema. El objetivo de esta hipótesis era observar si los procesos de producción y reproducción social y cultural que surgen en contextos de reforma podrían cambiar e innovar el sistema. Se partía de la idea de que los procesos de resistencia posibilitarían la construcción de espacios de diálogo, que son fundamentales para una transformación educativa. Para esta finalidad se analizaron las motivaciones de cada grupo o individuos para aceptar o resistirse a la reforma.

La resistencia a la reforma se encontró tanto en la participación como en la descentralización administrativa y pedagógica. Una gran resistencia encontrada fue relativa a la participación de los docentes en temas administrativos y pedagógicos. No discuten sobre los temas que serían favorables a la autonomía de la escuela y tampoco sobre temas que podrían proporcionar un cambio en sus actividades. Las reuniones

reproducen discursos y prácticas ya existentes en la escuela. Los profesores cuestionan la falta de espacio para reuniones dentro y fuera de la escuela pero cuando tienen esta oportunidad no la utilizan. Los que participan son siempre los mismos: los jóvenes y los profesores representantes. (Capítulos 6 y 8)

Los profesores argumentan que las nuevas propuestas administrativas y de gestión, por ejemplo, son nuevas responsabilidades que ellos no quieren asumir pues con sus clases y alumnos ya tienen demasiada responsabilidad. Actuando de esta manera, los docentes favorecen a la autoridad y dan más legitimidad a los miembros de la dirección para hacer lo que quieran, siguiendo o no a la reforma. El aumento de la autoridad y del liderazgo de los miembros de la dirección y principalmente de la directora fue algo que se fue descubriendo a lo largo del trabajo de campo. (Capítulos 5 y 6)

La explicación para tal situación está relacionada con la resistencia de los docentes a una reforma que está siendo aplicada en la escuela por la voluntad de la dirección, una dirección bien vista por los miembros del órgano central por su trabajo en la escuela y por aplicar y seguir su propuesta. La directora es clave en este proceso pues considera los cambios reformistas importantes para mejorar la educación y principalmente para el contexto en que trabajan.

Si por un lado los docentes se resisten a la reforma aplicada por la dirección, al mismo tiempo su ausencia en la participación refuerza la autoridad de la dirección para continuar con su proyecto. En este sentido, la resistencia de los docentes puede reproducir sus propias prácticas y proporcionar la producción de nuevas prácticas por parte de la dirección. Por ejemplo: la dirección ha dado la oportunidad a cada docente de optar por el nivel educativo en que quieren o desearían trabajar. La dirección está al corriente de las resistencias de algunos docentes en relación con los nuevos niveles y ha abierto una nueva vía, considerada más democrática, para que cada profesor decida. Si por un lado la resistencia creó un espacio de diálogo, su resultado en la práctica fue la reproducción de las prácticas de algunos docentes. A pesar de la existencia de un currículo nuevo, el profesor que se mantiene en la misma clase continuará utilizando sus métodos y conocimientos sin alteración alguna de su práctica y sin la utilización de los planteamientos reformistas. Independientemente de que estos profesores puedan ser

buenos docentes y conseguir buenos resultados con sus alumnos, se constató una reproducción de lo que ya existía en la escuela. Y en las clases en que no hay consenso, la directora utiliza toda su autoridad para elegir el docente de esa clase. (Capítulo 8)

Además, la resistencia ha proporcionado un aumento significativo del liderazgo de la directora. Y por supuesto, las nuevas prácticas y el liderazgo de la dirección suponen nuevas críticas de los docentes, como se describió en el capítulo 8. Con la aplicación de la reforma y, principalmente, con las nuevas responsabilidades de gestión, se crearon distancias entre el personal docente y no docente de la escuela.

Otro ejemplo de la resistencia encontrada hace referencia a la participación. Muchas veces, dirección y docentes, culpan a la clientela que reciben de las dificultades de la participación. En realidad, los miembros de la escuela juzgan negativamente a la comunidad y a sus alumnos y con este argumento se resisten a incorporarlos a la discusión de la escuela. Se abren los espacios de debate, tal y como se determina en la ley, pero no son utilizados para una verdadera práctica participativa pues la escuela y sus miembros la limitan en todos los temas. Es interesante notar que muchas veces sólo por el hecho de tener reuniones y representantes de padres en el "Conselho Escola Comunidade", la escuela puede ser evaluada positivamente por los miembros del órgano central. Pero en ningún momento se evalúa cómo se hacen las reuniones y los posibles controles limitadores de estos espacios. (Capítulos 4 y 7)

Una resistencia de los miembros de la escuela frente a la comunidad en que trabajan que en la práctica puede significar el mantenimiento de las mismas actitudes frente a la escolarización: aislamiento de los miembros de la escuela y de padres, madres y responsables y control de las actividades participativas por la dirección y por la escuela. Ya que los padres, las madres y los responsables no cuestionan las actividades y los espacios de participación, se siguen las ideas y propuestas pensadas por la escuela y principalmente por la directora. En este caso, la resistencia mantiene el *status quo* de la escuela y permanece la distancia social percibida entre sus miembros. (Capítulo 8)

El cambio más significativo que se encontró con la resistencia de la comunidad educativa fue la autoridad de la directora, que pasa a tener más control y legitimidad

frente a todos los miembros de la comunidad escolar y frente a los miembros del órgano central. En realidad, esta es una nueva situación que sólo refuerza las jerarquías en la escuela y que amplía la desigualdad entre profesionales de la educación que trabajan en la escuela. (Capítulo 8). Es decir, más que innovadoras y propiciadoras del cambio estas prácticas refuerzan las jerarquías ya existentes – miembros de la escuela frente a responsables, dirección frente a responsables y docentes – y permiten la reproducción de las prácticas ya existentes en la escuela.

Se observó la resistencia de los miembros de la escuela frente a la comunidad puesto que una tercera hipótesis de este trabajo postulaba que la práctica de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad en un entorno socialmente desfavorecido posibilitaría las mejoras educativas y sociales. Esta hipótesis fue planteada a pesar del conocimiento de estudios etnográficos que demostraban las potencialidades y los problemas y la ampliación de las desigualdades que pueden surgir en este proceso, especialmente en un contexto desfavorecido, con alto grado de pobreza, peligrosidad y riesgo social. (Vincent, 1997, 2000; Fine, 1997) Pero a partir de los discursos obtenidos en las primeras fases de trabajo de campo, se consideró pertinente la permanencia de esta hipótesis por las características señaladas por los miembros de la escuela sobre la relación escuela y comunidad: una comunidad que demuestra su predisposición a actuar en las actividades que les afectan directamente pues siempre ha creado espacios para la ciudadanía y para la mejora de sus condiciones. En la misma línea se encontraba la descripción de la escuela: ha buscado espacios para ampliar la participación de la comunidad y conseguir un mayor conocimiento mutuo.

Sin embargo, a lo largo de la segunda y de la tercera fase del trabajo de campo se comprobó que la comunidad realmente busca los espacios para mejorar sus situaciones más inmediatas y las familias y responsables con los que se contactó están satisfechas con la educación que esta escuela les da. Parte de la confianza dada a la escuela y su trabajo está directamente relacionada con el trabajo y la estrecha relación afectiva de la directora con las familias de la comunidad. (Capítulos 3, 4 y 8)

Por otro lado, si en los primeros discursos, profesores y directores transmitían la idea de que estaban abiertos a la comunidad, se observó que en la práctica limitaban los

espacios de contacto. Se constató que el personal educativo evalúa a los alumnos a partir de su situación socioeconómica, familiar y cultural. Utilizando el discurso de que la inferioridad social y cultural impide la plena realización de la participación escolar y contribuye a una posible trayectoria de fracaso escolar de sus alumnos y alumnas. Utilizando la distancia social y cultural se mantiene la exclusión social de un grupo y principalmente se excluye parte de la población del sistema educativo. La visión que tiene la escuela de la comunidad – es decir su situación social, cultural, económica, su incapacidad para estar en la escuela, para cuestionar e incluso para cuidar de sus hijos - puede cerrar totalmente las puertas a su participación. (Capítulos 6 y 7). Esto es especialmente preocupante puesto que se trata de una escuela responsable de los primeros niveles educativos y puede marcar trayectorias desde el inicio de la alfabetización.

Además, la participación de los responsables en los espacios de representatividad creados y controlados por el órgano central, como las reuniones de representantes que se celebran mensualmente en la "CRE", son medios para hacer propaganda de la política municipal – educativa o no – y también para utilizar a los responsables como mecanismos de control de las escuelas. Los responsables saben lo que ocurre en la escuela y lo comentan en estas reuniones. Por eso, también para cualquier queja a la escuela y sus miembros la "CRE" y la "SME" están con sus puertas abiertas. Al final queda la duda de si realmente la propuesta es la participación democrática o el control democrático (Capítulo 7). Otro ejemplo de las limitaciones de los propósitos del municipio puede ser la eliminación de las fiestas *juninas* en las escuelas. Aunque algunas escuelas organizaban las fiestas con fines lucrativos, no se puede dejar de reconocer que las fiestas eran el gran encuentro entre escuela, comunidad escolar y vecinos. En este sentido, los resultados son contundentes, pero hay que hacer constar las dificultades para entrar en contacto con los miembros de la comunidad en general, y con los padres, las madres y los responsables en particular. Quizás con un trabajo de campo posterior se podrán desarrollar nuevas ideas para analizar la cuestión.

En referencia a la descentralización administrativa, ésta tuvo un resultado positivo para la escuela y consecuentemente para las familias y la comunidad. La gestión autónoma

de los recursos es favorable a las necesidades y demandas de la unidad escolar, incluso con los recursos determinados a priori por la "SME" y con el fuerte control ejercido por la "CRE". Además, es uno de los puntos de la reforma educativa en que todos los profesionales están de acuerdo. Por supuesto que su gestión no es fácil, pero su resultado favorece el trabajo de la escuela y su funcionamiento. (Capítulos 5 y 7)

Por lo tanto, esta tercera hipótesis fue repensada y replanteada constantemente debido a lo que se encontraba en el campo, principalmente en relación con la participación de la comunidad. Solamente con el trabajo de campo diario y con mi presencia como investigadora y voluntaria en las actividades de la escuela fue posible reconstruir las prácticas y la agencia de las personas en sus actividades y frente a los otros.

En relación con los agentes de la reforma educativa, se evidenció un grupo heterogéneo y el hecho de que sus acciones e interpretaciones sobre la reforma produjeron - y aún están produciendo - una nueva cultura escolar.

Una de las hipótesis pensaba justamente en los agentes sociales y en su acción en la reforma. Se planteó que la práctica de la descentralización educativa y de la participación de la comunidad modificaría los papeles y acciones de los agentes involucrados posibilitando una nueva cultura escolar y la creación de nuevos conflictos, diferencias y jerarquías en la comunidad escolar. El objetivo era saber quién participaba y quién no participaba, el por qué y el cómo y de qué manera su acción proporcionaba una nueva realidad dentro y fuera de la escuela y si esto realmente ocurría. Con el sistema descentralizado se consideró que el órgano central tendería a actuar más a partir de sugerencias, indicando mejores caminos, sin imponer una posición. He podido observar que la descentralización, tal como fue propuesta en el municipio, creó un nuevo órgano regulador y controlador, la "CRE", que pasa a ser central en el cumplimiento de todas las reglas reformistas y de los programas del municipio. A pesar del contexto de descentralización, aparece como el órgano centralizador de las propuestas y programas a ser seguidos por las escuelas. Y justamente por esta situación es visto con recelo por los miembros de la escuela dado que es el "ojo que lo ve todo", que además controla si las propuestas están siendo realizadas o no por la escuela. En el caso de la escuela, todas las propuestas eran seguidas (Capítulo 7)

Se razonó también que la entrada de los padres, los responsables y la comunidad en la gestión escolar supondría un cambio en sus responsabilidades y una complicidad con los resultados. Y se pudo ver es que los padres, las madres y los responsables están preocupados por la educación y la consideran fundamental para cambiar su situación social. Además, los responsables que participan lo hacen por el valor de la educación y para dar ejemplos – positivos – para sus hijos, hijas, sobrinos o nietos. Pero su acción queda limitada, tal y como ya se dijo, por los miembros de la escuela. Con la entrada de los responsables y de la comunidad en la discusión de temas de la escuela se verificó un aumento de la distancia social y una ampliación del poder del personal educativo sobre los responsables, los alumnos y la comunidad. Una situación que se puso de manifiesto en el formato de las reuniones, en los temas trabajados y principalmente en la evaluación de los alumnos y sus familiares. (Capítulo 7)

Los miembros de la escuela construyen en ella una participación y gestión democráticas similares a las existentes en la sociedad en general, reproduciendo sus aspectos negativos. se crea una relación de desigualdad entre los miembros de la escuela y la comunidad a la cual atiende.

Una segunda relación de desigualdad se crea en la escuela con la reforma: entre los miembros del equipo educativo, que se desarrolló en el capítulo 8. Las escuelas no son espacios homogéneos: se encuentra diversos profesores, diferentes directores, cada uno con una función, intereses e ideas distintas. La escuela estudiada no es distinta pero se observó una mayor diferencia entre los miembros de la escuela y se interpretó como resultado de la introducción de una propuesta reformista.

Se encontró la distinción y distancia entre profesores antiguos y novatos. Una separación que tiene diversas explicaciones: el tiempo de servicio en la escuela, el conocimiento de la comunidad, la formación y la experiencia educativa y el nivel educativo en el que se trabaja. Si al principio la distinción se basaba en el tiempo de servicio y relaciones personales, con la introducción de la reforma, y principalmente de los nuevos niveles educativos, esta distancia ha quedado más clara. Con los nuevos niveles educativos, los profesores antiguos se concentraron en clases menos afectadas por la reforma y, los novatos, en las clases reformistas.

La distancia o la creación de grupos en la escuela es un proceso que se intensifica con la reforma. Su consecuencia directa es el surgimiento de grupos de poder que producen más hostilidad e indiferencia dentro de la escuela y se elimina la posibilidad de cambios pedagógicos e intercambios de experiencias. En el caso de la escuela, este proceso instauró un poder significativo de los profesores antiguos frente a los novatos, sin la intervención de la dirección sobre este poder.

La figura de la dirección es fundamental en este proceso pues es ella la que puede controlar el surgimiento de este tipo de conflicto o, por el contrario, intensificarlo. En la escuela, la directora, al callarse, avala el poder de los profesores antiguos. No lo hace sin quejas pero reconoce el valor profesional de estos docentes y también piensa que ellos ya están en la escuela hace muchos años y el coste de salir de allí, estando muchos de ellos a punto de jubilarse, sería alto. Es decir, prefiere trabajar con aquellos que ya conoce, en positivo y en negativo, que con aquellos que pueden salir de la escuela cualquier día, justificando su marcha aduciendo la dificultad de trabajar en esta comunidad.

La reforma también introdujo nuevas responsabilidades de control y de gestión para el personal directivo que generó resistencia de los docentes y amplió los conflictos y la distancia entre docentes y personal no docente. Los docentes no quieren más responsabilidades y con esta reacción refuerzan el poder de los directores. Sin embargo, la dirección, cada vez más cargada, tiene que ejercer su control, que molesta a los docentes. Antiguas amistades y relaciones de compañeros se han roto con la introducción de las nuevas responsabilidades y actividades, principalmente las del control del profesorado.

Además los docentes que trabajan en la "CRE" también tienen un nuevo papel en las escuelas: por un lado son visto con recelo por sus compañeros docentes pero por otro lado son vistos como compañeros de trabajo por la dirección.

Situaciones de conflicto y de creación de grupos de poder son frecuentes en todas las organizaciones y la escuela no está libre de ellos. La escuela es un campo de lucha y una organización en que interactúan diferentes actores y por lo tanto los conflictos forman

parte de su realidad. Cada situación nueva, como la introducción de la reforma, puede suponer una nueva negociación de los papeles de los miembros y de la organización de la escuela.

Dentro de la escuela la reforma amplió la autoridad y legitimidad de la dirección y en particular de la directora. Una situación marcada por el estilo de liderazgo ejercido por la directora pero también por las resistencias de gran parte del personal educativo, principalmente de los docentes, a participar de las nuevas responsabilidades y de las nuevas propuestas para la educación municipal.

La última hipótesis hace referencia a la rendición de cuentas y a la autonomía. Se consideró que la descentralización educativa funcionaría más como un mecanismo de rendición de cuentas y mercantilización de la escuela pública que como un mecanismo de flexibilidad y autonomía. Ésta hipótesis fue creada en base a los estudios realizados principalmente en Inglaterra que relacionaban la reforma educativa con el sistema de rendición de cuentas y mercantilización de la escuela pública. Lo que no se encuentra aún en la escuela pública carioca es la idea de la mercantilización de la educación. Esto puede ser algo que ocurra en el futuro, pero a corto plazo aún no se ha encontrado tal y como se planteó para el contexto inglés. Quizás no sea en un futuro lejano pues por primera vez desde la implementación de la evaluación del "Ensino Médio" en 1998, el "Ministério da Educação" divulgó el ranking de las escuelas brasileñas. Un primer ranking en 8 años de evaluación y que seguramente tendrá efecto en las mejores y peores escuelas de cada municipio y, principalmente, en la elección de las escuelas por parte de padres y responsables.

En la misma línea, a pesar de que no exista la autonomía financiera, la autonomía constituye un tema recurrente en formadores de opinión, principalmente de especialistas en educación que escriben en la prensa brasileña. En uno de los periódicos de mayor circulación en el país se publicó recientemente un artículo que pedía una mayor relación de mercado en las escuelas. A partir del ejemplo de una escuela pública adoptada por la

empresa brasileña de aviones, Embraer, el articulista comenta la posibilidad de ampliar esta experiencia a otras escuelas públicas del país¹⁴⁶.

Aunque no se dé todavía una presencia del mercado en la educación, el mecanismo de rendición de cuentas es aplicado sistemáticamente en el municipio carioca. Una rendición de cuentas, o *accountability*, que no toma la forma de evaluaciones sino de intenso intercambio de documentación y planeamientos entre escuela y CRE y de visitas presenciales de la "CRE" a las escuelas. (Capítulos 5 y 7)

Tal y como se explicitó, la descentralización ha creado un poder intermedio, las "CREs", que han ganado mayor poder y responsabilidades. La "CRE" aparece como el órgano controlador y regulador de la secretaría de educación. No existe un aumento de la burocracia, solamente el traspaso de la "SME" a la "CRE", pues se observa claramente que es la "CRE" la que está presente frecuentemente en la escuela, a través de sus informes, documentos, proyectos pedagógicos, sus miembros y actividades de vigilancia.

El papel de la "CRE" en el sistema descentralizado es doble. Si por un lado se ocupa de la atención local pues está más cercana a la realidad y necesidades de las escuelas, por otro lado éste pasa a ser el órgano centralizador de las obligaciones y actividades de las escuelas. De esta manera parece que la descentralización no supone la autonomía, tal y como indican los críticos a la descentralización. El concepto de descentralización está más relacionado con una re-organización o una regulación del Estado y, consecuentemente, no crea la autonomía escolar – es decir, la toma de decisiones en la propia escuela sobre temas administrativos, pedagógicos y financieros. El gobierno central mantiene el planteamiento y el control de las políticas educativas pero ahora de forma indirecta, a través de un nuevo órgano, la "CRE" (Capítulo 7)

La escuela construye su autonomía en los espacios abiertos dejados por la "CRE/SME". Algunos de ellos se encuentran preestablecidos por la legislación – como el proyecto político-pedagógico o la gestión de los recursos. Otros, por el contrario, no están

¹⁴⁶ Para leer los reportajes sobre el ranking de las escuelas y las empresas financiados las escuelas públicas vease el anexo 4.

regulados – como la gestión de los profesores en las clases en casos de faltas y bajas médicas. Pero el control es tan fuerte que dificulta la puesta en práctica de la autonomía. Un ejemplo típico es el proyecto político-pedagógico, que no encuentra un espacio en las actividades de la escuela por la existencia del proyecto curricular “Multieducação” y de los innumerables proyectos mensuales enviados por la “CRE”. (Capítulo 7)

Asimismo, no se puede negar que también interfiere en la autonomía la resistencia de la comunidad escolar a las nuevas responsabilidades y actividades, como se verificó a través de la discusión del proyecto político-pedagógico en la escuela o mediante la falta de participación en cuestiones administrativas de la escuela. Es más fácil actuar dentro de límites ya conocidos y predeterminados – dados por la “CRE/SME” y sus proyectos – que crear una situación nueva dentro de la propia escuela y a partir de la realidad en la que trabajan. (Capítulo 6)

El espacio donde la autonomía es total es la clase. La “CRE” y la dirección reconocen la dificultad de controlar lo que realiza el docente dentro de clase con los alumnos. Los docentes afirman siempre que hacen lo que quieren dentro de clase porque es el espacio de su libertad. Es decir, los espacios abiertos por la legislación para la autonomía no son utilizados en la escuela. El motivo no reside en la rendición de cuentas solicitada por la “CRE”, sino en la falta de voluntad y en la resistencia de los propios miembros de la comunidad escolar frente a la reforma educativa.

Un resultado paralelo al estudio etnográfico realizado, de fundamental importancia, hace referencia al material bibliográfico existente. Si por un lado hay un selecto material teórico acerca de las reformas educativas y de cómo analizarlas a partir de una visión crítica, por otro lado son pocos los estudios etnográficos sobre las reformas y sus efectos. Este dato refuerza la relevancia de esta investigación y los resultados expuestos demuestran la importancia de los estudios antropológicos de la educación para el análisis de las reformas educativas.

Las reflexiones en torno al impacto de la reforma educativa en una escuela, conjuntamente con la revisión bibliográfica realizada, permiten afirmar que se producido más con relación al análisis de las reformas educativas. Sin embargo, se sabe

que cada agente social interpretará la reforma y actuará frente a ella de una determinada manera. Este estudio de caso presenta una propuesta de análisis de la reforma y presenta algunas cuestiones que deben ser investigadas en otras escuelas para que realmente se pueda tener una perspectiva más profunda y precisa del complejo hacer de una escuela y en un contexto de reforma educativa y en un entorno social desfavorecido.

Bibliografía

1) Fuentes primarias

a) Documentos oficiales e informes

Banco Interamericano de Desarrollo. (1996) *Education: The dynamics of a public monopoly*. In: *Economics. Social Progress in Latin America*. Washington.

Banco Mundial. (2000) *Programa de mejoría de la educación en América Latina y el Caribe*. Texto vía Internet en la dirección: www.bancomundial.org.

Brasil. (1988) *Constituição Brasileira*.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.

Cavallieri, Fernando; Carneiro, Alcides (2002) *Aos mestres com reconhecimento: ou como os educadores enfrentam a violência carioca de cada dia*. Prefeitura do Rio de Janeiro, Rio Estudos.

CEPAL (2002) *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2001*. Santiago de Chile.

CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Ejes de la transformación*

Cezar, Paulo Bastos; Cavallieri, Fernando. (2002) *Como andam as taxas de homicídios no rio e em outros lugares*. Prefeitura do Rio de Janeiro, Rio Estudos nº 57.

Foro Mundial de Dakar (2000) Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

Foro Mundial Educación para Todos, Jontiem (1990). Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000) *Censo Nacional*. IBGE.

Índice de Desenvolvimento Humano 2000. www.armazenedados.org

Institut d'Estadística de Catalunya. (2001) *Cens de població i habitatge*. Ajuntament de Barcelona. <http://www.bcn.es/estadistica/catala/dades/tpob/>

Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (2002). *Pesquisa sócio-econômica em comunidades de baixa renda*. Rio de Janeiro, IETS. <http://www.iets.org.br>

Ministerio da Educação. Brasil.(2000) *Educação para todos. Avaliação no ano 2000*. Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

Ministerio de la Educación Nacional. República de Colombia (2000). *Educación para todos. Evaluación en el año 2000*. Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

Ministerio de la Educación, Cultura y Deportes. República de Bolivia (2000). *Educación para todos. Evaluación en el año 2000*. Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

Ministerio de la Educación. República de Argentina (2000). *Educación para todos. Evaluación en el año 2000*. Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

Ministerio de Cultura y Educación Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos (1993) *Sistema Educativo Nacional Argentino*. Buenos Aires.

Ministerio de la Educación. República de Chile (2000). *Educación para todos. Evaluación en el año 2000*. Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado en 05/04/2002

PNUD (2002) *Deepening democracy in a fragmented world*. Consulta en Internet, 11/2005. <http://hdr.undp.org/reports/global/2002/en/pdf/overview.pdf>

RIO, Prefeitura (2001) *Pesquisa de Avaliação da Escola pelos seus dirigentes*. Secretaria Municipal de Educação. Consulta en Internet 11/2002.

RIO, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2002) *Desenvolvimento Humano e condições de vida na cidade do Rio de Janeiro e seus bairros*. Coleção Estudos da Cidade.

UNESCO. (1996) *Situación Educativa en América Latina y el Caribe: 1980-1994*. Santiago de Chile, Unesco.

UNESCO. (1998) *La UNESCO y la educación en América Latina y el Caribe: 1987-1997*. Santiago de Chile, Unesco.

UNESCO. (2000). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco. www.unesco.cl/05.htm Consultado en 02/05/2002

b) Revistas científicas y tesis

Azevedo, Janete Maria Lins de. (2002) "Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal." In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71

Barroso, J. (2000) "Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif". In: *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-février-mars. P. 57-72

- Barroso, João (2005) "O estado, a educação e a regulação das políticas públicas". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. p. 725-751
- Becker, H. (1963) "Social-class variations in the teacher-pupil relationship". In: *Journal of Educational Sociology*. Vol.25, nº8, p.451-465.
- Benítez, M.P. (1993) "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa". In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 3, septiembre-diciembre 1993. P. 13-40
- Bretones, Eva. (1999) *Políticas Educativas y diversidad sociocultural: aproximación comparativa desde una perspectiva europea*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesina presentada en el Departamento de Antropología Social de la UAB. (mimeografiada)
- Broadfoot, Patricia. (2000) "Um nouveau mode de régulation dans um système décentralisé: l'Etat évaluateur." In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier-février-mars. P. 43-57.
- Bueno, Maria Sylvia Simões (2004). "O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina". In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. p. 445-466.
- Carvalho, Maria Eulina Pessoa. (2004). "Modos de educação, gênero e relações escola-família". In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 41-58.
- Cavaliere, Ana Maria; Coelho, Lígia Martha. (2002) "Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos". In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.
- Costa Ribeiro, Sérgio. (1991) "A pedagogia da repetência". *Estudos Avançados*, volume 5 nº 12. São Paulo, USP. P. 7-21.
- Costa Ribeiro, Sérgio. (1993) "A educação e a inserção do Brasil na modernidade". *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 84. P. 63-82.
- Crawford, Megan. (2002) "The Charismatic School Leader—Potent Myth or Persuasive Effect?" In: *School Leadership & Management*, Vol. 22, No. 3, pp. 273–287.
- Cunha, Luiz Antônio. (1996) "Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética". In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 99/60-72.
- Darling-Hammond, L. (1994) "Performance Based Assessment and Educational Equity". In: *Harvard Educational review*, vol. 64, nº1, spring 1994. P. 5-29

- Derouet, Jean-Louis. (2000) "Présentation. Une science de l'administration scolaire est-elle possible?". In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier-février-mars. P. 5-14.
- Dubet, François. (2003) "A escola e a exclusão". In: *Cadernos de Pesquisa*, nº.119. P. 29-45.
- Duru-Bellat, Marie. (2005). "Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa". In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr.2005 p. 13-30.
- Dutercq, Yves. (2000) "Administration de l'éducation: nouveau contexte, nouvelles perspectives.". In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier-février-mars. P. 143-170.
- Fonseca, Marília (2003). "O projeto político-pedagógico e o plano de Desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar". In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dezembro 2003. p. 302-318
- Ghanem, Elie. (2004). "Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003". In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p. 161-188.
- Krawczyk, Nora. "A gestão escolar: Um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros". In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto/99. P. 112-149.
- Malheiro, João. (2005). "Projeto Político Pedagógico: Utopia ou realidade?". In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 13, nº 49, p 79-104.
- Marques, Luciana Rosa (2003). "O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, agosto 2003. p. 577-597
- Martins, Angela Maria. (2001). "A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura.". In: *Educação & Sociedade*, nº 77. P. 28-48.
- Martins, Angela Maria. (2002). "Autonomia e educação: a trajetória de um conceito". In: *Cadernos de pesquisa*, nº 115. P. 207-232.
- Mattos, Carmen Lúcia Guimarães. (2005) "O conselho de classe e a construção do fracasso escolar". In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005. p. 215-228.
- Niemeyer, Ana Maria. (1979). "Favela: Iguais e desiguais". In: *Revista de Antropologia*, volume XXII. São Paulo, USP.

- Pacheco, José Augusto. (2000). "Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?". In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00
- Pérez, J.I. (1994) "La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficacia democrática, la retórica, la imitación y la legitimación. Algunas categorías y tipologías para la comparación y la discusión". In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 4, 1994. P. 65-89.
- Pires do Prado, A. (2003) *Reformas educativas: políticas y prácticas. Un análisis de la propuesta latinoamericana y un estudio exploratorio en Rio de Janeiro, Brasil*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesina presentada en el Departamento de Antropología Social de la UAB. (mimeografiada)
- Power, Sally; Whitty, Geoff. (2003) "Mercados educacionais e a comunidade". In: *Educação e Sociedade*, vol. 24. nº 84, p. 791-815.
- Reimers F. "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI". In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 23, mayo-agosto 2000. P. 21-50
- Retallick, John; Fink, Dean.(2002) "Framing leadership: contributions and impediments to educational change". In: *International Journal of Leadership in education*, 2002, vol. 5, no. 2, p. 91-104.
- Rivero, J. "Reforma y desigualdad educativa en América Latina". In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 23, mayo-agosto 2000. P. 103-133
- Rodriguez, Vicente. "Financiamento da educação e políticas públicas: O FUNDEF e a política de descentralização." In: *Cadernos Cedes*, nº 55, novembro/2001. P. 42-57.
- Rondinelli, Dennis, John Nellis y Shabbir Cheema (1983), *Decentralization in developing countries: a review of recent experience*, World Bank staff working papers, núm. 581, Management and Developing Series 8, Banco Mundial, Washington.
- Rossi, V. L. Sabongi De. "Desafio à escola pública: Tomar em suas mãos seu próprio destino." In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001, pp. 92-107
- Sanders, Mavis G. (2003). "Community involvement in schools: from concept to practice". In: *Education And Urban Society*, Vol. 35 No. 2, February 2003 161-180.
- Sheldon, Steven B.; Epstein, Joyce L (2002). "Improving student behavior and school discipline with family and community involvement". In: *Education And Urban Society*, Vol. 35 No. 1, November 2002 4-26.

Silva, E.C. (1993) "Riesgos y promesas del curriculum de colaboración en contextos de descentralización educativa". In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 3, septiembre-diciembre 1993. P. 63-80

Silva, Maria Abádia. (2003) "Do projeto político do banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira". In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dezembro 2003. p. 283-301.

Teixeira, Lucia Helena G. "Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino". In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. P. 691-708,

Van Zanten, Agnes. (1987) "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe." In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, février-mars. P. 73-108.

Van Zanten, Agnes. (2002) "Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case." In: *Journal of Educational Policy*, vol. 17, nº3. P. 289-304.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2003) "Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?". In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dezembro 2003.p. 267-281.

Vicent, C. (1997) "Community and collectivism: the role of parents' organizations in the education system." In: *British Journal of Sociology of education*, vol. 18, nº2. P. 271-284.

Vicent, C; Martin, J. (2000) "School-based parents' groups – a politics of voice and representation?" In: *Journal of Educational Policy*, vol. 15, nº5. P. 459-480.

Wells, A.S. et all (1999) "Charter schools as Postmodern Paradox: Rethinking Social Stratification in an Age of Deregulated School choice." In: *Harvard Educational Review*, vol. 69, number 2. P. 172-204.

c) Artículos y referencias en Internet

Cassassus, J. (2000) "Cambios paradigmáticos en educación." Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl Consultado el 12/03/2002

Gajardo, M. (julio, 2000) *Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década*. Documentos do PREAL. Texto vía Internet en la dirección <http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal%20Deb.15%20-%20I.pdf> Consultado el 18/09/2001

Jornal OGlobo. www.oglobo.com.br

Pires do Prado, A. (2004) La descentralización educativa y la participación de la comunidad: etapas iniciales de una investigación. In: *Revista Periféria*, nº 1, octubre 2004. www.periferia.name

Secretaria Municipal de Educação. www.rio.rj.gov.br/sme

Torres, R.M. (1999) "*Educación para todos*": la propuesta, la respuesta (1990-1999) Documento presentado en el Panel "Nueve Años después de Jomtien", Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Toronto, 14-18 Abril, 1999. Texto vía Internet en la dirección www.unesco.cl. Consultado en 12/03/2002

Torres, R.M. (2001) "*From Dakar to Cochabamba. Education for all follow-up in Latin America and the Caribbean.*" A report prepared for Action Aid – UK. Texto vía internet en la dirección www.unesco.cl. Consultado en 12/03/2002

Viva Favela. www.vivafavela.com.br

Winkler, D.; Gershberg, A.I. (abril, 2000) "Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina". Documentos do PREAL. Texto vía Internet en la dirección <http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal%20Deb.17%20-%20I.pdf> Consultado en 03/04/2002

2) Fuentes secundarias

a) Libros de referencia

Apple, M. W. (1982a) *Cultural and economic reproducción in education. Essays on Class, Ideology and the State*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (1982b) *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

Apple, M. W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.

Arnove, R.; Torres, C.A. (1999) *Comparative Education. The dialectic of the global and the local*. Boston, Roman & Littlefield Publishers.

Arnove, R. (1997) "Neoliberal Education policies in Latin America: Arguments in favor and against". In: Torres, C. A.; Puiggrós, A. (1997) *Latin American Education. Comparative Perspectives*. Colorado, Westview Press.

Arroyo, Miguel G. (1999) "Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola." In: MOREIRA, Antonio Flávio (org). (1999) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas, Papirus.

Ball, Stephen J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Ediciones Paidós.

- Ball, S. J. (1994) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Philadelphia, Open University Press.
- Becker, G. (1964) *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, Columbia University Press.
- Benhabib, Seyla. (1996) *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton, Princeton University Press.
- Bernstein, B. (1977) *Clases, códigos y control* vol. III. Madrid, Ediciones Akal.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Bosi, Alfredo (ed) (2001) *Dossiê Educação*. Universidade de São Paulo, Estudos avançados, nº 42
- Bourdieu, P. (1993) "Los poderes y su reproducción". In: VVAA (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Editorial Trotta.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia.
- Burgos, Marcelo Baumann (1998) "Dos parques proletários ao favela-bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro". In: Zaluar, A.; Alvito, M. (org.) (1998) *Um século de favela*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- Canclini, N. G. (1996). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Candau, Vera M. (1999) "Reformas educacionais hoje na América Latina" In: MOREIRA, Antonio Flávio (org). (1999) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas, Papirus. P. 29-42
- Cárdenas Colmener, A.; Céspedes, A.R.; Torres, R.M. (2000) *El maestro. Protagonista del cambio educativo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carneiro, M. A. (1998) *LDB fácil. Leitura Crítico compreensiva*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Carspecken, Phil F. (1996). *Critical ethnography in Educational research. A Theoretical and practical guide*. New York, Routledge.
- Castro Neves, Carmen Moreira. (1995) "Autonomia da escola pública: um enfoque operacional". In: Veiga, Ilma Passos A. *Projeto político pedagógico da escola. Uma construção possível*. Campinas, SP, Editora Papirus. P. 95-130.

Conteh, J.; Gregory, E.; Kearney, C.; Mor-Sommerfeld, A. (2005) *On writing educational ethnographies. The art of collusion*. London, Trentham Books.

Cunha, Luiz Antônio. (1994) "Educação pública: os limites do estatal e do privado". In: Oliveira, R. P. (1995) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo, Cortez Editora.

Delamont, Sara. (2002). *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London, Routledge.

Demo, Pedro. (2001) *A nova LDB. Raços e avanços*. Campinas, Papirus.

Duru-Bellat; Van Zanten, A. (1992) *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Elias, Norbert; Scotson, John, L. (1997) *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au couer des problèmes d'une communauté*. Paris, Librairie Arthème Fayard.

Epstein, Joyce Levy. (1997) *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Escorel, Sarah. (1999) *Vidas ao Léu. Trajetórias de Exclusão social*. Rio de Janeiro, Editora da FIOCRUZ.

Fine, Michelle. (1997) "(Ap)parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools". In: Halsey, A.H.; Lauder, H.; Brown, P.; Wells, A.S. (1997) *Education. Culture, Economy, and society*. New York, Oxford University Press. P. 460-475.

Fine, Gary Alan; Sandstrom, Kent L. (1988) *Knowing children. Participant observation with minors*. California, Sage Publications, Inc.

Foucault, Michel. (2000, 12ª ed.) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.

Franco Martínez, René. (1989) *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid Editorial Escuela Española S.A.

Freire, Paulo. (1991) *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez.

Freire, P.(2000) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2003) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Fullan, Michael. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London, The Falmer Press.

Fullan, Michael. (2001) *The new meaning of educational change*. London, Teachers College Press.

- Geertz, C. (1978) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Giroux, H. (1993) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H; Flecha, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure Editorial.
- Giroux, Henry, Penna, Anthony, Pinar, Willian. (1981) *Curriculum & instruction*. California. Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Gledhill, John. (2000) *El poder y sus disfraces*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Halsey, A.H.; Lauder, H.; Brown, P.; Wells, A.S. (1997) *Education. Culture, Economy, and society*. New York, Oxford University Press.
- Hammersley, Martín; Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, Andy and Evans, Roy. (1997). *Beyond Educational Reform. Bringing teachers back in*. London, Open University press.
- Hargreaves, Andy. (1989) *Curriculum and assessment reform*. London, Open University press.
- Hargreaves, Andy. (1994) *Changing Teachers, changing times. Teachers' work and culture in th postmodern age*. New York, Teachers College Press.
- Hobsbawn, Eric. (1995). *Era dos Extremos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Holanda, Sergio Buarque.(1956) *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- Kñallinsky, Eva. (1999) *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- König, René. (1971) *Sociología de la comunidad local*. Madrid, Euramérica.
- Kramer, S. (1999) "Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica." In: MOREIRA, Antonio Flávio (org). (1999) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas, Papirus. P. 165-183
- Lacasa, Pilar. (1997) *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor.
- Lahire, Bernard. (1995) *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard.
- Lareau, Annette (2000) *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Lewis, Oscar. (1965) *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México, Joaquín Mortiz.

Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. (1999) "Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional". In: MOREIRA, Antonio Flávio (org). (1999) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas, Papirus. P. 59-80

Machado de Assis. (1999). *Esau e Jacó*. Texto integral cotejado com a edição original, da Livraria Garnier, Rio de Janeiro, 1904. São Paulo, Ática.

Machado da Silva, Luiz Antonio. (2002) "A continuidade do "problema da favela". In: Oliveira, L.Lippi (org.) (2002) *Cidade: História e desafios*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Moreira, Antonio Flávio (org). (1999) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas, Papirus.

Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio. (2004) *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis, Editora Vozes.

Oliveira, J. S.; Marcier, M. H. "A palavra é: favela" In: Zaluar, A.; Alvito, M. (org.) (1998) *Um século de favela*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Oliveira, Lucia Lippi.(org.) (2002) *Cidade: História e desafios*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Oliveira, R. P. (1995) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo, Cortez Editora.

Osborne, David; Gaebler, Ted. (1992) *La reinvenición del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector publico*. Madrid, Ediciones Paidós Ibérica

Pandolfi, D; Grynszpan, Mario. (2002) "Poder público e favelas: uma relação delicada". In: Oliveira, L. Lippi (org.) (2002) *Cidade: História e desafios*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Pandolfi, D; Grynszpan, Mario. (2003) *A favela fala: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Paugam, Serge. (1991) *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris, Presses Universitaires de France.

Payet, Jean-Paul. (1997) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, Armand Colin/Masson.

Popkewitz, Th. S. (1988) *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondatori

Popkewitz, Th. S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Mondatori.

Rezende, Vera (2002) "Planos e regulação urbanística: a dimensão normativa das intervenções na cidade do Rio de Janeiro". In: Oliveira, L.Lippi (org.) (2002) *Cidade: História e desafios*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Ribeiro, Darcy. (1985) *Falas ao Professor*. Rio de Janeiro, Bloch.

Ribeiro, Darcy. (1986) *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch.

Ribeiro, Darcy. (1995) *O novo livro dos CIEPs*. Carta: nº 15, Brasília.

Rosenthal R; Jacobson L (1968). *Pigmalion in the classroom*. New Jersey, Rinehart and Winston.

Sancho, J. M. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de educación y Ciencia, CIDE.

Scheper-Hughes, Nancy. (1992) *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*". Barcelona, Ariel.

Schwartzman, S; J.B. Oliveira. (2002) *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte, Alfa Educativa Editora.

Schultz, T. W. (1961) *Investment in human capital. The role of education and of research*. New York, The Free Press.

Silva, E.B.; Rocha, A. B.S. (1990) "Lei 5692 de 11 de agosto de 1971" In: *A escola de 1º grau*. Rio de Janeiro, Bloch Editores.

Silva, Pedro. (2003) *Etnografia e educação. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto, Profedições.

Skidmore, T (1996) *Historia Contemporánea de América Latina*. Barcelona, Crítica.

Stiglitz, J (1988) *La economía del sector público*. Barcelona, Antoni Bosch.

Tedesco, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.

Torres, C. A.; Puiggrós, A. (1997) *Latin American Education. Comparative Perspectives*. Colorado, Westview Press.

Van Zanten, Agnès. (2001) *L' école de la périphérie. Scolarité et segregation en banlieue*. Presses Universitaires de France.

Valladares, Licia do Prado. (2005). *A invenção da favela. Do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Veiga, Ilma Passos A. (1995) *Projeto político pedagógico da escola. Uma construção possível*. Campinas, SP, Editora Papirus.

Velasco, Honorio; Castaño, F. Javier García; Rada, Ángel Díaz. (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Editorial Trotta.

Velho, Gilberto; Alvito, Marcos.(1996) *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Ventura, Zuenir (1994). *Cidade Partida*. São Paulo, Cia das Letras.

Vila, Ignasi. (1998) *Família, escuela y comunidad*. Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori.

Weber, Max. (1969). *Economía y sociedad*. México, F.C.E.

Whitty, G., Power, S., Halpin, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Ediciones Morata.

Wilcox, K. (1993) "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In: Velasco, Honorio; Castaño, F. Javier García; Rada, Ángel Díaz. (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Editorial Trotta.

Willis, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.

Young, Iris Marion. (1990) *Justice and the politics of difference*. Princeton, Princeton University Press.

Zaluar, A.; Alvito M. (1998) *Um século de favela*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Zaluar, Alba (1998) "Crime, medo e política" In: Zaluar, A.; Alvito, M. (org.) (1998) *Um século de favela*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Zaluar, Alba (2001) *Violência dentro da Escola: A Pesquisa da CNTE*. Prefeitura do Rio de Janeiro, Rio Estudos nº 38.

b) Dicionários y enciclopedias

Clarke, P. B.; Foweraker, J. (2001) *Encyclopedia of democratic thought*. London, Routledge.

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. 22^a edición, Espasa. Edición en CD-ROM.

Husen, T.; Postlethwaite, T. Neville (1988) *The International Encyclopedia of Education research and studies* Oxford, Pergamon Press.

Kuper, A.; Kuper, J. (1996) *The Social science encyclopedia*. London, Routledge

Leithwood, K.; Chapman, J. ;Corson, D.; Hallinger, P.; Hart, A. (1996) *International handbook of educational leadership and administration*. London, Kluwer Academic Publishers.

Mankiw, N.G. (1998) *Principios de economía*. Madrid, Mc Graw Hill.

Sills, David L. (1974) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* Madrid Aguilar

INTRODUCCIÓN **1**

ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO 5

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS Y PROPUESTAS DE LAS RECIENTES

REFORMAS EDUCATIVAS EN BRASIL: UN ANÁLISIS CRÍTICO **7**

1.1) REFORMAS EDUCATIVAS: ¿CAMBIO O PROGRESO? **7**

1.1.1) LA IDEA CLÁSICA: REFORMA = CAMBIOS = PROGRESO 7

1.1.2) LA NECESIDAD DE REFORMAR LA EDUCACIÓN: LA EDUCACIÓN ES EL CAMINO PARA
TODOS LOS ÉXITOS 9

1.1.3) UN EJEMPLO: LA REFORMA LATINOAMERICANA 13

1.1.4) LA REFORMA BRASILEÑA: MÁS DE LO MISMO 17

1.1.5) LA CRÍTICA: ¿CAMBIO O PROGRESO? 19

1.2) FOCALIZACIÓN EN DOS NOCIONES RECIENTES: DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN **26**

1.2.1) DEBATES Y MÁS DEBATES SOBRE LA DESCENTRALIZACIÓN 26

a) De la centralización a la descentralización del Estado 29

b) Una solución para la educación 31

c) Un ejemplo a partir de la educación latinoamericana 35

d) Los límites de la descentralización educativa 39

1.2.2) DEBATES Y MÁS DEBATES SOBRE LA PARTICIPACIÓN 47

a) El énfasis en la participación 49

b) Debates en la educación 51

c) El desafío de la participación en la educación 55

1.2.3) MUCHOS DEBATES Y POCOS ESTUDIOS 59

**1.3) AUSENTES EN LAS REFORMAS PERO AGENTES DE LA REFORMA: LOS MIEMBROS DE LAS
ESCUELAS** **60**

CAPÍTULO 2

**SOBRE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA DE LA REFORMA EDUCATIVA EN
UNA FAVELA Y SU ESCUELA:**

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y ÉTICO **69**

2.1) EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **69**

2.2) OBJETIVO GENERAL **70**

2.3) OBJETIVOS ESPECÍFICOS **71**

2.4) HIPÓTESIS DE TRABAJO **72**

2.5) METODOLOGÍA: PROCESO DE NEGOCIACIÓN, PAPELES Y RELACIONES **76**

2.5.1) LA INVESTIGACIÓN PREVIA 76

2.5.2) LA CONTINUIDAD 82

2.5.3) DE LA INVESTIGADORA PRINCIPIANTE A LA INVESTIGADORA VOLUNTARIA	85
2.5.4) REFLEXIONES ÉTICO-POLÍTICAS	95
2.6) OTRAS TÉCNICAS APLICADAS:	103

CAPÍTULO 3

DE LA CIUDAD AL BARRIO **107**

3.1) LA CIUDAD Y SU FORMACIÓN	107
3.2) LAS FAVELAS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA	108
3.2.1) HISTORIA Y PRIMERAS REPRESENTACIONES	108
3.2.2) AYER: LA <i>FAVELA</i> COMO "PROBLEMA PÚBLICO"	112
3.2.3) HOY: LA CIUDAD PARTIDA	116
3.2.4) A MODO DE CONCLUSIÓN: REPRESENTACIÓN SOCIAL NEGATIVA DE LA <i>FAVELA</i>	123
3.3) DE CONJUNTO HABITACIONAL A BARRIO (O COMUNIDAD CARENTE)	130
3.2.1) SOCIO-DEMOGRAFÍA	135
3.2.3) ASOCIACIONISMO Y ACTIVIDAD POLÍTICA	143
3.2.4) REFLEXIÓN FINAL: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS	146

CAPÍTULO 4

DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MUNICIPAL A LA ESCUELA DEL BARRIO **147**

4.1) LA EDUCACIÓN Y LA CIUDAD	147
4.1.1) REFORMA EDUCATIVA COMO SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS	150
a) Normativa municipal: descentralización y currículo	151
b) Normativa Estatal: La "LDB" en la educación municipal	154
4.1.2) A MODO DE CONCLUSIÓN: TENEMOS LA REFORMA PERO...	164
4.2) LA EDUCACIÓN Y EL BARRIO	166
4.2.1) ¿QUÉ SE PIDE Y QUÉ SE DA?	171
4.3) LA ESCUELA	175
4.3.1) DE UN "CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA" A UNA ESCUELA ABIERTA POR Y PARA LA COMUNIDAD	176
4.3.2) LA REALIDAD SOCIOFAMILIAR DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS	186
4.3.3) CÓMO VALORAN LA ESCUELA LAS FAMILIAS: CONFIANZA TOTAL	195
4.3.4) LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: PERFIL Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA	199
a) La directora: "la escuela es mi vida"	199
b) El personal educativo: "la escuela funciona bien"	204
4.3.5) UN DÍA EN LA ESCUELA	215

CAPÍTULO 5

CONTRADICCIONES DE LA DESCENTRALIZACIÓN EN LA ESCUELA **225**

5.1) DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA ADMINISTRATIVA:	226
5.1.1) NUEVAS RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS	226
5.1.2) LA "CRE" O EL "OJO QUE VIGILA"	237
5.1.3) GESTIÓN AUTÓNOMA DE RECURSOS "AÚN INSUFICIENTES"	244
5.1.4) DIRECCIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA	253

5.1.5) REFLEXIÓN FINAL: LÍMITES EN LA ADMINISTRACIÓN LOCAL	260
5.2) DEL DISCURSO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	264
5.2.1) DÍAS LECTIVOS: ¿CANTIDAD O CALIDAD?	264
5.2.2) CURRÍCULO "MULTIEDUCAÇÃO": "SE PUEDE TODO" PERO "HAY UNA DIRECTRIZ"	270
5.2.3) PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: "CIUDADANÍA YA"	279
5.2.4) REFLEXIÓN FINAL: LÍMITES DEL CURRÍCULO LOCAL	290

CAPÍTULO 6

PARADOJAS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA **293**

6.1) PARTICIPACIÓN EN LOS ÓRGANOS CENTRALES	294
6.2) PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA:	299
6.2.1) "CONSELHO ESCOLA COMUNIDADE" (CEC)	300
a) Los representantes: la elección y sus perfiles	301
b) Reuniones y encuentros	310
c) Evaluación positiva por parte de todos	312
6.2.2) DIRECCIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA	314
6.2.3) PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: EL GREMIO	315
6.2.4) REUNIONES Y ENCUENTROS DE LOS RESPONSABLES CON DIRECCIÓN O PROFESORES	317
a) Reunión con dirección: control de la directora y temas sociales	320
b) Reuniones con profesores: "poca participación"	331
6.2.5) "CENTRO DE ESTUDOS" (CE): DISCUSIONES PEDAGÓGICAS	339
6.2.6) "CONSELHO DE CLASSE" (COC): REUNIONES DEL CLAUSTRO	344
6.2.7) ESTRECHANDO RELACIONES: LAS FIESTAS	354
6.3) REFLEXIÓN FINAL: LO PIDO, ME LO DAN Y NO LO USO	361

CAPÍTULO 7

IMPLICACIONES DE LA REFORMA EN LA ESCUELA **363**

7.1) DESCENTRALIZACIÓN: ENTRE AUTONOMÍA Y CONTROL	363
7.1.2) LA "CRE" <i>VERSUS</i> LA ESCUELA	364
a) Relativa autonomía administrativa de la escuela	364
b) Mayor control pedagógico de la "CRE"	367
c) Control escolar y responsables	377
7.1.3) REFLEXIÓN FINAL: NUEVO ÓRGANO DE CONTROL	380
7.2) LA DISTANCIA SOCIAL Y LOS LÍMITES DE LA PARTICIPACIÓN	382
7.2.1) CONSTRUCCIÓN DE LA DISTANCIA SOCIAL	386
7.2.2) REFLEJO DE LA DISTANCIA SOCIAL: DISTINTOS OBJETIVOS EDUCATIVOS	391
a) Personal educativo: "siempre los mismos"	391
b) Responsables: Mejores condiciones de vida	393
7.2.3) REFLEJOS DE LA DISTANCIA SOCIAL EN EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR	402
a) Evaluación de los alumnos	402
b) "Currículo de comunidad carente"	406
7.2.4) REFLEXIÓN FINAL: RESISTENCIAS Y EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA	409

CAPÍTULO 8

LOS AGENTES DE LA REFORMA Y LA NUEVA CULTURA ESCOLAR 411

8.1) RELACIONES Y DISTANCIAS ENTRE LOS ANTIGUOS Y LOS NOVATOS 413

8.1.1) EL NIVEL EDUCATIVO: RESISTENCIAS DE LOS ANTIGUOS Y EL SILENCIO DE LOS NOVATOS 414

8.1.2) LA COHESIÓN Y EL PODER DE LOS ANTIGUOS A NIVEL PEDAGÓGICO Y RELACIONAL 421

8.1.3) UN NUEVO GRUPO: PROFESORES DE LA "CRE" Y DE LA ESCUELA 426

8.2) LAS RELACIONES, DISTANCIAS Y NUEVOS CONFLICTOS: LOS PROFESORES Y EQUIPO DIRECTIVO 427

8.2.1) CON LA DIRECCIÓN: EL APOYO DE LOS NOVATOS Y LA DISCORDANCIA DE LOS ANTIGUOS 428

8.2.2) NUEVAS RESPONSABILIDADES Y RELACIONES 433

8.3) ENTRE EQUIPO DIRECTIVO Y LA DIRECTORA: CONFLICTOS 435

8.3.1) El control de las reuniones 436

8.3.2) Influencia entre padres, madres y comunidad 437

8.4) EL LIDERAZGO DE LA DIRECTORA 439

8.5) REFLEXIÓN FINAL: NUEVA ESTRUCTURA Y CULTURA ESCOLAR 442

CONCLUSIÓN 445

BIBLIOGRAFÍA 461

1) FUENTES PRIMARIAS 461

A) DOCUMENTOS OFICIALES E INFORMES 461

B) REVISTAS CIENTÍFICAS Y TESIS 462

C) ARTÍCULOS Y REFERENCIAS EN INTERNET 466

2) FUENTES SECUNDARIAS 467

A) LIBROS DE REFERENCIA 467

B) DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS 474

ANEXO 1 LEYES Y PROPUESTAS DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS 90 EN ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

ANEXO 2 SOBRE LA CIUDAD

ANEXO 3 DOCUMENTOS DE LA ESCUELA

ANEXO 4 EDUCACIÓN Y MERCADO

Índice de Figuras

Figura 1.1: Responsabilidades educativas de cada nivel gubernamental, según la Constitución de 1988 y la "LDB" de 1996	<u>37</u>
Figura 4.1: Responsabilidades educativas del gobierno municipal.....	<u>158</u>
Figura 4.2: Secuencia para alumnos con problemas edad - serie	<u>161</u>
Figura 5.1 Calendario Escolar 2003	<u>265</u>

Índice de Tablas

Tabla 3.1: Índice de Desarrollo Humano por barrio de la ciudad de Río de Janeiro	<u>118</u>
Tabla 3.2: Mujeres cabezas de familia	<u>119</u>
Tabla 3.3: Número de habitantes por domicilio	<u>119</u>
Tabla 3.4: Instrucción de cabezas de familia por barrios	<u>121</u>
Tabla 3.5: Ocupaciones en barrios pobres.....	<u>122</u>
Tabla 3.6: Educación superior	<u>122</u>
Tabla 3.7: clasificación de cor /raza:	<u>128</u>
Tabla 3.8: Índice de desarrollo humano de los barrios cercanos al barrio del estudio.....	<u>136</u>
Tabla 4.1: Niños y niñas fuera de la escuela	<u>147</u>
Tabla 4.2: retraso de más de un año	<u>148</u>
Tabla 4.3: analfabetismo y media de años de estudios.....	<u>149</u>
Tabla 4.4: Desempeño educacional en la década de 80 y 90	<u>149</u>
Tabla 4.5: comparación educativa de la ciudad – niños y niñas en edad escolar.....	<u>150</u>
Tabla 4.6.: Oferta escolar del municipio para Educación Infantil.....	<u>167</u>
Tabla 4.7: Oferta escolar del municipio para los 5 años iniciales de Educación Fundamental.....	<u>168</u>
Tabla 4.8: Oferta escolar del municipio en los últimos años del Ensino Fundamental.....	<u>168</u>
Tabla 4.9: Distorsión edad serie en las escuelas que trabajan con los 5 años iniciales de Educación Fundamental.....	<u>169</u>

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1: Renta media por cabeza de familia	<u>118</u>
Gráfico 3.2: Renta media por cabeza de familia – barrio Gávea.....	<u>120</u>
Gráfico 3.3: Renta media por cabeza de familia – barrio Rocinha.....	<u>120</u>
Gráfico 3.4: Renta media por cabeza de familia – Complexo do Alemão	<u>121</u>
Gráfico 4.1: Residencia de los alumnos	<u>158</u>
Gráfico 4.2: Educación de padres y madres	<u>161</u>
Gráfico 4.3: Actividades profesionales de las madres.....	<u>193</u>
Gráfico 4.4: Renta de los cabezas de familia de la comunidad	<u>194</u>
Gráfico 6.1: Educación de padres y madres (%)	<u>318</u>

Índice de Fotos

Foto 3.1: Vista aérea de São Conrado y Rocinha.....	<u>116</u>
-----------------------------------------------------	------------

Foto 3.2: Casas de la comunidad	137
Foto 3.3: Apartamentos de la comunidad.....	138
Foto 4.1: División de la ciudad en 10 Coordenadorias Regionais de Educação	152
Foto 4.2: Foto de un CIEP	178

Anexo 1: Leyes y propuestas de la Reforma Educativa de los años 90 en algunos países latinoamericanos

1.1) Leyes educativas y sus objetivos

Países	Leyes	objetivos
Argentina	- Ley Federal de la Educación 1993 - Pacto Federal Educativo, 1994	- 1ª ley que abarco todo el sistema educativo
Bolivia	- Programa de Reforma Educativa (PRE en el Ministerio de planeamiento y Coordinación), principio de los 90 -ETARE –Equipo Técnico de Apoyo a La Reforma Educativa– de carácter multidisciplinario, - Ley 1 565 de Reforma Educativa promulgada en 1994	- El PRE propone transformaciones tanto pedagógico-curriculares como administrativas y financieras. - diseñar la propuesta de reforma y gestionar los recursos externos para llevarla a cabo, recogiendo las innovaciones exitosas desarrolladas en el país y enriquecidas con nuevas propuestas pedagógicas. - dos ejes estratégicos fundamentales que transversalizan cualquier intervención que se haga; se refieren a la interculturalidad y la participación popular; la primera reconoce la heterogeneidad sociocultural y lingüística boliviana y la necesidad de dotar a la educación de mayor relevancia cultural y pertinencia social, y la segunda, los derechos y responsabilidades que tienen la familia y la comunidad de ser demandantes de servicios de calidad y ser parte activa en la gestión escolar.
Brasil	- Constitución Federal, 1988 - Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), 1996 - Enmienda Constitucional N° 14, 1996, reglamentada por la Ley 9.424, que creó el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) - Plan Nacional de Educación, 2001	- importancia fundamental de la educación para el desarrollo socioeconómico del país, estableciendo que los estados y municipios deben aplicar, por lo menos, el 25% de los recursos resultantes de impuestos y transferencias intergubernamentales en educación. Para el gobierno federal, el porcentaje mínimo es de 18%. - definió las responsabilidades y competencias de la Unión, los Estados y los municipios y determinó la elaboración del Plan Nacional de Educación, conteniendo las metas y objetivos educativos para la década siguiente.
Chile	- Reforma educativa, en 1996 - Estatuto de la Profesión Docente, 1991, modificado posteriormente en 1995	- reforma: Programas de mejoramiento e innovación pedagógica, Desarrollo profesional de los docentes, Reforma curricular, Jornada escolar completa, Aumento de la inversión en educación
Colombia	- Plan Decenal de Educación 1996-2005	- garantizó mayor estabilidad en las políticas de Estado en educación.
Costa Rica	- Plan de acción de Educación para Todos, década de 90 - La Política Curricular 1990-1994 - El Plan General de Educación - La Política Educativa hacia el siglo XXI - reforma artículo 78 de la constitución de 1997 - “Código de la Niñez y Adolescencia”, - política educativa “Una educación de excelencia y calidad”, 1998	fue la participación popular en la Consulta Nacional para definir la Política Curricular 1990-1994 y en el Proyecto “La Educación Nacional como Política de Estado hacia el 2005”. - decretó la educación preescolar obligatoria y gratuita y establece un financiamiento mínimo del 6% anual del PIB para la educación estatal en todos sus niveles y modalidades.

País	Leyes	Objetivos
Guatemala	<p>- En diciembre de 1996 se firma el Acuerdo de Paz Firme y Duradera</p> <p>- Acuerdos de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y Socioeconómico y Agrario, se estableció el compromiso del gobierno a impulsar la reforma del sistema educativo. Consecuentemente, 1997 se crea la Comisión Paritaria para el diseño de la Reforma Educativa, que en 1998 presenta el marco contextual, filosófico y conceptual de la misma. Finalmente, se integró una Comisión Consultiva que en 1999 entregó la versión preliminar del plan de largo plazo de la educación guatemalteca.</p>	<p>- impone al sector educativo diversos compromisos fundamentalmente relacionados con la atención de la población repatriada al término del conflicto armado. Propicia las siguientes propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconcentración, descentralización y simplificación de la administración del Ministerio de Educación. - Impulso de programas de apoyo y asistencia complementaria en el área rural con desayunos escolares y en la urbana, con refacciones escolares. - Desarrollo del. - Creación del Programa de Televisión Educativa para impartir educación secundaria. - Reestructuración de la Dirección General de Educación Extraescolar. - Auditoría administrativa de todos los establecimientos educativos oficiales. - Fortalecimiento del Sistema de Adecuación Curricular, SIMAC. - Centros de Aprestamiento Comunitarios en Educación Preescolar, CENACEP. - Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE), programa destinado a la ampliación de la cobertura de niños y niñas de las comunidades del área rural, donde no se cuenta con servicios educativos.
México	<p>- Acuerdo Nacional para la Educación Básica, 1992 al cual le siguieron reformas constitucionales y la promulgación en 1993 de la</p> <p>- Ley General de Educación, 1993</p> <p>- Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, 1999</p> <p>- Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE I y II) y el programa Progresá, coordinado conjuntamente con el sector salud</p>	<p>- Descentralización de la educación básica y normal, participación de la comunidad, educación cultural multilingüe, tecnologías e informática, formación de maestros, evaluación del sistema educativo</p> <p>- reconociendo el desgaste de la acción del Estado por mantener la oferta alcanzada a principios de los ochenta y las diferencias en el desarrollo y la capacidad de gestión de las distintas entidades federativas del país, las que debieron asumir la administración y operación de todas las escuelas oficiales que fueron descentralizadas a partir del acuerdo de modernización de la educación de 1992. Estos programas focalizan su acción en los estados donde el efecto combinado entre el nivel de desarrollo y la capacidad de gestión hacían más vulnerable a la población escolar, para después ampliarse a casi la mitad de los estados del país. Estos programas para 1999 combinan, entre otras acciones, ayuda alimentaria, asistencia de salud y becas educativas a 419 mil familias que habitan en más de 12 mil localidades rurales de alta o muy alta marginación.</p>

País	Leyes	Objetivos
Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> - constitución, 1992 - Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), 1992, que en 1998 pasó a ser el Consejo Nacional de Educación y Cultura, con amplias atribuciones para la orientación de todo el sistema educativo paraguayo. - Ley General de Educación, 1998 (N° 1 264 del 26 de mayo de 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> - universalidad de la educación básica, su carácter obligatorio para los 9 grados 2 y estipulaba que no menos del 20% del presupuesto nacional debía ser destinado al sector educativo
Perú	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución de 1993 - Programa Educación Básica para Todos, 1994 	<ul style="list-style-type: none"> - amplía la obligatoriedad de la enseñanza a la educación inicial y secundaria. - en el marco de nuevas políticas de focalización del gasto social básico, el mismo que desarrolla sus acciones en los ámbitos del fortalecimiento institucional, educación inicial y básica, formación técnica y continua y proyectos especiales.
Rep. Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> - Nueva Ley General de la Educación, 1992 - Plan Decenal de Educación, 1992-2002 	
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> - Programas quinquenales propuestos por el Parlamento - proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria MECAEP y el proyecto de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente MESYFOD 	<ul style="list-style-type: none"> i. Distribución de libros y textos escolares Bibliotecas de aula y escuela y libros de texto gratuitos para los alumnos; ii. Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) en primarias y Proyectos Educativos Liceales (PREL) en liceos; iii. Evaluación de los Aprendizajes, como un mecanismo de planificación que permite iv. Incorporación de la informática en las escuelas primarias de tiempo completo y en los liceos y v. Expansión de la Planta Física para clases jardineras en las escuelas primarias y ampliaciones en el nivel de secundaria.
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> - Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, entre 1992 y 1994 Posteriormente hubo otra tentativa de reforma. - Proyecto Educativo Nacional, 1998 	<ul style="list-style-type: none"> - En colaboración con el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de Venezuela y la Fundación Neumann, se estableció la “Reforma Educativa: La Prioridad Nacional.” - mejoramiento de la educación básica en el cual sus metas específicas son: el igualitarismo de los currículos en todo el país; fortalecimiento de la gestión escolar al nivel local; desarrollo de un sistema de supervisión, control y evaluación; y el fomento de políticas intersectoriales.

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de la Unesco (2000), informes de los países y textos comparativos sobre la reforma en América Latina. (Gajardo, 2000; Winkler, 2000)

1.2) Principales proyectos de descentralización educativa y participación

Países	Descentralización Educativa y participación
Argentina	<p>Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación, integrada por el Ministerio Nacional, los ministerios provinciales y las universidades nacionales. Ley N° 24 049 (diciembre, 1991), firmada entre 1992 y 1993, que prevé la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias. En 1994 se llevaron adelante los traspasos de las escuelas nacionales a las provincias y en 1995 este proceso estaba finalizado.</p> <p>A partir de la Ley Federal de Educación de 1993, cada provincia puede desarrollar sus propios planes, respetando un conjunto de conocimientos básicos comunes que se comparten a nivel del país</p>
Bolivia	<p>La Ley de Municipalidades promulgada en 1997, la Ley de Descentralización Administrativa (1995) y de Participación Popular (1994) otorgan responsabilidades para la administración de las unidades educativas garantizando los recursos de inversión y funcionamiento en el ámbito de su jurisdicción.</p> <p>La gestión participativa se promueve a través de Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) y Programas Municipales de Educación (PROME). El primero plantea acciones tanto en los procesos pedagógicos así como en las necesidades de ampliación o refacción de infraestructura</p>
Chile	<p><i>Aumento de la inversión en educación</i>: medidas como el aumento de la subvención escolar mensual; el financiamiento compartido en los establecimientos municipalizados y subvencionados, y la dictación de una ley de donaciones con fines educacionales, entregando incentivos tributarios a los sectores empresariales que se involucraran en educación.</p> <p>Descentralización, autonomía y creatividad pedagógica a través del MECE básica, media y rural, PME y el de las 900 escuelas</p>
Colombia	<p>A mediados de la década del 90, Colombia inició el proceso de descentralización administrativa, lo cual ha hecho que las funciones del Ministerio de Educación se hayan ido especializando hacia las de orientación y formulación de las políticas educativas de nivel nacional. La ejecución y puesta en marcha de ellas está a cargo de las instituciones territoriales, las que están encargadas de generar las condiciones necesarias en lo referente a infraestructura y dotación de materiales y docentes para el desarrollo de los programas.</p>

País	Descentralización educativa y participación
El Salvador	<p>En el caso de El Salvador es de relevar la generación espontánea de alternativas educativas que emergen en forma independiente por parte de las comunidades, como respuesta ante el aislamiento y eventual falta de apoyo gubernamental generado por las difíciles condiciones impuestas por el conflicto armado. El ejemplo más afortunado de estas estrategias consistió en que las comunidades mismas ante la falta de recursos constituyeron sus propios espacios educativos, aportando además del lugar físico y el más indispensable mobiliario, los salarios de los docentes. Esta estrategia con el tiempo fue reconocida por el Estado, apoyada y generalizada a un número importante de comunidades en el país, generándose con esto una modalidad de educación subvencionada, que se institucionalizó como el proyecto EDUCO.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para el funcionamiento de este programa se organizaron las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) a las cuales se les otorgó personería jurídica. - Los miembros de la comunidad forman la “Asamblea General”. Estas Asambleas eligen a las Juntas Directivas. Las juntas directivas de las ACE están formadas por un presidente, un vice-presidente, un secretario, un tesorero y tres vocales. La Junta Directiva es elegida anualmente y puede reelegirse. <p>Las ACE pueden organizar actividades para adquirir fondos para cualquier tarea educativa en beneficio de la comunidad. La Junta Directiva se responsabiliza de contratar a los maestros; a garantizarle seguridad social, aguinaldo y demás derechos que por ley le corresponden al educador. La Junta Directiva también se responsabiliza de administrar los fondos que el Estado transfiere para proporcionar servicio educativo gratuito a la comunidad. La ejecución de EDUCO por parte de las ACE implica: a) Involucrarse en selección de recursos humanos. b) Realizar contratos de trabajo. c) Hacer convenios con el Estado. c) Gozar de personalidad jurídica. d) Conocer las leyes de seguridad social. e) Ser reconocidos legalmente como una organización de importancia en la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las Asociaciones Comunales para la Educación son organizaciones de importancia primaria, conformadas por personas de una misma comunidad, que viven problemas parecidos y que comparten algunas creencias. Su finalidad es la provisión de servicios educativos para niños y niñas en los niveles de parvularia y básica. Se responsabilizan de realizar la gestión de la educación en el nivel local. Las ACE nacen espontáneamente para proveer servicios de administración de la educación a nivel de la comunidad; el Estado las oficializa e impulsa su creación en un gran número de comunidades rurales del país. Las ACE son asociaciones sin fines de lucro, sin partidismo político, ni religioso. Están formadas por madres y padres de familia de los estudiantes beneficiados y por otros miembros de la comunidad con interés por la educación.
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> - Los Acuerdos de Paz, en especial los Acuerdos para el Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Conflicto Armado, sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y Socioeconómico y Agrario, firmados en el transcurso de la década de los años 90, generaron compromisos relativos a la descentralización y autonomía, entre ellos la elaboración de un Plan Específico de Educación y llevar a cabo la Reforma Educativa, pero la necesidad de consensuar las decisiones ha tornado lentos los procesos de cumplimiento y el avance en la implementación del plan y en la reforma misma. - De 1996 a la fecha se crearon las Direcciones departamentales de Educación y se fortaleció el Programa de Autogestión para el Desarrollo Educativo, PRONADE, que fomenta la participación comunitaria en la administración educativa
Honduras	<p>En la búsqueda de mayor eficiencia en la prestación de servicios y para acercar los servicios a los usuarios directos, la Secretaría de Educación está asumiendo una nueva estructura organizativa. El proceso de desconcentración que dio lugar al establecimiento, a inicios de 1997, de 18 Direcciones Departamentales de Educación, las que aún se encuentran en el proceso de consolidación de sus estructuras administrativas y funcionales.</p> <p>Está emergiendo una nueva forma en materia de educación preescolar y primaria con el Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), que está llegando hacia comunidades rurales que no habían contado tradicionalmente con los beneficios de la educación de las mismas. PROHECO atiende actualmente a 23 000 niños y niñas del mundo rural a través de 500 escuelas administradas por las propias comunidades.⁴ Se trata de un proyecto en proceso de expansión que está llamado a tener un importante impacto en la ampliación de la cobertura educativa del país y en la creación de una cultura de intervención de la comunidad en la vida interna de las escuelas públicas, sobre todo en las que funcionan en el mundo rural</p>

País	Descentralización educativa y participación
México	Descentralización de la educación básica y normal (1992), que definió las obligaciones que en materia educativa corresponden a la federación y a los estados. La federación es responsable de elaborar los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria, normal y otras instituciones que formen docentes de educación básica; elaborar y actualizar los libros de texto gratuito y efectuar la planeación, programación y evaluación globales del sistema educativo nacional. Las autoridades locales deben participar en la administración y dirección de la operación de todos los planteles de educación básica y generar los contenidos curriculares regionales.
Nicaragua	El tercer nivel tiene que ver directamente con la Autonomía Escolar, donde operan los Consejos Escolares, cuyo objetivo es asegurar el derecho natural de los padres a decidir el tipo de educación que desean para sus hijos, además de permitir la descentralización de la nómina de pago al personal docente y administrativo que labora en los Centros Autónomos. Este último eje comenzó a instrumentarse a partir de 1993 y para 1998 ha incorporado a 4 829 centros de preescolar, primaria y secundaria, con 793 893 alumnos y 24 200 maestros. Este modelo de autonomía –según estudios cualitativos– ha fortalecido el liderazgo de los directores, y los docentes consideran que ha provocado una mejora en el proceso educativo, generado una plena participación de la comunidad educativa y se han reducido los índices de deserción y repetición. No obstante, también existe evidencia de que los docentes perciben una reducción en su participación en las decisiones del centro, por lo que se hace necesario complementar las evaluaciones cualitativas con otras de carácter integral y de tipo cuantitativo, con el objeto de poder estar en posibilidades de dimensionar la magnitud de los aciertos y de las dificultades que pueda tener el modelo, y así instrumentar medidas para fortalecer los primeros y corregir las segundas.
Rep. Dominicana	- existencia de órganos como la Oficina de Desarrollo de la Comunidad y la Sociedad de Padres y Amigos de la Escuela, 1980-1985. Con el Plan Decenal, la participación de la comunidad ha aumentado hasta lograr en 1999 que 85% de los centros educativos tuvieron una Asociación de Padres y Amigos de la Escuela. Esta cifra no significa que se ha logrado una estrecha integración de los padres en la comunidad escolar. Todavía no existen datos que revelen cómo se involucran los padres en la gestión escolar.
Uruguay	Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) en primarias y Proyectos Educativos Liceales (PREL) en liceos, que mediante la canalización de recursos directos a las escuelas busca fomentar la capacidad de iniciativa y de gestión autónoma por parte de las comunidades docentes escolares
Venezuela	Programa de Reorganización y Descentralización del Ministerio de Educación en 1996. El proceso hacia la descentralización total es lento. En 1999, aunque todos los estados de Venezuela habían establecido algún convenio de coinversión o coejecución de reforma educativa, sólo dos estados habían cumplido el convenio definitivo de transferencia. La toma de decisiones relativas a la política educativa es todavía centralizada en gran parte en el gobierno nacional. Aunque existe el mencionado Consejo Nacional de Educación cuyo papel es asesorar al gobierno sobre la política educativa, su influencia es marginal. Una investigación del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) reveló la necesidad de fortalecer la autonomía de las instituciones para que resuelvan sus problemas pedagógicos sin esperar la intervención del Estado. La autonomía en las escuelas privadas les ha ayudado a establecer al alumno como enfoque principal de sus políticas. Ha facilitado la participación de la comunidad, dado que la autonomía exige un grupo de trabajo que dirija la institución. En contraste, las escuelas públicas actúan dentro de los vínculos establecidos por el Ministerio y los sindicatos, y en la práctica los directores tienen una libertad limitada para modificar la planta docente o para efectuar trámites administrativos como el contrato de sus propios maestros

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de la Unesco (2000), informes de los países y textos comparativos sobre la reforma en América Latina. (Gajardo, 2000; Winkler, 2000)

Anexo 2: Sobre la ciudad

2.1) Crescimento de las favelas:

a) Crece en 35% el numero de casas en las favelas

Jornal OGLOBO – 19/1/2004

Cresce em 35% número de moradias em favelas

Paulo Marqueiro e Selma Schmidt

As favelas estão presentes em 48 dos 92 municípios fluminenses, o que equivale a 52% deles. A constatação é da Pesquisa de Informações Básicas Municipais do IBGE, feita em 2001 e concluída em novembro de 2003. O Rio, onde se concentram cerca de 40% da população fluminense, tem o maior número de habitações cadastradas em favelas: 283.306. Depois vêm Niterói (50.020), São Gonçalo (29.500), Duque de Caxias (28.617) e Macaé (8.000). Em relação à pesquisa anterior, de 1999, o número de domicílios cadastrados em favelas no estado subiu de 313.743 para 424.181, registrando um aumento de 35%.

Metade das cidades não tem cadastro

Considerando-se o número de domicílios cadastrados em favelas no Estado do Rio (424.181) e a média de quatro pessoas por habitação, Sônia estima que 1,6 milhão de fluminenses vivam em favelas (cerca de 12% da população do estado). Mas o número real, segundo a socióloga Sônia Oliveira, uma das coordenadoras da Pesquisa de Informações Básicas Municipais, pode ser maior.

— Supõe-se que seja o dobro disso, porque o número existente se refere apenas a domicílios cadastrados — explica ela.

Segundo o estudo, baseado em números fornecidos pelas próprias prefeituras, existem favelas, mocambos, palafitas ou habitações semelhantes em 48 cidades do Estado do Rio. Destas, apenas 25 — pouco mais que a metade — dispõem de cadastro total ou parcial de favelas.

O levantamento mostra que o Rio tem também o maior número de favelas cadastradas (681), sendo seguido por Volta Redonda, com 172; Barra Mansa, com 80; São Gonçalo, com 71; Duque de Caxias, com 56, e Niterói, com 43. No estado todo, são 1.269 favelas registradas.

Quando se compara o número de domicílios em favela com o total de habitações, o ranking muda novamente. Em primeiro lugar aparece Niterói, que tem 34% de seus domicílios (50 mil) em favelas; em seguida surgem Mangaratiba (33%) e Macaé (20,83%). Na cidade do Rio, o número de domicílios cadastrados em favelas corresponde a 15,4% do total.

De acordo com Sônia, a intenção do estudo é verificar como andam as gestões municipais na área de habitação:

— A existência de favelas é um indicador importante. Hoje, percebe-se que todos os grande municípios brasileiros apresentam uma carência habitacional na forma de favela. No Rio de Janeiro, nós percebemos isso principalmente na capital e nos grandes municípios da Região Metropolitana.

Para Sônia, é preocupante a situação dos municípios que informam a existência de favelas mas desconhecem o número de domicílios nessas áreas:

— A realização de um cadastro demonstra alguma forma de preocupação com o problema. Agora, por outro lado, se o prefeito diz que tem favela mas não faz um cadastro, isso pode ser interpretado como falta de preocupação. Não há como fazer uma política habitacional se ele não consegue dar sequer o primeiro passo, embora ele possa ter o cadastro e não ter uma política habitacional — afirma Sônia.

Uma das dificuldades para se chegar ao número real áreas cadastradas é o próprio conceito de favela. Sônia diz que há muita confusão sobre o termo e explica o que considera favela: conjunto de habitações em área pública ou privada, geralmente invadida, ocupada de forma desordenada e com infra-estrutura precária. Os lotes não obedecem a um desenho regular, os acessos são tortuosos e não permitem a passagem de carros.

— É um conceito elástico. O que mais caracteriza a favela é a situação das pessoas apinhadas. Um assentamento irregular, por exemplo, é favela? Não. É um loteamento temporário. Existem habitações paupérrimas no campo que não são consideradas favelas — acrescenta Sônia.

Dos 25 municípios que informaram ao IBGE a existência de favelas, somente sete deles — Areal, Carapebus, Duque de Caxias, Porciúncula, Rio das Ostras, Rio de Janeiro e Volta Redonda — disseram ter cadastro total das áreas.

b) La explosión de las favelas

Jornal OGLOBO – 11/10/2005

A explosão das favelas

Fernanda da Escóssia

De 1991 a 2000, o crescimento da população de favelas e áreas similares no Brasil foi 2,6 vezes o crescimento da população total do país. É o que mostra inédito cruzamento de dados do Censo 2000 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a pedido do GLOBO. As informações revelam que, enquanto a população brasileira cresceu apenas 1,64% ao ano, foi de 4,32% o crescimento populacional nos chamados aglomerados subnormais (favelas e áreas assemelhadas, com habitações dispostas de forma desordenada e carentes de serviços públicos essenciais). O crescimento dessas regiões chamadas de subnormais foi tão expressivo que superou as taxas de crescimento do Brasil na época de sua explosão populacional: 2,99% (ao ano) de 1950 a 1960 e 2,89% de 1960 a 1970.

O Brasil das favelas, das palafitas, dos mocambos e dos assentamentos (os aglomerados subnormais) tem 6,5 milhões de habitantes — 3,84% da população do país. Só oito estados brasileiros — São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Pernambuco e Ceará — têm população maior. Só dois estados tiveram crescimento populacional maior que o das áreas chamadas de subnormais: Amapá e Roraima, com taxas de 5,74% e 4,57%, respectivamente.

O IBGE não concluiu ainda a análise dos dados por estado, região e município, mas sabe que o problema se espalha pelo país, cercado as grandes cidades. Em Belém, por exemplo, uma das situações mais graves do país, mais de um terço da população vive em favelas. Só 5% da cidade têm rede de esgoto.

Especialistas ouvidos pelo GLOBO apontam como causas para essa explosão populacional nas áreas mais pobres a falta de investimentos em habitação, a migração desordenada para as periferias das metrópoles e a quase inexistência de crédito habitacional para os pobres, somadas ao desemprego, ao empobrecimento das classes médias e à concentração fundiária. Problemas que, a partir de hoje, O GLOBO debate com a série de reportagens “Sem parede, sem chão”.

Expulsão dos pobres para as periferias urbanas

O crescimento populacional nas áreas de favela tem outra justificativa: famílias mais pobres têm mais filhos. Os dados de 2002 do IBGE mostram que, quanto maior a renda familiar, menor o número de filhos. Nos extremos das faixas salariais, famílias com renda mensal de até um quarto do salário-mínimo têm em média 2,7 filhos, enquanto famílias com renda superior a cinco mínimos têm 0,8 filho.

A socióloga Lídia Medeiros, pesquisadora do Urbandata-Brasil (centro de pesquisas da Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro), diz que o processo de urbanização brasileiro teve uma característica histórica, a exclusão dos pobres de serviços essenciais:

— Há uma combinação de fatores estruturais e conjunturais que acarretaram um forte aumento da pobreza. O processo de urbanização brasileiro promoveu e continua a promover a expulsão dos pobres para a periferia das grandes cidades.

Para a pesquisadora, o processo de favelização deve continuar.

— Eu não diria que esse é um processo irreversível, mas até o momento, com as políticas que têm sido implementadas nesse setor, o crescimento da favelização parece ser uma tendência que ainda deve perdurar— diz Lídia, co-autora de “Pensando as Favelas do Rio de Janeiro, 1906-2000”, escrito com a socióloga Lícia do Prado Valladares e lançado no ano passado pela Relume Dumará.

Lícia cita ainda a falta de uma política nacional de habitação, principalmente depois da extinção do Banco Nacional de Habitação (BNH), em 1986. Para Lídia, embora as linhas de financiamento do BNH contemplassem prioritariamente as classes médias, nada de significativo foi criado para substituí-lo. Semana passada, o ministro das Cidades, Olívio Dutra, estimou em 6,6 milhões de unidades o déficit habitacional brasileiro.

Falta de programa habitacional é geral

O demógrafo e estatístico do IBGE Fernando Albuquerque aponta a migração interna no Brasil nas últimas décadas como um dos fatores determinantes da favelização. Até hoje, quem sai de sua cidade ou seu estado em busca de melhores condições de vida são, em geral, pessoas pobres e com pouca ou nenhuma instrução. Pelos dados do último Censo, 65,5% dos migrantes que tinham deixado seu estado nos últimos cinco anos não tinham concluído o ensino fundamental, e 72,7% tinham renda inferior a dois salários-mínimos.

Albuquerque diz que, se o fluxo migratório no Brasil diminuiu em relação aos anos 70 e 80, as dificuldades enfrentadas pelos migrantes aumentaram:

— Cada vez é mais difícil, por exemplo, conseguir se inserir no mercado de trabalho. Nos anos 70, a construção civil estava de vento em popa e absorvia facilmente essa mão-de-obra que chegava às cidades. Hoje as exigências são muito maiores.

Outros dados divulgados pelo IBGE com base em informações das prefeituras já vinham apontando o crescimento das favelização no país. Em 2001, pelo menos 23% dos 5.560 municípios brasileiros informaram ter favelas, construções similares ou loteamentos clandestinos. A proporção sobe para 80% nas cidades de 100 mil a 500 mil habitantes e para 100% nas com mais de 500 mil. Ao mesmo tempo, 47% das prefeituras afirmaram não ter nenhum tipo de programa ou ação habitacional — um sinal claro da falta de políticas para tentar reduzir o problema.

c) Población de favelas dobra en la región de Barra da Tijuca

Jornal OGLOBO – 11/10/2005

População de favelas dobra na região da Barra da Tijuca

Daniel Engelbrecht - Globo Online

Luiz Ernesto Magalhães - O Globo

RIO - As favelas estão vencendo a cidade formal na era Cesar Maia na corrida pela ocupação da Barra, do Recreio e arredores, áreas de maior expansão imobiliária do Rio. Segundo o IBGE, em quase uma década, de 1991 a 2000, a população de 29 favelas da região (que inclui ainda Itanhangá, Vargem Grande e Vargem Pequena) aumentou 123,5%. Enquanto isso, no asfalto, o total de habitantes cresceu bem menos: 69,8% no mesmo período. Apesar de os órgãos oficiais ainda não terem registrado o fenômeno, o quadro de favelização estaria ainda pior. A falta de fiscalização e a omissão do poder público, segundo as associações de moradores, já seriam responsáveis hoje por um total de 66 favelas ou áreas de ocupação irregular, o que representa o dobro dos últimos dados oficiais divulgados.

Nesse período, Cesar exerceu três mandatos (1993-1996, 2001-2004 e o atual). Já entre 1997 e 2000, a administração municipal esteve nas mãos de um aliado político do prefeito, Luiz Paulo Conde, com quem ele rompeu apenas no fim da gestão. Não é à toa, portanto, que especialistas e líderes comunitários apontam como principais motivos da expansão das favelas a falta de controle da prefeitura, em especial sobre a ocupação da faixa marginal de proteção de rios e lagoas, e o fracasso de programas habitacionais para a população de baixa renda.

- A expansão imobiliária rumo à Barra levou a um aumento de demanda por mão-de-obra (como pedreiros e empregadas domésticas) para a região. Seria necessário construir moradias populares, mas infelizmente os projetos não foram bem-sucedidos - disse o professor Gerônimo Leitão, da Escola de Arquitetura e Urbanismo da UFF.

No Recreio, onde o número de moradores de favelas chegava a 5.387 em 2000, há comunidades em áreas nobres. Em 2004, a Promotoria de Meio Ambiente do Ministério Público entrou na Justiça pedindo a demolição de 114 casas construídas no meio de ruas no Jardim Recreio, a uma quadra da Praia do Pontal. Uma das residências já tem quatro andares.

- O município não exerceu seu poder de fiscalização. A única solução agora é fazer a demolição e reassentar os moradores - criticou a promotora Ana Paula Petra.

Um dos que podem ser retirados é o ambulante Francisco de Souza e Lima, de 54 anos, que mora numa casa de três andares no Jardim Recreio desde 1987. Francisco diz que nunca foi incomodado pela prefeitura:

- Morava com cinco filhos num barraco praticamente dentro d'água no Parque Chico Mendes. Quando me mudei, como ninguém falou nada, construí e até ampliei a minha casa.

Seis favelas do Recreio cresceram tanto que os moradores se referem a elas como Complexo do Terreirão. Laudimiro Cavalcanti, delegado da sub-região da Barra do Conselho Regional de Corretores Imobiliários (Creci), confirma a desvalorização de até 30% dos imóveis vizinhos ao Terreirão:

- A expansão da favela é impressionante.

Cesar, que está viajando, não se pronunciou sobre os problemas na região. A Secretaria municipal de Urbanismo divulgou um balanço de suas ações de repressão desde 2003: 115 demolições, a maioria no Recreio (81). Mas as invasões continuam. Desde agosto, 50 famílias, amparadas por uma liminar, moram em barracos no acesso ao terreno onde funcionava o Parque Aquático Wet'n'Wild, em Vargem Grande.

- Boa parte dos moradores veio fugindo da violência do tráfico de outras áreas. Agora temos casos de invasões organizadas por políticos - diz o presidente da associação de moradores, Carlos Nascimento.

Já o presidente da Câmara Comunitária da Barra, Delair Dumbrosck, cita outro motivo para preocupação: o impacto ambiental do crescimento desordenado de favelas de Jacarepaguá, como Rio das Pedras e a Cidade de Deus. Dados do IBGE mostram que, entre 1991 e 2000, o número de moradores de favelas em Jacarepaguá passou de 58,2 mil para 113,2 mil.

O que acontece na Barra não é diferente do resto da cidade. Não há uma política habitacional para conter as favelas - disse.

Opinião semelhante tem Rodrigo Dantas, presidente do Núcleo das Associações de Moradores Organizadas do Recreio e Adjacências:

- A prefeitura permite a construção sem licença. Depois que as pessoas estão morando há 15 anos surgem propostas de demolição. Somos contra.

Segundo ele, sem a interferência da prefeitura, a comunidade tem negociado diretamente com particulares. Cerca de 60 famílias da Favela Papo Amarelo, no Recreio, decidem seu futuro com uma construtora que pretende erguer no local um condomínio com dez prédios. Em troca, levará os moradores para um terreno próximo.

No Itanhangá, estão as três maiores favelas da região por número de domicílios. Moradora da Areinha há 18 anos, a doméstica Maria da Conceição Reis, de 37 anos, vivia antes no canteiro de obras do condomínio Maramar:

- Eu estava grávida de nove meses quando nos mudamos. Mas não invadimos nada. Compramos esse terreno e fizemos nossa casa.

O maior crescimento na década de 90 foi observado em Vargem Pequena: 100% (de duas favelas em 1991 para quatro em 2000). O presidente da associação de moradores, Luis Octávio Falcão, dá sua explicação para as invasões não pararem.

- As pessoas vivem em condições subumanas. Alguns locais são inviáveis de se habitar por serem inundáveis.

d) Jacarepaguá puede se tornar un barrio favela

Jornal OGLOBO – 21/10/2005

ILEGAL. E DAI?

Jacarepaguá pode se tornar um bairro-favela

Programa da prefeitura não consegue conter o crescimento de Rio das Pedras, que já teria 80 mil moradores

Castilho Oliveira/3-05-2004



Fuancio Leoni

OPINIÃO

PROGNÓSTICO

- A IMAGEM das favelas é ligada aos morros. Mas o carioca sabe que não é assim. Já existiu na planície um mar de barracos chamado de Praia do Pinto, ligando o Leblon à Lagoa. Hoje, há a favela Rio das Pedras, em Jacarepaguá, e várias outras, em terreno plano, espalhadas pela cidade.

A FAVELIZAÇÃO nos morros, por ser visível, chama a atenção. Enquanto isso, barracos são engulidos em áreas planas, sem alarde — como ao longo da Avenida das Américas e outras vias na Barra e Boreto.

SE A ocupação ilegal não é cobrada pelo poder público mesmo quando se alastra à vista de todos, o que esperar dessas favelas que se esgueiram atrás de tapumes e prédios?

A FAVELA DE Rio das Pedras cresce verticalmente e horizontalmente, em direção às margens da lagoa

• Jacarepaguá poderá se transformar em um bairro-favela em menos de 20 anos. A previsão consta de um estudo do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), feito em 2002, com base nas taxas de crescimento populacional da região. Segundo o documento, os moradores de favelas poderão ser maioria em 2024. O ritmo com que surgem novas construções irregulares impressiona. Iniciado em 1999, o Favela-Bairro não conseguiu conter a maior delas, Rio das Pedras, que já forma um complexo de nove comunidades. Oficialmente, são 43.900 moradores. Líderes comunitários asseguram que já seriam 80 mil.

A expansão de Rio das Pedras ocorre em duas frentes: por meio da verticalização e de novas invasões. Em Pinheiros, primeira área da favela urbanizada pela prefeitura e considerada a mais valorizada, há prédios com cinco andares. Já no Areal 1, Areal 2 e Areinha, novos barracos são erguidos diariamente. Muitas casas estão na faixa marginal de proteção da Lagoa de Jacarepaguá, que havia sido parcialmente liberada com o reassentamento de moradores no final de 2000. Muitos voltaram para o local em poucos meses:

— Ganhei da prefeitura uma casa no Conjunto Bandeirantes (Vargem Grande). Mas lá havia tráfico e não era um ambiente bom para criar meus filhos. Voltel para Rio das Pedras quatro meses depois de me mudar — disse Márcia Vieira de Souza, de 35 anos.

Favelização prejudica dragagem de canais

As faixas de proteção — que ocupam um mínimo de 30 metros a partir do leito de rios e lagoas — têm entre os objetivos evitar que construções aumentem a erosão e o assoreamento. Em Jacarepaguá, a Superintendência Estadual de Rios e Lagoas (Serla) não enfrenta problemas apenas com Rio das Pedras. A grande quantidade de barracos à beira de rios e lagoas faz com que o órgão enfrente dificuldades para dragar canais em toda a região.

— Calculamos que existam de 3.500 a 4 mil casas à beira de rios e canais. Recentemente, não conseguimos dragar alguns trechos do Rio Grande (Cidade de Deus) porque não havia como as máquinas chegarem — diz Wilson Júnior, gerente regional da Serla.

Em 2000, Jacarepaguá somava 77 favelas onde viviam 113.287 pessoas, quase 100% de aumento populacional em relação a 1991 quando havia 58.267 moradores. No período,

o crescimento populacional no asfalto foi de apenas 6,8%, passando de 369.244 para 394.411 moradores. Muitas favelas surgiram na década de 80, em invasões patrocinadas por políticos. O avanço das áreas carentes se refletiu no mercado imobiliário:

— A Praça Seca, que já foi reduto da classe média, virou um bairro de passagem. Já a Freguesia, que não tem tantas favelas, se valorizou. O metro quadrado da Praça Seca hoje corresponde à metade do da Freguesia — disse o corretor Cristiano Amaral.

O crescimento das favelas colaborou para que o Tanque perdesse para a Taquara importância como pólo comercial. Uma das favelas da área é a Bela Vista, cujas primeiras construções são de 1989. Segundo a associação de moradores, hoje já viveriam no local cerca de dez mil pessoas. O avanço da favela pela encosta ameaça fazer com que, no futuro, ela se una a outras comunidades no lugar conhecido como Mato Alto, que fica na Rua Cândido Benício, uma das principais vias do bairro.

— Alertel várias vezes o Ibama e a prefeitura que a comunidade já invadiu áreas de preservação. Nada foi feito — disse Maria Maciel da Rocha, presidente da Associação do Morro da Bela Vista (Covanca).

Barracos são erguidos ao longo da Grajaú-Jacarepaguá

Outro ponto cujo crescimento desordenado também preocupa no bairro é a subida da Auto-Estrada Grajaú-Jacarepaguá. Nas imediações do Hospital Carroso romes, há mais de 50 barracos localizados na beira da pista. A favela fica próximo da vertente oeste do Maciço da Tijuca.

Segundo um estudo do Laboratório Geo-Heco do Instituto de Geografia da UFRJ, vários fatores explicam a expansão de favelas na região nos últimos anos. Parte dos moradores é formada por pessoas que foram atraídas pela oferta de empregos na construção civil da Barra. Um outro grupo se mudou de favelas localizadas em áreas mais nobres, em especial da Zona Sul, para o bairro, onde os aluguéis de casas e barracos eram mais baratos.

O prefeito Cesar Maia disse que o reassentamento de moradores que vivem às margens das lagoas do bairro só seria possível se o governo federal autorizasse o município a contratar um empréstimo de US\$ 100 milhões de bancos japoneses que seriam investidos em saneamento na Baixada de Jacarepaguá. Quanto à favelização do bairro, Cesar diz que a solução é a economia voltar a crescer. ■



JUNTO À PISTA da Auto-Estrada Grajaú-Jacarepaguá, perto do Hospital Cardoso Fontes, cresce uma nova favela

Invasão ameaça igreja histórica de 1664

Provedor vai entrar na Justiça para reaver terreno ocupado por dez famílias

• A favelização de Jacarepaguá põe em risco uma jóia do patrimônio cultural brasileiro. Parte da favela da Coréia, que fica na Freguesia, já ocupa uma área do terreno da Igreja de Nossa Senhora da Pena. Construída em 1664, a igreja, uma das primeiras do Rio, fica em uma colina a 170 metros de altura, em parte ocupada por barracos, visíveis da Linha Amarela.

O provedor José Lucas Moreira Alves de Britto vai entrar

com uma ação de reintegração de posse contra cerca de dez famílias que se instalaram no terreno da igreja.

Pedra na encosta é único empecilho para crescimento

Segundo José Moreira, a favela só não chegou mais perto do prédio, que é tombado, devido a uma imensa pedra encravada na encosta.

— Não sei o que fazer. Já fui intimado pela prefeitura a remover a pedra, devido ao

risco que traz para a comunidade. A minha preocupação é que ao fazer isso, a favela acabe crescendo muito mais rápido — disse o provedor.

A Igreja Nossa Senhora da Pena foi tombada pelo Iphan em 1938. A construção do templo foi uma iniciativa do padre Manuel de Arruda para marcar o lugar onde a Virgem Maria teria aparecido, no alto de uma colina no século XVII, a um escravo, que procurava uma vaca desaparecida.

2.2) Discriminación de los moradores de las favelas

a) Discriminado por la dirección

Jornal OGLOBO – 21/06/2004

Discriminado pelo endereço

Flávia Oliveira

A desigualdade brasileira — que já expôs sua face nas diferenças de escolaridade, rendimento, origem familiar, lugar de nascimento — se revela também nos locais de moradia. Nas três principais capitais do país (Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte), já são evidentes o abismo entre a renda dos moradores das favelas e dos bairros, bem como a discrepância das oportunidades educacionais para crianças e jovens. Estudo inédito do professor Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (Ippur-UFRJ), mostra que, no mercado de trabalho carioca, quem vive nas comunidades populares ganha de 14% a 31% menos que os habitantes do asfalto. Ainda que tenham o mesmo grau de instrução.

Coordenador do programa Observatório das Metrôpoles, uma rede de 24 entidades que reúne 70 pesquisadores dedicados a temas econômicos, sociais, urbanísticos e governamentais, Queiroz Ribeiro usou as informações do último censo demográfico para agrupar os indícios da chamada segregação residencial. Para ele, a sensação de isolamento, não apenas físico mas sociocultural, das populações que vivem nas favelas ou em bairros pobres é mais um elemento de reprodução da desigualdade brasileira, que está entre as quatro maiores do mundo:

— Estar num bairro ou área empobrecida alimenta um ciclo de reprodução da pobreza. Significa dizer que o bairro onde se mora também é um bloqueio ao acesso às oportunidades de trabalho e de educação.

No estudo intitulado “Segregação residencial e segmentação social: o efeito vizinhança na reprodução da pobreza nas metrôpoles brasileiras”, Queiroz Ribeiro revela que mesmo trabalhadores analfabetos ganham menos se morarem em favelas. Enquanto um morador do asfalto ganha cem reais, o outro não passa de R\$ 86. A diferença aumenta à medida que a escolaridade cresce: trabalhadores com quatro a sete anos de estudo ganham 29% menos, se viverem nas comunidades populares. Quem estudou de oito a dez anos perde 31%.

‘É como a corrida entre a tartaruga e o coelho’

Formado em economia e contabilidade e com o curso de direito interrompido no nono período, Danilo Ferreira de Souza acumula histórias de discriminação em razão do lugar onde vive desde que nasceu, há 54 anos, o Morro dos Cabritos, em Copacabana:

— Quem mora em certos locais é considerado inferior. Esse é um dos tipos de discriminação no Brasil. Quem vive na favela enfrenta uma desvantagem de 30% a 40% em relação aos que nasceram na elite. É como uma corrida entre uma tartaruga e um coelho.

Souza já foi subgerente de renda fixa de banco, *controller*, gerente de empresa de mudanças, administrador, mas há nove anos está sem emprego formal. Nesse período, para manter a casa de cinco quartos, três andares e 120 metros quadrados, trabalhou como pedreiro, carpinteiro e professor:

— Sofri discriminação duplamente. Perdi uma vaga de economista porque tinha trabalhado como motorista. E deixei de me empregar como motorista porque era formado em economia.

A assessora política Erika Ferreira de Souza, filha mais velha de Danilo, herdou do pai a vocação para o direito. Passou no vestibular em 2003, mas não começou o curso por falta de dinheiro para pagar a universidade: investe boa parte dos quatro salários-mínimos que ganha na escola particular da filha, de 9 anos.

— Ainda não consegui realizar meu sonho. Entre a minha faculdade e a escola da minha filha, optei por ela. Se vivesse no asfalto talvez fosse diferente: eu ganho metade do salário dos profissionais da minha área que não moram em comunidade — diz Erika, que também é presidente da União de Mulheres do Morro dos Cabritos e técnica em fitoterapia.

O desconforto com a discriminação, contudo, não imobiliza nem Erika nem sua família. O pai tem 11 irmãos, mas foi o único a concluir o curso superior. Seus dois filhos mais novos, assim como Erika, planejam cursar a universidade. Os Souza jamais esconderam a origem no Morro dos Cabritos, que vem da bisavó materna de Erika, remanescente de uma comunidade de escravos que habitou a região dois séculos atrás:

— Penso em sair do morro pelas dificuldades que enfrentamos e para dar uma vida melhor à minha filha. Mas jamais vou esquecer ou esconder minha origem.

A convicção de Erika contrasta com a de outros moradores de comunidades populares que preferem lidar com a segregação residencial camuflando-a. É comum moradores de favelas ou da periferia usarem endereços de parentes em bairros para não serem eliminados em processos seletivos ou sofrerem discriminação. Uma moradora do Complexo da Maré que não quis se identificar conta que nem a irmã de seu namorado sabe que ela vive em favela. Formada em jornalismo, nunca conseguiu trabalho na profissão: é secretária.

Esconder o endereço foi a alternativa encontrada

O segurança e serralheiro Luiz Fernando da Silva Castro, de 42 anos, também já usou endereço de familiares para disputar vagas. Ele diz que se mencionar que vive no morro corre o risco de nem ser chamado para uma entrevista. E não tem dúvida de que moradores de favelas ganham menos:

— É só falar em favela para ser discriminado. O salário é menor, sim, mas acho que isso acontece também pela falta de estudo das pessoas das comunidades — diz Castro, morador do Morro dos Cabritos que estudou até a terceira série do ensino fundamental e começou a trabalhar aos 12 anos para ajudar o pai após um acidente.

O sociólogo Adalberto Cardoso, professor do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), diz que Castro está correto ao relacionar as poucas chances no mercado de trabalho à baixa escolaridade:

— Um adulto terá mais chances de estar desempregado e uma criança, de estar fora da escola se morarem em favelas. A formação escolar é pior por estarem na escola pública, de pior qualidade. Se a qualidade do ensino é pior, é difícil disputar as melhores vagas e ter os maiores salários.

Queiroz Ribeiro dividiu os locais de habitação em três grupos que reúnem baixa, média e alta escolaridade e rendimento dos moradores. Cruzou esses dados com o percentual de crianças e jovens com atraso escolar. A conclusão é que as áreas do Rio onde há concentração de moradores de baixa renda e escolaridade têm quase o dobro de crianças fora da série recomendada para sua idade que nas áreas de alta renda e nível de instrução — 62% contra 37%:

— O desempenho muda de segundo o grau de heterogeneidade de uma região: crianças que moram numa favela instalada num bairro de classe média alta tendem a ter um desempenho escolar melhor que as que moram em comunidades em que a pobreza é homogênea.

B) Favelas: avanço y criminalidad

Jornal OGLOBO – 21/06/2004

Segunda-feira, 24 de outubro de 2005 • 3ª edição

O GLOBO

ILEGAL. **E DAÍ?**

Favelas avançam nas linhas Amarela e Vermelha

Comunidades se aproximam cada vez mais das vias expressas do Rio, usando até grades para pendurar roupas

Gian Amato

• Barracos de madeira, puxadinhos, lixo e roupas pendurados no gradil de proteção, improvisado como varal. Essa é a paisagem vista pelos ocupantes dos cerca de 460 mil veículos que cruzam diariamente as linhas Amarela e Vermelha, duas das mais importantes vias expressas do Rio, atualmente cercadas de favelas.

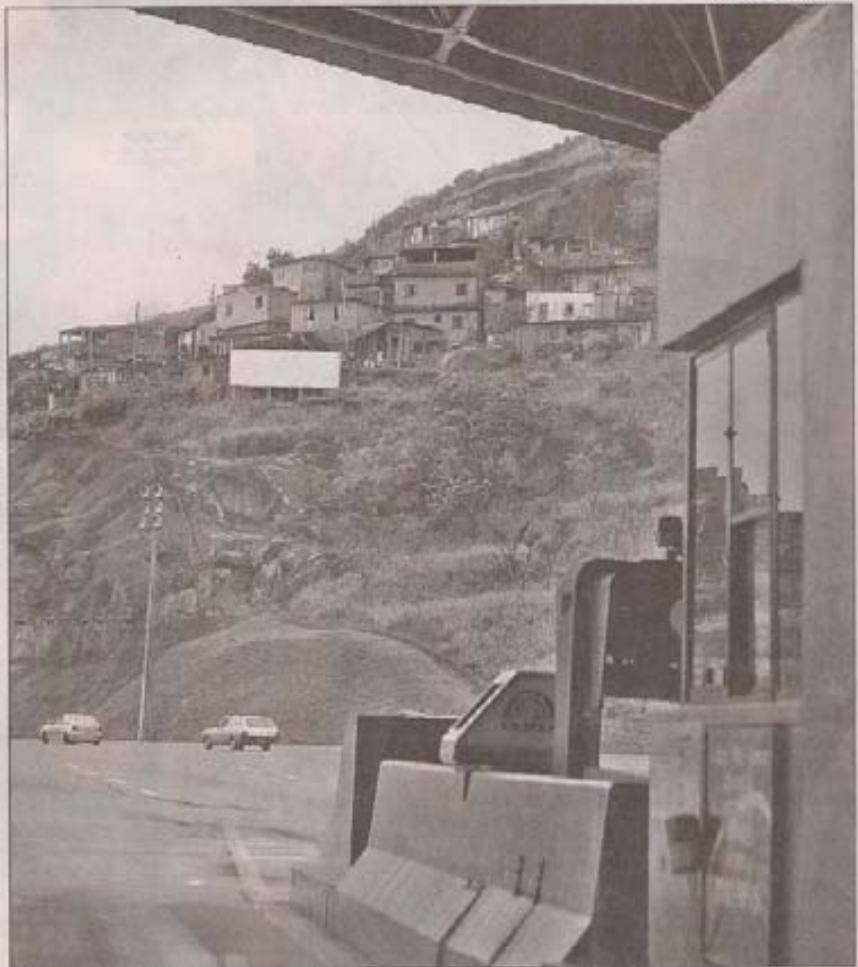
Em apenas 20 minutos, tempo médio levado para percorrer os 20 quilômetros da Linha Amarela, da Ilha do Fundão até a Barra, é possível avistar 19 favelas coladas à via. Algumas existem há anos, como a Cidade de Deus ou a Favela do Guarda, em Del Castilho. Mas também surgem novas comunidades. Uma delas, a Favela da Família, se expande sobre o morro ao lado da Praça do Pedágio, sentido Fundão, em Água Santa, no trecho próximo à saída 2, que dá acesso aos bairros de Água Santa, Engenho de Dentro e Méier.

Nem o prefeito Cesar Maia sabia da existência da Favela da Família. "Ao lado do pedágio, a administração da Linha Amarela não nos chamou a atenção. Vou checar", disse o prefeito, por e-mail.

A favela em crescimento está localizada num trecho onde não há grade de proteção separando a via do morro. Um dos acessos à comunidade se dá pela lateral da praça do pedágio, por onde passam diariamente cerca de 90 mil veículos. Alguns motoristas já temem por sua segurança no local, principalmente quando há congestionamentos.

— Quando chego perto do pedágio, a primeira coisa que faço é fechar o vidro do carro — disse uma motorista que não quis se identificar.

Em outros pontos críticos da Linha Amarela, o panorama é o mesmo. Em Del Castilho, algumas casas construídas pela prefeitura para o Favela-Bairro, que ainda estão vazias, ganharam puxadinhos como vizinhos. Segundo o prefeito, as casas serão



FAVELA DA FAMÍLIA: nova comunidade cresce perto da praça do pedágio da Linha Amarela

habitadas pelas famílias da comunidade Agulhas de Ouro.

Principal acesso ao Aeroporto Internacional Tom Jobim e ligação entre a Baía da e o Centro do Rio, a Linha Vermelha tem 17 favelas espalhadas ao longo dos seus 22km, por onde passam 120 mil veículos diariamente.

No Parque Vila Nova, em Casadão, é possível ver o crescimento de uma favela ao lado de um conjunto habitacional do governo do estado. Ao lado do 22º Batalhão da Polícia Militar, no Complexo da Maré, os morado-

res da comunidade penduram roupas e lençóis na grade que separa a pista da favela. Ontem, até um tapete estava no varal improvisado.

A presença do batalhão da PM não é o suficiente para tranquilizar os motoristas que passam por ali. Ontem, devido a um acidente em frente à Vila Olímpica da Maré, houve engarrafamento nos dois sentidos e alguns motoristas usaram o acostamento para fugir da frente da favela. O dono de um Mitsubishi vermelho, que trocava um pneu

furado, resumiu a situação: — Quero sair logo daqui.

A Lamsa informou, por meio da assessoria de imprensa, que sua responsabilidade é cuidar da via e do bem-estar dos usuários, deixando o problema da favelização para a prefeitura. O Departamento de Estrada de Rodagem (DER) informou que pretende fazer uma reforma na Linha Vermelha e conta com verba de R\$ 28 milhões para as obras, mas que não existe no projeto medida específica para a resolver o problema das favelas. ■

Rocinha pode virar um 'Méditerranée popular'

Cesar crê que favelas terão novo perfil

Cláudio Motta e Marcella Sobral

• O prefeito Cesar Maia acredita que a Rocinha pode se tornar um Méditerranée popular, desde que o país tenha, por alguns anos, um crescimento econômico entre 4% e 4,5%. O prefeito cita como exemplo as comunidades em encostas da costa mediterrânea de França, Tunísia, Espanha e Itália.

— Se houver um crescimento econômico entre 4% e 4,5%, em alguns anos a Rocinha vai virar um Méditerranée popular. É um processo natural e sinérgico entre crescimento de renda, urbanização em comunidades em encostas em áreas litorâneas. Assim foi na costa mediterrânea de França, Tunísia, Espanha e Itália. O Vidigal está bem avançado nesse sentido — afirmou o prefeito.

Além do desenvolvimento, a teoria de Cesar Maia prevê a preservação da propriedade particular, com barreiras para que a especulação imobiliária não descaracterize o caráter popular da influência mediterrânea nas favelas cariocas.

Enquanto a favela de São Conrado não segue o exemplo da costa mediterrânea, o prefeito descarta as remoções para conter o crescimento desordenado na cidade e diz que a solução é a urbanização.

— A remoção é uma discussão ultrapassada. As favelas já são permanentes e fazem parte da estrutura do Rio.

► Uma rotina de violência

• Assim como o crescimento das favelas, a violência nas linhas Vermelhas e Amarela atinge toda a extensão das vias. Na madrugada de sábado, oito homens armados com fuzis roubaram dois carros na Linha Amarela, na altura da Favela do Guarda, sentido Barra da Tijuca-Fundão, em Del Castilho.

Ainda na Linha Amarela, na tarde de 12 de agosto, o biólogo Daniel Gibaldi, de 26 anos, foi baleado no peito por ladrões que interceptaram seu carro com uma

moto. Depois de disparar contra o biólogo, os assaltantes o retiraram do veículo e o deixaram no asfalto.

Em maio deste ano, confrontos entre policiais, moradores do Complexo da Maré e traficantes fecharam parcialmente as duas vias expressas. Um homem morreu no tiroteio.

Já em dezembro do ano passado, outro confronto provocou o fechamento da Linha Vermelha. Na véspera do Natal de 2004, dois policiais foram mortos a tiros de fuzil na Linha Amarela.

2.3) Debate actual: sí o no a las remociones

a) Um beco sem saída rápida

Jornal OGLOBO – 11/10/2005

Um beco sem saída rápida

Durante quase um século, o poder público ignorou a existência das favelas. O Rio cresceu e as favelas continuaram ignoradas. Passaram de 14 em 1920 para mais de 500 no ano 2000. O estado tem hoje mais de um milhão de moradores nessas áreas que vivem a mais absoluta exclusão. Os números chamam a atenção, mas precisou uma guerra eclodir na Rocinha — encravada entre São Conrado e Gávea, bairros nobres da cidade — para o problema ganhar visibilidade. Especialistas alertam, no entanto, que agora o problema levará, com esforço contínuo e concentrado do estado, pelo menos dez anos para ser resolvido. Com ou sem a polêmica tese de que a remoção é a solução mágica.

A arquiteta e urbanista Marlene Fernandes, do Instituto Brasileiro de Administração Municipal, que analisou em 2001 para o Banco Mundial dez experiências brasileiras de urbanização de favelas, inclusive no Rio, diz que qualquer intervenção deve respeitar a população.

— As pessoas, durante anos a fio, se esforçaram para construir suas casas, ainda que de forma rudimentar. Não existe saída a curtíssimo prazo. Isso é ilusão — diz a arquiteta.

Contrária à tese da remoção, ela alega que não pode ser descartada a idéia de um grande empreendimento habitacional para a Rocinha.

— Desde que se oferecessem vantagens concretas. Mas é totalmente fora de propósito imaginar que se podem remover 100% das pessoas. Além da reação feroz, isso demandaria longo processo judicial — analisa.

Sobre um ponto, todos concordam: a raiz do problema é o descaso do estado com a população das favelas, que hoje representa 20% da total. Nascido em Brás de Pina, o geógrafo Jailson de Souza, criado no Complexo da Maré, conglomerado de 17 favelas, apostou numa mudança no foco. Ele fez isso criando a ONG Observatório de Favelas. Em agosto, lançará um livro sobre o fenômeno da favelização do Rio.

— Queremos ver a cidade do ponto de vista da favela porque sempre predominou a visão da cidade. O carioca malandreado da favela, a escola de samba, o futebol dão identidade ao Rio. Mas na prática o pobre é excluído — critica Jailson. — Só agora, com o caos instalado, se pensa em resgatar o valor da vida, seja do asfalto ou da favela. Até agora o que vinha acontecendo era um verdadeiro genocídio de jovens nas favelas que não comovia ninguém. A lição que fica é que cidadania é para todos ou não é para ninguém.

Quando se fala em mudança de paradigma, especialistas se referem ao histórico do problema. Na década de 40, o então deputado Carlos Lacerda lançou a discussão sobre a situação das favelas, que considerava dramática. Vinte anos depois, o próprio Lacerda passou a defender a política de remoção, que acabou com cerca de cem comunidades e transferiu mais de 120 mil pessoas para conjuntos habitacionais. Nos anos 20, o urbanista francês Alfred Agache dizia que as favelas eram um incômodo, inclusive estético. Em 1937, o Código de Obras do Rio classificava os barracos de “aberração urbana”.

— Data do século XIX, da época dos cortiços, essa visão higienista que privilegia a segregação — afirma Jailson.

O reitor da PUC-RJ, padre Jesús Hortal, propõe que se comece do zero:

— Não tenho dúvidas de que enquanto as condições de moradia forem estas não haverá solução para a violência. Programas como Favela-Bairro não bastam, são cosméticos.

A professora Luciana Andrade, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, diz que as soluções para o problema são complexas. Ela prefere dizer o que não deve ser feito:

— Remoção, por exemplo, não resolve, porque só empurra o problema para outro lugar.

Otimista, o historiador Milton Teixeira acredita que o estado começa a resgatar seu papel.

— Não há outra forma. Os governos vão ter que trabalhar.

2.3) Debate actual

Três visões sobre as favelas

Especialistas comentam as propostas de contenção e defendem posições diferentes sobre a questão

O assunto une a cidade partida. Com opiniões diferentes, três especialistas falaram ao GLOBO sobre a polêmica em torno da possibilidade de ampliação dos critérios para a contenção de favelas — em discussão na Câmara de Vereadores. O econo-

mista Paulo Rabello de Castro, vice-presidente do Instituto Atlântico; o geógrafo Jailson de Souza e Silva, coordenador do Observatório de Favelas; e o jornalista Aristóteles Drummond, que foi diretor da Cohab durante o governo Negrão de Lima

(1966/1970), apresentam, em entrevista feita por e-mail, pontos de vista diferentes sobre a questão. Jailson critica a discussão em torno do tema, Paulo Rabello quer modificações na legislação e Aristóteles defende a remoção das favelas.

GLOBO: Os senhores são a favor das mudanças previstas nas emendas constitucionais em discussão na Câmara dos Senhores, que prevêm a ampliação dos critérios de remoção de moradores de favelas?

PAULO RABELLO DE CASAROLA: Sou a favor do aperfeiçoamento do artigo 429 da Lei Orgânica. A Lei Orgânica acomodou o fenômeno social do emobrecimento, ao legalizar a expressão "deixa ficar..."; só remove em situação de risco. Agora o cidadão olha para o resto da cidade, desvalorizada, escurachada, e se pergunta se o "deixa ficar..." valeu a pena.

JAILSON DE SOUZA E SILVA:

Sou a favor de que os poderes do Estado se articulem com os grupos da sociedade civil, os moradores dos espaços populares e os grupos econômicos para elaborar uma política com a participação habilitacional. Alternar os critérios de remoção, simplesmente, é atender ao clamor.

É uma parceria com a população, que presta atenção na árvore e não numa folha. É importante não é a remoção, a agressão ao meio ambiente está desfigurando as encostas. A Rodovia Washington Luiz, por exemplo, está virando uma Rocinha

"Tenho uma posição radicalmente contra o lamentável retorno do discurso superficial da remoção de favelas"

JAILSON DE SOUZA E SILVA
Geógrafo

dos tanto falam. Nada contra os favelados, pelo contrário, eles precisam de casas seguras e dignas e de uma cidade próspera para que tenham bons empregos.

Os senhores são contra ou a favor da remoção das favelas? Por quê?
PAULO RABELLO: Esse é um falso debate. Ninguém pode ser a favor de parasita matando a árvore. Nem há quem pos-

ARISTÓTELES DRUMMOND:

A lei pode ser modificada. Mas importante não é a remoção, a agressão ao meio ambiente está desfigurando as encostas. A Rodovia Washington Luiz, por exemplo, está virando uma Rocinha



PAULO RABELLO, economista: "Favela é posse sem cidadania"

te algumas remoções no governo Negrão de Lima, como nas favelas Macedo Sobrinho (onde hoje está o Ciep Agostinho Silva, no Humaitá), Catacumba, o final da Praia do Pinto, a Piraquê (na Lagoa, ao lado do clube que tem o mesmo nome) e deixamos mais de dez mil unidades de casas quase prontas que foram ocupadas por critérios políticos do Chagas Freitas. Só a remoção melhora a cidade, especialmente a Zona Sul.

JAILSON DE SOUZA: A pergunta é claramente tendenciosa e limita o campo de respostas. Na verdade, o limite do estado não foi sua paralisia diante das "invasões clandestinas". Foi, em todas as suas instâncias e escalas, ignorar o direito fundamental dos grupos sociais populares de ter uma habitação digna.

PAULO RABELLO: Experiências passadas nos inspiram ao aperfeiçoamento. Acho injusto que homens do quilate de Carlos Lacerda e Negrão de Lima não tenham, nesta cidade, que tanto deve a eles, o carinho de uma homenagem à altura. Mas hoje o jogo é outro, e mais duro. Temos um quase deserto de lideranças políticas e o desalio multiplicou-se.

ARISTÓTELES DRUMMOND:

A melhor coisa que aconteceu no Rio nos últimos tempos. Desperta a sociedade para o crime de se destruir uma das cidades mais lindas do mundo, obriga as autoridades a assumirem a questão que não comporta demagogia.

JAILSON DE SOUZA: Basta ler as "cartas de leitores" publicadas no GLOBO, por exemplo, para se verificar o conteúdo do racista, sectário e autoritário dos que estão se posicionando nesse jornal: não se fala em democracia, direitos coletivos, cidadania, respeito à diferença e combate à desigualdade. A grande preocupação desses representantes dos setores médios e dominantes é em transferir para o outro o problema. É o "demoníaco" da vez, enfim claramente revelado, é o pobre morador da favela.

A um ano das eleições, os senhores acham que o debate em torno da remoção tem chance de seguir adiante?

PAULO RABELLO: Justamente por isso ele tem chance de

uma ação conjunta da Prefeitura com o Estado e a União.

JAILSON DE SOUZA: Espero que não. Torço para que ela contribua, isso sim, para um debate responsável, democrático e centrado no respeito aos direitos constitucionais, sobre a imensa importância de elaboração de uma política habitacional abrangente, que respeite o meio ambiente, a ordenação legal e as necessidades dos grupos sociais populares, assim como as dos outros grupos sociais.

A tendência de crescimento das favelas é irreversível?
PAULO RABELLO: Se houver planejamento, com transparência, não. É perfeitamente reversível. Mas não será revertida com ações emergenciais. É preciso plano de longo prazo. Porém, defendendo o Rua — Reordenamento Urbano Amplo —, um conjunto de medidas com amparo legal, objetivos traçados para 12 anos e acompanhamento de cada meta traçada.

"A decadência do Rio agrava os problemas sociais de que esses protetores de favelados tanto falam"

ARISTÓTELES DRUMMOND
Jornalista

está hoje, é claro que é. E a cidade vai ficar decadente, uma Detroit dos anos 60. O Rio é um patrimônio nacional. Um presente de Deus.

JAILSON DE SOUZA: Dito dessa forma, parece que a favela é uma "doença" que destrói a cidade, o que é um perverso preceito. A favela faz parte da paisagem do Rio. Muito da fama que temos, como cidade, decorre das favelas. E os mora-

PAULO RABELLO: Experiências passadas nos inspiram ao aperfeiçoamento. Acho injusto que homens do quilate de Carlos Lacerda e Negrão de Lima não tenham, nesta cidade, que tanto deve a eles, o carinho de uma homenagem à altura. Mas hoje o jogo é outro, e mais duro. Temos um quase deserto de lideranças políticas e o desalio multiplicou-se.

ARISTÓTELES DRUMMOND:

A melhor coisa que aconteceu no Rio nos últimos tempos. Desperta a sociedade para o crime de se destruir uma das cidades mais lindas do mundo, obriga as autoridades a assumirem a questão que não comporta demagogia.

JAILSON DE SOUZA: Basta ler as "cartas de leitores" publicadas no GLOBO, por exemplo, para se verificar o conteúdo do racista, sectário e autoritário dos que estão se posicionando nesse jornal: não se fala em democracia, direitos coletivos, cidadania, respeito à diferença e combate à desigualdade. A grande preocupação desses representantes dos setores médios e dominantes é em transferir para o outro o problema. É o "demoníaco" da vez, enfim claramente revelado, é o pobre morador da favela.

A um ano das eleições, os senhores acham que o debate em torno da remoção tem chance de seguir adiante?

PAULO RABELLO: Justamente por isso ele tem chance de

...esta virou uma rochinha
ninguém fala nada. Vão ma-
... a metade dos empregos da
... Serrana ligada às casas
... lazer e veraneio. Uma irres-
... nsabilidade social.

*Quais são as suas opiniões
... bre o crescimento de novas
... felas? E quais as saídas que
... em para conter esse cresci-
... ento?*

PAULO RABELLO: A primeira
... pergunta qualquer cidadão res-
... nde na hora: "sou contra o
... scimento de ocupações irre-
... lares e novas invasões". Você

... o arvore. vem na quem pos-
... sa defender palafitas invadin-
... do as orlas das lagoas de Ma-
... rapendi ou Rodrigo de Freitas
... ou da Baía de Guanabara. A
... questão não é defender o des-
... cumprimento das leis. Mas é
... ocioso combater o fenômeno
... social das ocupações se não
... há decisão política pelo de-
... senvolvimento da cidade. Da
... acomodação, brotará a deca-
... dência. E da decadência virá
... nossa morte social.

ARISTÓTELES DRUMMOND:
Claro que sou a favor. Eu execu-

... peciamente a Zona Sul.

JAILSON DE SOUZA: A per-
... gunta é feita de forma equivo-
... cada, o que restringe o leque
... de respostas a posições mani-
... queístas. É preciso reconhecer
... a violência verbal da expres-
... são "remoção de favelas". Na
... língua portuguesa, o termo "re-
... moção" se refere a coisas e não
... a pessoas. O equívoco no de-
... bate que vem sendo difundido
... pelos meios de comunicação,
... infelizmente, é o fato dele não
... estar centrado na política ur-
... bana. Tenho uma posição radí-
... calmente con-

... por isso ele tem chance de
... prosperar. A população roga
... por um debate inteligente so-
... bre o assunto. A hora de mu-
... dar a realidade dessa cidade é
... agora. Proponho que sejamos
... eleitores-guerreiros.

ARISTÓTELES DRUMMOND:
Evidentemente que o bom po-
... lítico deve de ter espírito pú-
... blico. O cidadão que paga IP-
... TU quer uma cidade civilizada
... e segura, o favelado merece
... ter mais segurança na mora-
... dia e no seu ir e vir. Só a co-
... vardia burra é que impede

... decorre das favelas. E os mora-
... dores dos bairros nobres e dos
... menos valorizados gostam
... desses símbolos — o samba, o
... futebol, a mulata, as festas po-
... pulares, a alegria. Apesar dis-
... so, eles desprezam os seus
... criadores: os trabalhadores, os
... malandros de outrora, os sam-
... bistas. Essa posição esquizo-
... frênica deve ser revista. ■

► **NO GLOBO ONLINE:**

Você concorda com a remoção
das favelas?

www.oglobo.com.br/rio

Com a prévia

ponsabilidade social.

• *Quais são as suas opiniões sobre o crescimento de novas favelas? E quais as saídas que vêm para conter esse crescimento?*

PAULO RABELLO: A primeira pergunta qualquer cidadão responde na hora: "sou contra o crescimento de ocupações irregulares e novas invasões". Você

questão não é defender o descumprimento das leis. Mas é ocioso combater o fenômeno social das ocupações se não há decisão política pelo desenvolvimento da cidade. Da acomodação, brotará a decadência. E da decadência virá nossa morte social.

ARISTÓTELES DRUMMOND: Claro que sou a favor. Eu execu-

de respostas a posições maniqueístas. É preciso reconhecer a violência verbal da expressão "remoção de favelas". Na língua portuguesa, o termo "remoção" se refere a coisas e não a pessoas. O equívoco no debate que vem sendo difundido pelos meios de comunicação, infelizmente, é o fato de não estar centrado na política urbana. Tenho uma posição radicalmente contrária o lamentável retorno do discurso superficial da "remoção de favelas".

• *O estado aparentemente paralisou o combate às invasões clandestinas.*

PAULO RABELLO: Durante trinta anos, desde a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara (1975), vivemos o desespero da falta de comunicação e a interação zero entre Palácio do Planalto, Palácio Guanabara e Palácio da Cidade. O caminho é eleger, no ano que vem, um governo comprovadamente comprometido de fato com a transformação do estado. Ai, sim, falar em tolerância com invasão passará a ser um desrespeito ao compromisso da cidade com seu resgate econômico e social. Favela é posse sem cidadania.

ARISTÓTELES DRUMMOND: A melhor idéia até agora, realista, simples e barata, foi do ex-prefeito Luiz Paulo Conde

PAULO RABELLO Há muitos mitos relacionados a isso. Mas, sem dúvida, algumas dessas remoções deram certo, como no caso da remoção da favela do Esqueleto, no local onde hoje está a Uerj. Aliás, façamos o seguinte: num computador, tentemos recolocar a Favela do Pinheiro ali na orla da Lagoa e a Favela do Pasmado, na entrada do túnel de saída para o Aterro.

Com a prévia titulação dos ocupantes, valendo fila para ser removida.

"Da acomodação, brotará a decadência. E da decadência virá nossa morte social"

PAULO RABELLO DE CASTRO
Economista

Vila Aliança, com recursos da Aliança Para o Progresso, sob o comando competente de Sandra Cavalcanti, e Negrão (de Lima) continuou, em escala muito maior, pois veio a Revolução e Roberto Campos criou o Banco Nacional de Habitação (BNH) e o Plano Nacional da Habitação. É preciso um novo BNH, em novos moldes é claro.

JAILSON DE SOUZA: Uma violência àqueles homens e mulheres moradores que tiveram suas histórias pessoal e coletiva destruídas, sendo "removidos" como coisas para territórios absolutamente distintos dos seus. Elas contribuíram para a construção do mito de uma cidade dita maravilhosa, mas incapaz de integrar seus moradores e desenvolver o reconhecimento das diferenças.

• *Que análise os senhores fa-*

agora. Proponho que sejamos eleitores-guerreiros.

ARISTÓTELES DRUMMOND: Evidentemente que o bom político deve de ter espírito público. O cidadão que paga IPTU quer uma cidade civilizada e segura, o favelado merece ter mais segurança na moradia e no seu ir e vir. Só a corda bura é que impede

► **NO GLOBO ONLINE:** Você concorda com a remoção das favelas?
www.oglobo.com.br/rfo



ARISTÓTELES DRUMMOND: muros poderiam conter favelas



O GEÓGRAFO Jailson de Souza, para quem o debate é maniqueí-

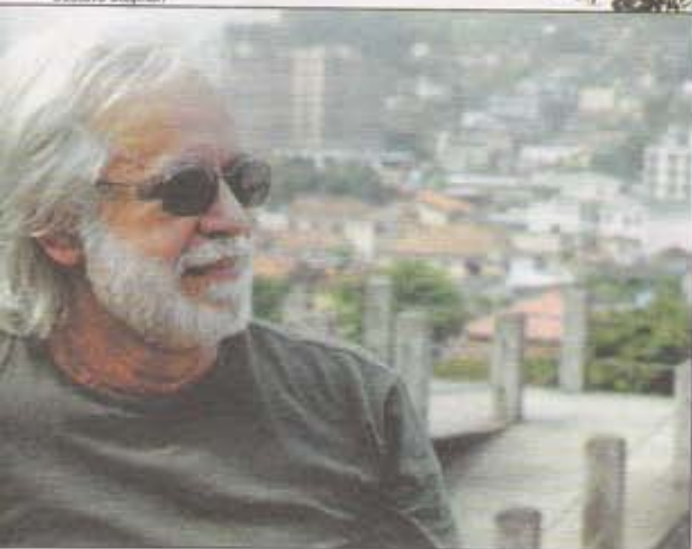
Capa

COMO MUDAR A VIDA NA favela

- RUAS PAVIMENTADAS
- CAMINHOS PAVIMENTADOS
- PARQUES E ÁREAS DE RECREIO
- CASAS PARA REASSENTAR FAMÍLIAS
- ESCOLAS
- ATIVIDADES CULTURAIS



Gustavo Stephan



“A favela carioca é uma expressão urbanística da dívida social brasileira.”

MANOEL RIBEIRO, arquiteto

arquitectos, urbanistas e engenheiros debatem soluções para a reurbanização dos morros cariocas e defendem a intervenção social do poder público no combate à pobreza e à violência

■ Por *Márcia Cezimbra e Tania Neves*

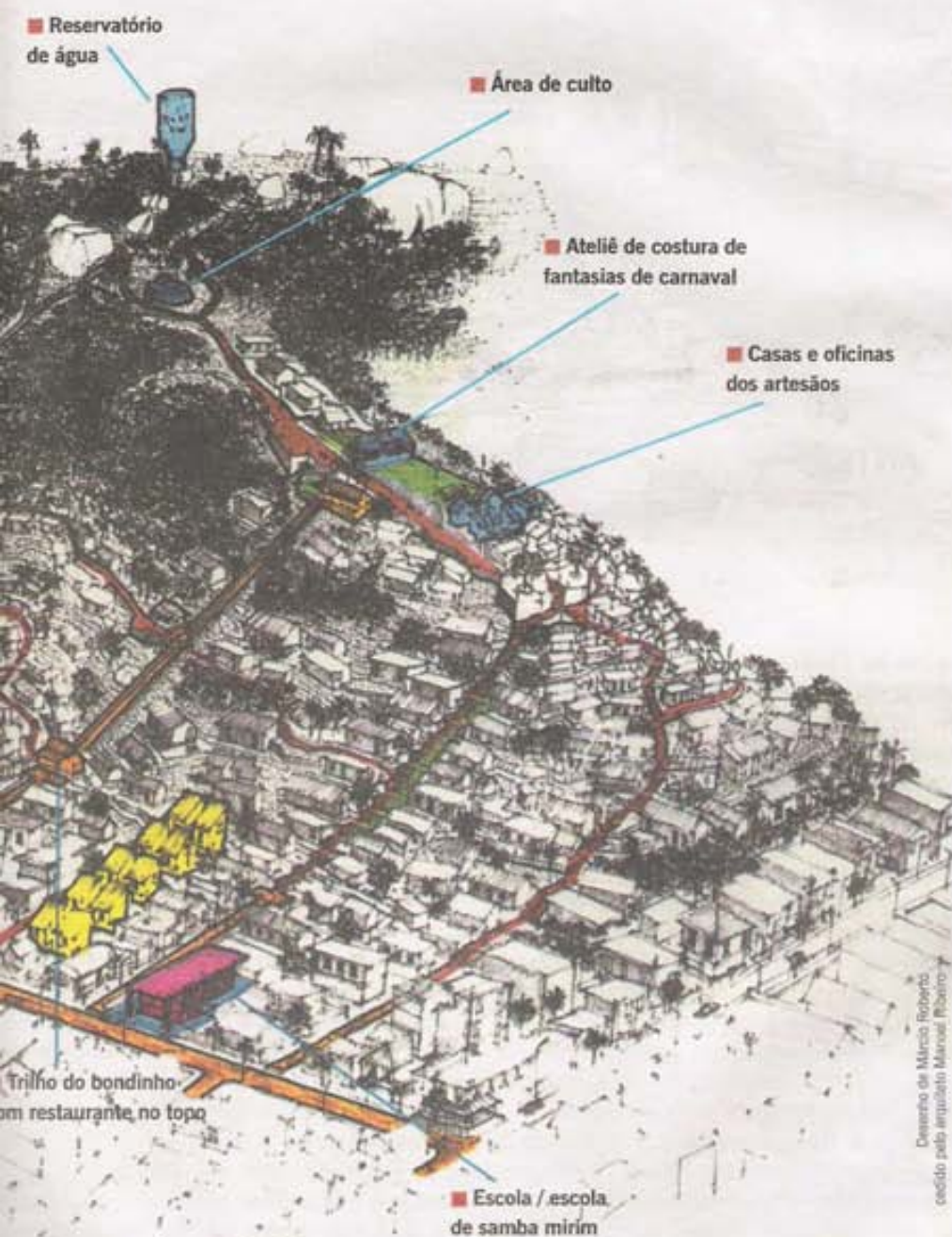
ELEVADORES E BONDES NOS morros para que ninguém mais suba ribanceira todo dia depois do trabalho. Praças e palcos para shows em clareiras abertas nas encostas. Ruas pavimentadas, arborizadas, com redes de luz, água e esgoto, moradias confortáveis, com fachadas multicoloridas. Parece sonho? A Revista O GLOBO convidou arquitetos e urbanistas de várias tendências para debater soluções urbanísticas para melhorar a vida dos cariocas e descobriu que não faltam projetos para transformar as favelas em bairros confortáveis. A capa desta edição é uma fotomontagem da favela da Rocinha, que mistura sugestões de vários especialistas. Há projetos que ainda estão no papel. Há arquitetos que se recusam a fazer projetos. Mas há outros que já viraram realidade, como é o caso da urbanização do Morro da Serrinha, em Madureira, projeto feito por Manoel Ribeiro, premiado pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil e selecionado para a Bienal de Veneza. O projeto está detalhado no desenho desta página. Ou ainda o programa de reurbanização do morro de São Domingos, em Niterói, feito pela arquiteta Regina Bienenstein, professora da UFF.

Entre arquitetos, urbanistas, antropólogos e historiadores, há um consenso: não existe projeto urbanístico com possibilidades reais de ser implementado no morro sem que haja como pressuposto uma intervenção social forte e urgente do poder público para combater a pobreza e a violência — a do tráfico e a da polícia. Esta é também a opinião de arquitetos que se recusaram a fazer projetos, como Jaime Zettel, Alfredo Brito, professor da PUC-Rio e da UFRJ.

— Quem criou a favela foi o poder público, que, por omissão ou incentivo, deixou que soldados ex-combatentes da Guerra de Canudos, sem teto, ocupassem os fundos do QG do Exército, no Morro da Providência, em 1897. Esta foi a primeira favela do Rio. Portanto, a favela é a expressão urbanística da dívida social brasileira — diz Manoel Ribeiro.

Como não dá para acordar imediatamente desse “pesadelo” em que se transformou o cotidiano de violência no Rio, o arquiteto Paulo Casé, por exemplo, decidiu sonhar com uma fantasia possível: uma Rocinha linda, com casas coloridas — regularizadas em cartório — de classe média, elevadores para aliviar a subida e muitas praças para lazer, com bares, mercados e farmácias. O bairro seria atração turística internacional, um novo cartão-postal do Rio.

— Para uma situação absurda como a das favelas, só uma solução futurista. Mas nada impede que vire realidade — diz o arquiteto Paulo Casé.



Desenho de Manoel Ribeiro, cedido pelo arquiteto Manoel Ribeiro

PARA MELHORAR A VIDA NO morro, um urbanista precisa antes responder a uma questão simples: o que é uma favela? Isso não foi problema para o arquiteto Manoel Ribeiro, ao ser sorteado entre os vencedores do concurso público do Projeto Favela-Bairro, para reurbanizar o Morro da Serrinha.

— A indignação com as favelas é injustificada porque elas são fruto da estrutura social. O favelado é aquele que, dentro do mercado imobiliário, não resolveu seu problema de habitação. É tão excluído que, por não ter emprego, nem fiador, paga R\$ 350 por um quarto no Pavãozinho, o preço de um quitinete em Copacabana.

Berços do samba e da cultura carioca

Ex-coordenador do Projeto Rio Funk, desenvolvido em 11 favelas, Manoel conheceu multidões de jovens e suas famílias, que, com fé no futuro, faziam cursos de dança e DJ.

— Jovens de talento como Buia, um menino que sonhava ser um DJ quando crescesse, mas entrou para o tráfico e hoje está morto.

Apesar desse "know how" em favelas, Manoel praticamente mudou-se para a Serrinha com sua equipe multidisciplinar. Conheceu todo mundo e traçou uma sociogeografia para depois desenvolver com a comunidade seus projetos.

— A favela tem um forte remanescente de negros, que estão lá desde os anos 40, com jongo e macumba; gente interessante do cais do porto; sindicalistas politizados com espírito e luta e bom jogo nos trâmites políticos; artistas e músicos fundadores da Império Serrano.

Os nordestinos chegaram em bloco de Campina Grande nos anos 80. Não sabiam construir em encostas e se instalaram no topo plano do morro. Nos anos 90, vieram os novos pobres, frutos do desemprego, instalados em quartos de aluguel nos fundos das casas da cidade, à beira da favela. Com esse "mapa", Manoel começou a construir o que a comunidade desejava: quadras espalhadas para jongo, rodas de samba e ensaios de escolas, santuários para cultos espíritas. Transformou lugares bonitos como o antigo templo de molocu (ritual afro de sacrifício de animais) num espaço para festas de 15 anos. Até o lúmpen da meia-encosta, composto por viúvas de traficantes e bêbados, teve suas casas valorizadas por uma nova estradinha.

— Dei sorte porque a Serrinha tem uma identidade cultural. As pessoas sobem o morro para fazer cursos e ir a festas, consomem nos barezinhos improvisados. Para preservar isso, falta o título de propriedade para todos os moradores.

Para a antropóloga Alba Zaluar, do Núcleo de



ANTES

Pesquisa da Violência da Uerj, a maioria das favelas já não tem mais identidade definida:

— As favelas já não são mais de remanescentes de negros. Há uma maioria de nordestinos, de outra cultura e de outras religiões, que vive às turras com os espíritas. O berço do samba está sendo destruído. Depois de uma intervenção que enfrente o desespero de 98% de moradores que não têm ligações com o crime, mas vive entre o terror do tráfico e da polícia, será preciso ensinar nas escolas respeito à civilidade, para que os favelados possam, no mínimo, se tolerar. Os sambistas podem dar aula de tolerância. Eles são as pessoas mais maravilhosas que já conheci. Têm o culto da tolerância, aquela coisa do levanta e sacode a poeira...

Quando se fala o nome da professora Regina Bienenstein, da Universidade Federal Fluminense, nas comunidades já contempladas com projetos feitos pelo Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos (Nepu), que ela dirige, vem uma saraivada de elogios. O motivo? Principalmente o modo como a arquiteta encara a favela.

— A favela é um estoque de moradias com

problemas que devem ser tratados. Sem remoção. O caminho é fazer regularização fundiária e urbanística e dar infra-estrutura. A tendência depois é a própria comunidade se autogovernar e regular e passar a coibir os abusos — defende Regina. — O que não pode é o poder público fazer tudo e depois abandonar. Tem que ficar para orientar.

O projeto que está sendo implantado no Morro Lara Villela, em São Domingos, levou meses sendo discutido em assembléias na comunidade. No novo desenho urbanístico, há ruas novas e mais largas e casas de áreas de risco foram retiradas. Para tanto, negociou-se a construção de cinco casas em áreas cedidas por moradores que tinham lotes maiores. A primeira está quase pronta.

O Nepu também está assessorando a comunidade nos pedidos de regularização fundiária dos lotes, num terreno de propriedade da União. Para Regina, a favelização só vai cessar quando houver oferta de moradias regulares, com subsídios para quem ganha até três salários-mínimos.

— As pessoas têm que morar, né?

O ARQUITETO PAULO CASÉ faz questão de deixar claro que não é alienado, ignorante dos graves problemas sociais das favelas, ao sugerir elevadores para aliviar a subida dos morros. A solução imaginada por ele para a Rocinha poderia se estender a todas as favelas da cidade, já que seus dramas e suas misérias não podem se resolver de imediato, mas com o tempo, as novas gerações:

— A situação absurda da favela exige soluções aparentemente absurdas, como essa dos elevadores. Mas por que não?

Casé foi um dos coordenadores do Projeto Favela-Bairro no Morro da Mangueira. Dele resultou o livro "Favela". Ele diz que um dos sacrifícios dos moradores é subir morro todo dia, depois de uma pesada jornada de trabalho.

— Na Mangueira, projetamos praças para convivência e algum comércio que ficavam em alturas intermediárias para que o morador pudesse fazer uma pausa ou não precisasse descer e subir todo o morro para comprar um remédio numa farmácia. Os elevadores também teriam essas praças nos locais de acesso — diz.

É claro que antes de começar as obras, os moradores da favela precisarão ter o título de propriedade de seu imóvel para investir na sua conservação e na sua valorização. Os moradores retirados das áreas de construção de elevadores, praças e novas ruas seriam realocados em prédios de dois ou três pavimentos, em construções de qualidade, no alto da favela. Estes prédios, como mostra a fotomontagem desta página, serviriam de limite à expansão da favela. Novos gabaritos para a construção também estariam estabelecidos.

— O problema das favelas é civilizatório. Podemos transformar as favelas em bairros lindos de classe média, como a área antiga e alta de Lisboa, ou a antiga favela do lêmén, hoje transformada em Patrimônio da Humanidade pela Unesco. As favelas do Rio podem ser pontos de atração turística, bairros lindos e criativos. Fora de os favelados se divertem muito mais que qualquer outra comunidade do planeta. Veja os parques e dinamarqueses, por exemplo, ricos e bem-sucedidos. Quem se diverte mais, eles ou o pessoal da Rocinha? — pergunta.

A selvageria do tráfico e da polícia também seria resolvida nesse tal processo civilizatório. Os jovens, em vez de morrer aos 20 anos no tráfico, teriam acesso à escolarização e iriam preferir um bom empresarial ao crime e à morte certa.

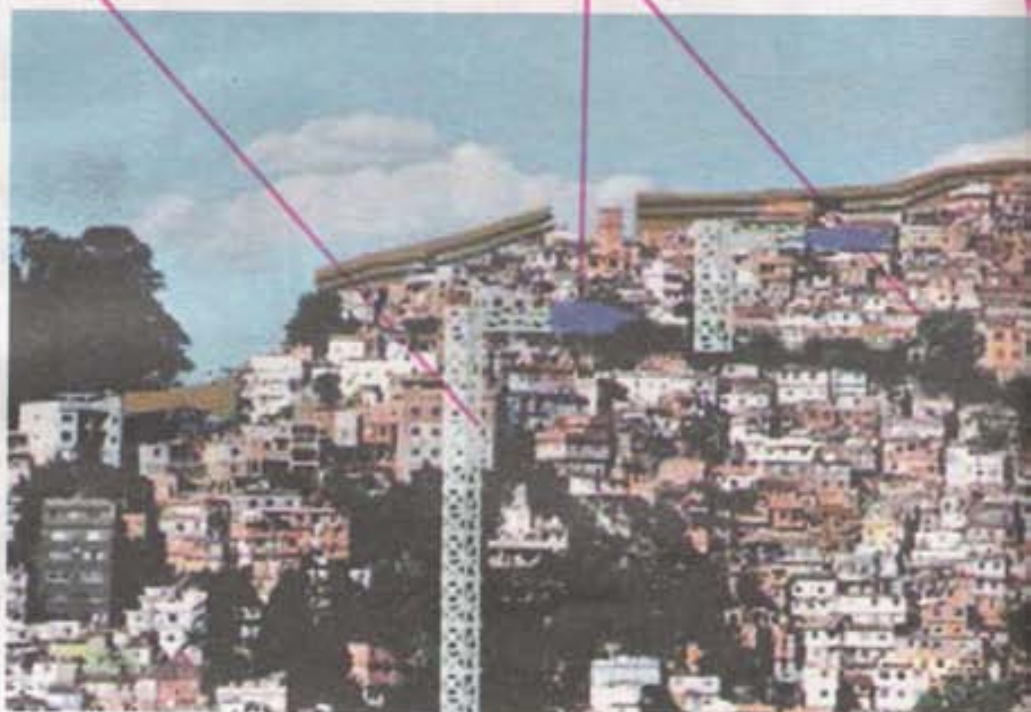
— Você acha que, se houver escolarização desses jovens, eles vão para o tráfico? Claro que não. Eles não são burros — imagina.

Favela da Rocinha, no projeto de Paulo Casé

■ As estruturas dos elevadores suportariam suprimentos de água, esgoto e coleta de lixo

■ Uma larga avenida subiria do Largo dos Boiadeiros até uma grande praça de convivência com áreas verdes e suprimentos básicos, situada a uma altura intermediária do morro

■ Em vários pontos, elevadores como o da cidade de Salvador, Bahia, ligariam os níveis de acesso a praças e reduziriam o esforço da subida do morro



Parceiro de Oscar Niemeyer diz quanto custa a urbanização

O ENGENHEIRO JOSÉ CARLOS SUSSEKIND, calculista e executor de projetos do arquiteto Oscar Niemeyer, com base em sua experiência na Linha Vermelha e em projetos de saneamento, faz um cálculo dos custos da intervenção urbanística nas favelas cariocas, levando em conta que, segundo o Censo, há 400 mil domicílios (1,6 milhão de pessoas) de favelados no Grande Rio, dos quais 75% (300 mil domicílios, 1,2 milhão de pessoas) na cidade do Rio. Segundo ele, a urbanização deve seguir um meio-termo corajoso.

— São inaceitáveis as posturas extremas: a de que nada pode ser removido, e a oposta, de que tudo tem que ser removido. É sensato, exequível, vigoroso e corajoso o meio-termo

realista que devemos exigir. Ninguém quer esmola, o que todos querem, inclusive — sobretudo os moradores das favelas, é emprego e segurança física — diz Sussekind.

Ele defende a idéia de que cerca de um terço dos domicílios em favelas deve ser suprimido e reconstruído noutra local, enquanto o remanescente for urbanizado.

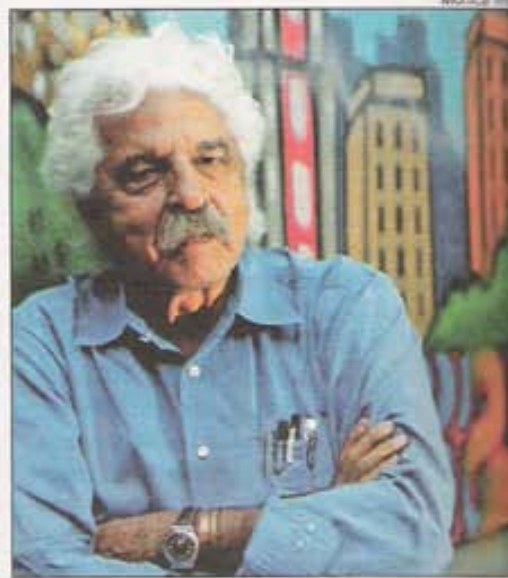
— O investimento necessário seria algo da ordem de R\$ 3,3 bilhões. O número é o total de 133 mil casas populares a R\$ 25 mil cada, já incluída, neste valor médio, a urbanização das áreas onde serão implantadas. Boa parte destes recursos voltaria aos cofres públicos via pagamento das parcelas do financiamento, favorecido quanto a prazos, taxas etc. É claro, pelos adquirentes das casas, da qual terão título de propriedade.

Além disso, há o custo dos sistemas de transporte urbano de massa para atender eficazmente aos novos bairros com cerca de 500 mil habitantes no total, o que daria cerca

■ Os moradores das casas removidas para as obras de alargamento das praças e dos elevadores seriam realocados em prédios de dois ou três pavimentos no topo do morro. Essas moradias seriam de qualidade e dariam limite à expansão da favela

■ A partir dessas novas praças, novas vias secundárias dariam passagens mais confortáveis às residências

Paulo Casé



“Podemos transformar as favelas em bairros lindos de classe média, em atrações turísticas.”

PAULO CASÉ, arquiteto

de R\$ 700 milhões. Ele prevê que, no início, linhas de ônibus, articulando esses bairros com as redes de metrô, já seriam suficientes.

— A urbanização dos dois terços de moradias restantes e das áreas remanescentes nas antigas favelas custaria cerca de R\$ 1,5 bilhão. Mas a própria execução do programa de investimentos, a ser implantado ao longo de cinco anos, geraria mais de 50 mil novos empregos no Grande Rio. Nada gera tanto emprego quanto a construção civil. O importante seria começar por lugares arduos e

emblemáticos, como Rocinha e Vidigal...

De acordo com Sussekind, para cada comunidade (desde as pequenas até as maiores como Rocinha, Vidigal, Maré, Alemão) seria feito projeto específico de revisão urbana total, prevendo grandes aberturas (por demolições de parte das habitações) de vazios (distâncias livres) entre grupos de habitação, para eliminar quantidades de construções grudadas, assegurando uma trama urbana e viária mínima, além de permitir circulação dos agentes públicos.

— Densidades máximas seriam fixadas para cada comunidade. O efeito gueto, inibidor da presença da lei, seria suprimido. Exemplo prático: no máximo 50% da área de solo da favela poderiam estar construídos; o que estiver a mais sai, via demolição. Não seriam toleradas construções com mais de três andares nem construções acima de determinada cota, nem construções distantes mais que determinado valor da infra-estrutura

local. Seriam parâmetros objetivos, destinados a reduzir densidades já existentes.

Para o engenheiro, o pressuposto da urbanização é a descriminalização da cidade:

— É fundamental que se suprimam os postos físicos de comando e o controle dos chefes do crime, os atuais senhores feudais locais. E impedir a reinstalação de novos senhores no *day after*, claro. Em paralelo às supressões parciais em cada favela, os novos bairros iriam sendo construídos, com a preocupação e a atenção central à questão do transporte urbano de massa, a ligação entre moradia e local de trabalho. Unidades seriam vendidas, com financiamento em boa parte subsidiado aos novos moradores, oriundos das antigas favelas. Este financiamento seria a contribuição do governo federal, para ajudar pessoas a terem onde morar, em um bairro popular decente. O governo federal também tem obrigação de recuperar o Rio de sua atual condição de Medellín.

“São inaceitáveis os extremos de que nada pode ser removido ou que tudo deve ser removido. Realista é o meio-termo.”

JOSÉ CARLOS SUSSEKIND, engenheiro

O ARQUITETO RAFAEL DELY, UM dos responsáveis pelo Plano Diretor de Curitiba, explica que as favelas têm características próprias em cada região. No caso do Rio, a principal é a identidade que os moradores têm com o lugar onde vivem. O que, segundo ele, não pode ser desconsiderado, sob pena de se retirar a cidadania da pessoa ao propor soluções que a afastam do seu canto.

— Em Curitiba, as pessoas não gostam de viver em favelas porque o frio castiga. Normalmente, as invasões são em áreas alagadas. Então, os favelados querem ser removidos. Mas no Rio acho que elas devem ficar onde estão, corrigindo-se os problemas existentes. As experiências com remoção no Rio são terríveis, como o caso de Vila Kennedy, em que mandaram os moradores para longe e eles perderam seus vínculos.

Esse também é o pensamento do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB). Diretora da entidade, Sônia Le Coq acha que um caminho para enfrentar o problema no Rio é o governo fazer um estudo da possibilidade de aquisição das famílias e oferecer terrenos urbanizados e material de construção subsidiados, disponibilizando projetos e assistência técnica permanente para quem quiser construir.

— Somos contra a remoção, exceto para quem está em área de risco. Mas tem que haver intervenções públicas para urbanizar e estabelecer regras. É uma indignidade que, em pleno século 21, pessoas convivam com esgoto a céu aberto.

Para o diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), da UFRJ, Pablo Benetti, falta uma política habitacional concreta, que contemple o direito de as pessoas morarem onde quiserem morar.

— Uma pesquisa feita pela UFRJ mostrou que 70% das pessoas que moram em favelas gostam de morar lá e querem continuar naquele bairro. Por que o morador de uma favela tem que aceitar morar a quilômetros de distância e gastar nos transportes precários o tempo que teria para o lazer ou a família?

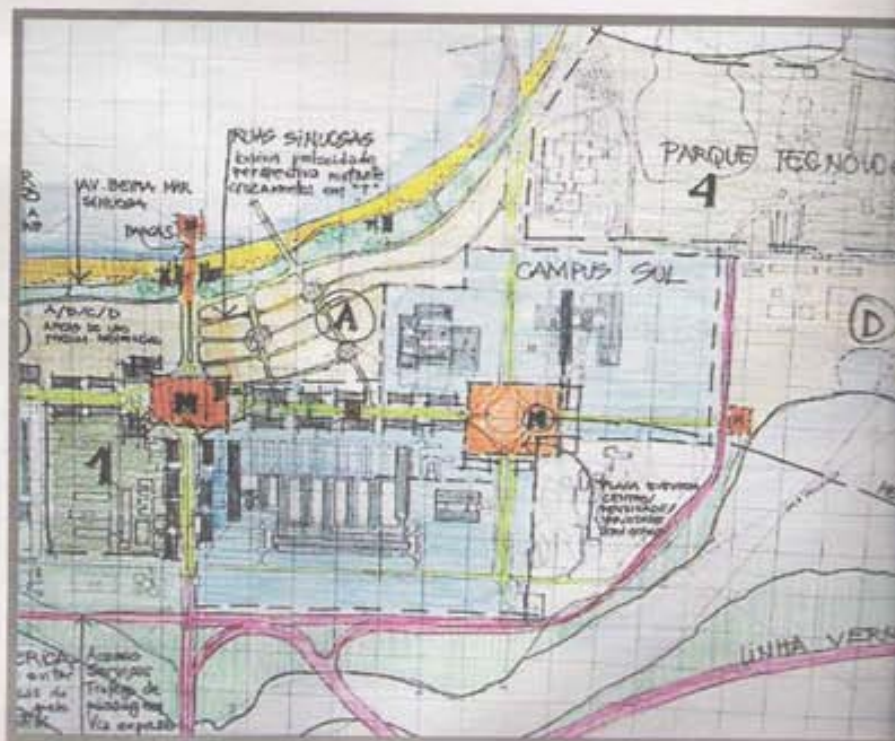
Num exercício com os alunos de arquitetura da UFRJ, vários professores propuseram que se estabelecesse um plano diretor para a Ilha do Fundão, onde fica a universidade, e todos esses projetos incluíram moradias nos espaços vazios da ilha.

— Assim como há vazios na Avenida Brasil e há galpões abandonados na região portuária e na antiga área industrial de São Cristóvão e Benfica, o Fundão também é um lugar próximo ao Centro que comportaria projetos habitacionais — diz Benetti. — No meu projeto, sugiro um mix de habitações para classe média e classe



“Ainda há vazios no Rio, regiões como a Ilha do Fundão, que comportam projetos habitacionais.”

PABLO BENETTI, diretor da Arquitetura da UFRJ



...ca. A habitação é uma forma de ocupação que garante o uso 24 horas por dia, e isso seria muito bom para essa região, que sofre com o planejamento e a falta de densidade, o que não permite uma rede de serviços diversificada.

História explica crescimento desordenado

Para o arquiteto Mauro Almada, da ONG InterCidades, o problema só se resolverá quando o governo federal tomar para si a tarefa de fornecer moradias adequadas e compatíveis com a renda das classes menos favorecidas.

— A região portuária e os grandes vazios da Avenida Brasil poderiam abrigar muitas moradias, mas é preciso financiamento, e que o governo assumisse isso como prioridade.

Para o historiador Antônio Edmilson Martins Rodrigues, professor da Uerj e da PUC, um erro comum à maioria dos projetos de reurbanização feitos até hoje no Rio é sempre ter privilegiado a manutenção (ou retomada) da cidade como vitrine, em uma política pública que se importasse com as pessoas que foram expulsas das áreas. Ele diz que a reurbanização é boa para limpar a vitrine, mas que o

poder público não se importa com os que saíram da paisagem e foram jogados para o outro lado da cidade, fora do eixo do transporte e do trabalho. Da mesma forma, quando se distribui tinta branca para pintar todos os barracos de uma favela, novamente a preocupação é com a imagem.

— Nunca houve preocupação real com essa população, mas com a retomada do espaço cheio de visibilidade que ela ocupava. Surgiu entre os excluídos uma elite dos que eram operários das fábricas da periferia, como a Bangu e a Esperança. Os que eram biscateiros no centro ficaram sem ocupação.

Nesse contexto, segundo Edmilson, a casa deixou de ter a condição de lar: para se sustentar, o sujeito vendia a laje para outro construir, e as expansões desordenadas se deram inclusive nos conjuntos habitacionais. Até os anos 50 e 60, prevalecia a idéia de que as comunidades faveladas eram mão-de-obra para as classes privilegiadas, e o receio era apenas que a proximidade desses bolsões de pobreza desvalorizasse os bons imóveis do asfalto. A partir dos anos 70, tomou-se um susto com o crescimento

das favelas e a radicalização da violência nessas áreas. E aí surgiu o medo da favela.

— Somente uma política pública que de fato incluía todas essas pessoas tem chance de dar certo. Hoje qualquer intervenção precisa muito mais da vontade da sociedade civil organizada — atesta Edmilson.

Esta também é a opinião do arquiteto Alfredo Brito, professor da UFRJ e da PUC. Ele diz que, hoje, recusaria qualquer convite para realizar projetos para melhorar favelas, a menos que houvesse uma integração administrativa forte entre cidade, estado e o governo federal:

— O desrespeito pela população pobre é impressionante. Moro em Santa Teresa e conheço pessoas que vivem nas 17 favelas daqui. Elas passam por situações terríveis de miséria e pavor. Não dá nem para pensar num projeto urbanístico sem intervenção social.

O arquiteto Jaime Zettel concorda. Para ele, para resolver o problema das favelas é preciso uma intervenção social urgente e pontual, razão pela qual não se pode sequer discutir projetos urbanísticos nesta realidade atual. ■

Desenhos de Pablo Benetti



Num exercício de criação com alunos de arquitetura da UFRJ, vários professores fizeram um plano diretor para a Ilha do Fundão, onde fica a universidade, incluindo moradias nos espaços vazios. Para professores e alunos, há vazios no Rio, na Avenida Brasil, na região portuária e na antiga área industrial de São Cristóvão e Benfica, que comportariam projetos habitacionais. O professor Pablo Benetti, no projeto ao lado, sugere um mix de habitações para classe média e classe baixa para a Ilha do Fundão.

Anexo 3: Documentos de la escuela

3.1) Documentos

a) Evaluación de la escuela por cada segmento del Conselho Escola Comunidade (CEC)

Turma: _____

Data: _____

AVALIAÇÃO DO 1º BIMESTRE

Baseado na proposta, avalie:

1-Organização da escola:

- Administrativa:

Disciplinar:

2- Aplicação dos Recursos Financeiros:

- Prestação de contas à Comunidade:

-Planejamento com a participação da comunidade:

-Utilização da verba para capacitação:

3- Representatividade:

- CEC atuante (periodicidade das reuniões na escola e articulação dos segmentos):

-Grêmio (não temos)

- Participação dos segmentos nas atividades propostas pela CRE/SME:

-Participação dos segmentos no Conselho de Classe:

-Análise do desempenho da escola junto à Comunidade Escola:

4-Relacionamento com a Comunidade Escolar:

-Atendimento dos responsáveis:

-Atendimento e divulgação de informação aos servidores da escola:

-Assiduidade do corpo docente da escola (professores e direção):

-Assiduidade do corpo discente (alunos):

5-Participação da escola nos projetos oriundos SME/CRE:

6-Análise da evasão e das ações da escola para reversão da situação.

Assinatura: _____

b) Planeamento de actividades

Professora: _____

Turma: _____

Planeamento de Atividades

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Rotina: chamada, hora do diálogo, novidades,...					
<i>Roda da leitura</i>					
<i>Trabalho individual</i>					
<i>Produção de texto</i>					
<i>Brincadeira</i>					
<i>Trabalho de grupo</i>					
<i>Atividades físicas</i>					
<i>Vídeo e atividades desenv.</i>					
<i>Música</i>					
<i>Recuperação paralela</i>					
<i>Outros</i>					
<i>Auto-avaliação</i>					

c) Projecto Político Pedagógico

MARCO SITUACIONAL

Vivemos numa sociedade onde atualmente as diferenças são mais fortes, a desigualdade é mais alarmante, considerando que a política parece querer se fortalecer na prática de doações sem o compromisso de transformar a nossa sociedade. Permanecem a fome, a falta de cultura, a violência, o desemprego, a degradação do meio ambiente, o uso indiscriminado das drogas, a falta de amor próprio e ao próximo como fatos mais marcantes no mundo.

A tecnologia e a ciência avançam, os meios de comunicação abrem fronteiras possibilitando a todos o conhecimento, porém poucos podem usufruir das possibilidades desses meios.

Os valores e tendências que predominam e chamam muita atenção são a desonestidade, o consumismo, aparência e o poder econômico, porém percebemos que já começa a haver uma conscientização para uma maior participação de todos num processo de avanço para uma sociedade com leis mais justas, onde as mesmas sejam cumpridas; com programas de prevenção aos males da saúde e incentivo a educação.

Para o alcance destes objetivos é necessário que desperte em cada um de nós a vontade e a convicção de que podemos mudar através do exercício da cidadania, conscientes dos direitos e deveres.

MARCO DOUTRINAL

Queremos uma sociedade mais justa, fraterna, honesta e solidária. Que haja oportunidades de emprego, atendimento médico e escolaridade para todos, com igualdade, sem qualquer tipo de preconceito.

Os homens devem ter a capacidade de planejar, pensar adiante, prever seu futuro para melhorá-lo e ter a capacidade de projetar-se. Devem ser criativos e saber organizar suas idéias. Que valorizem sua cultura, cientes de seus direitos e deveres.

Almejamos uma sociedade formada de homens solidários, íntegros, dignos, conscientes de sua capacidade crítica-transformadora. Que se baseie na cooperação e compreensão das limitações do próximo, onde se aprenda a perdoar e respeitar o outro.

Enfim, uma sociedade aberta ao questionamento, numa perspectiva ética em que os homens se solidarizem e protejam o bem comum, garantindo os direitos fundamentais como liberdade e igualdade, sem exclusão social, construindo um mundo de união, paz e amor ao próximo.

E para que tudo isso possa se tornar realidade, a Escola, além de informar, precisa formar os valores éticos e morais essenciais a formação de um cidadão pleno pois a desestruturação familiar impede que a família dê conta disso.

Valores como solidariedade, honestidade, respeito, desprendimento deverão ser cultivados na rotina escolar para que sejam utilizados em todos os grupos sociais em que o aluno estiver inserido.

MARCO OPERATIVO

Propomos uma educação que permita a construção de um indivíduo reflexivo, participativo e solidário. Onde ele seja sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de optar conscientemente e de escolher seu próprio desenvolvimento.

Queremos uma educação que vise a transformação do próprio homem e sociedade através do diálogo e do questionamento da realidade.

Almejamos: uma escola organizada, com suas normas estabelecidas juntamente com a comunidade escolar, fazendo uso do CEC, Regimento Interno, Conselho de Pais e/ou Responsáveis e conquistando parcerias; uma metodologia integradora, onde prática e teoria se aliem na construção de uma educação transformadora da realidade social; a utilização de uma visão pedagógica voltada em resgatar a auto-estima e os valores formadores da identidade cultural brasileira, desenvolvendo atividades que possibilitem a conquista da cidadania; uma escola com professores que se mantêm em contínua formação de sua prática pedagógica e utilizam os recursos tecnológicos na construção de conhecimentos. Um currículo atualizado e voltado para a vida, dando conta das questões do cotidiano, numa perspectiva de valores éticos e includentes.

DIAGNÓSTICO

A Unidade Escolar procura dialogar com todos os segmentos para torná-la cada vez mais democrática. Mantém toda Comunidade Escolar entrosada dando abertura em todos os níveis, para darem sugestões, críticas que enriqueçam e melhorem a escola. É preciso então continuarmos investindo neste diálogo aberto, promovendo eventos que oportunizem a participação e estimulando a presença dos responsáveis no cotidiano escolar para um maior conhecimento do trabalho desenvolvido.

Procura-se desenvolver no aluno o senso crítico para que, futuramente, ele venha a ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres, atuante, honesto e transformador da sua realidade.

A maioria dos professores procura abordar o currículo de forma atualizada e voltada para a vida. Procuram resgatar a auto-estima dos alunos respeitando a individualidade, tratando-os com dignidade e respeito para que também se possa exigir deles o mesmo. Planejam ações que levem a solidariedade e ao companheirismo para que os alunos se tornem menos violentos e não sigam maus exemplos.

Existem ainda as dificuldades externas como a falta de recursos humanos para auxiliar ao aluno em suas dificuldades como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e assistentes sociais.

Tentamos sempre buscar parcerias para amenizar tal dificuldade, porém se torna muito difícil em virtude destes profissionais necessitarem de ter um emprego remunerado.

Gostaríamos que a família fosse mais participativa e acompanhasse de perto a evolução dos filhos. Vale ressaltar também a desestruturação familiar como ponto negativo.

Seria importante também os professores estarem em contínua reciclagem, o que, as vezes, nem sempre é possível pela falta de tempo, dinheiro ou motivação.

OBJETIVOS	POLÍTICA	ESTRATÉGIAS
Conscientizar toda a comunidade escolar que sua participação é importante para a melhoria da UE.	Que os responsáveis acompanhem e valorizem o trabalho pedagógico, reforçando esse valor com a criança. Opinando e dando sugestões que enriqueçam e melhorem a UE.	- Realizando o dia da família na escola, exposições com trabalhos de alunos, atividades recreativas com os responsáveis, reuniões de responsáveis. - No cotidiano a escola estar sempre voltada para receber os responsáveis e a comunidade. - Promovendo fóruns de debates com todos os segmentos para sanar as dificuldades e problemas da UE.
Promoção de uma educação que permita a construção de indivíduos reflexivos, participativos e solidários para que possam viver melhor em sociedade.	Que haja uma prática educativa contextualizada e transformadora levando o indivíduo a ser capaz de pensar e agir em benefício da sociedade.	Debatendo e discutindo temas atuais. Realizando: - atividades com jornais (leitura, reflexão, recriação de reportagens...) - trabalhos de grupo - construção de regras de convivência - exercitar no cotidiano tratamento respeitoso e solidário entre todos (usando vocabulário e posturas próprios para o desenvolvimento dessa relação necessária para uma sociedade melhor)
Resgatar a prática de valores universais para melhorar as relações interpessoais.	Que as pessoas vivenciem e tenham consciência de valores como a honestidade, respeito mútuo, solidariedade, o desprendimento, etc	Respeitando e tratando o aluno com dignidade. Construindo regras de convivência. Realizando jogos e atividades recreativas que visem o respeito as regras. Realizando debates que promovam a conscientização de valores.

<i>OBJETIVOS</i>	<i>POLÍTICA</i>	<i>ESTRATÉGIAS</i>
Desenvolver a auto-estima para que o aluno possa se valorizar, acreditar em si mesmo, conseguindo assim melhor desempenho.	Que os professores conscientizem seus alunos do seu potencial.	Valorizando seu desempenho e seu crescimento. Dando oportunidade aos alunos para assumirem responsabilidades na turma: chefe de grupo, encarregado de forma, representante da turma. Repreendendo de forma amiga.
Oferecer aos professores reciclagem para que se tornem profissionais mais dinâmicos, conscientes, atualizados e criativos.	Que haja consciência da necessidade da formação contínua, com diálogo no agir do profissional para que a prática do professor seja transformada e transformadora.	Garantir os espaços dos centros de estudos com troca de experiências e o repensar da própria prática. Viabilizar a participação dos professores nos cursos da SME, das capacitações, etc. Construir coletivamente o perfil do profissional e as regras de convivência. Oportunizar o acesso do material de estudo (livros) e didático (material dourado, etc)
Desenvolver uma abordagem curricular atualizada e voltada para a vida a fim de dar conta do cotidiano.	Que a escola planeje seu Projeto Político Pedagógico e seu currículo voltado para os interesse dos alunos.	Oportunizando excursões a espaços culturais e a própria comunidade. Promovendo debates, palestras e vídeos significativos para os alunos. Planejando temas de interesse. Diagnosticando a clientela para verificar suas reais necessidades.
Diminuir a agressividade dos alunos e pais para que haja uma relação harmônica em toda a comunidade escolar.	Que a escola leve a comunidade a se relacionar de forma consciente, ética e respeitosa, buscando estratégias para atender seus objetivos.	Realizando: -palestras e acompanhamento efetivo com profissionais da área da saúde. -dinâmicas que possam buscar melhor relação, nos diversos segmentos da comunidade. - planejando ações que levem à solidariedade e ao companheirismo.

<i>OBJETIVOS</i>	<i>POLÍTICA</i>	<i>ESTRATÉGIAS</i>
Organizar a Escola com normas estabelecidas por toda a comunidade escolar para que a UE funcione melhor.	Que a escola propicie a toda comunidade a participação efetiva na elaboração e cumprimento de normas, visando o bem estar coletivo.	Provendo momentos de análises e reflexões para criar normas e regras; elaborar regimento interno e o Projeto Político Pedagógico da UE; e atuar nas situações do cotidiano.

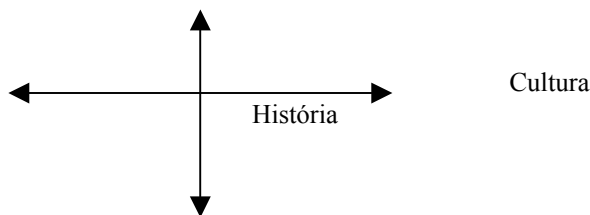
d) Documento del Centro de Estudos (CE)

Amigo Professor,

Com esta pequena síntese, podemos refletir e trocar conhecimentos que permitam uma ação que venha a atender mais as necessidades de nossos alunos e tenhamos sucesso.

Teoria Sócio-Interacionista

A proposta da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito a orientação pedagógica, ao ensinar e aprender, está pautada nos pressupostos de teoria Histórico-Cultural.



O ponto de encontro entre a cultura e a história determina o contexto em que o sujeito está inserido, sua realidade sócio-histórica.

Vigotsky enfatiza as relações marcadas pelos fatores contextuais.

Interação:

A interação é fundamental entre o sujeito e a realidade sócio-histórica.

A interação se dá, principalmente, pelo diálogo no sentido amplo.

No momento em que ocorrem as interações dialógicas, os sujeitos vão formando redes de conhecimento, vão se constituindo enquanto sujeitos.

"Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos".

"O sujeito é resultado da relação".

Mediação:

O Professor é um dos mediadores durante o processo de escolarização.

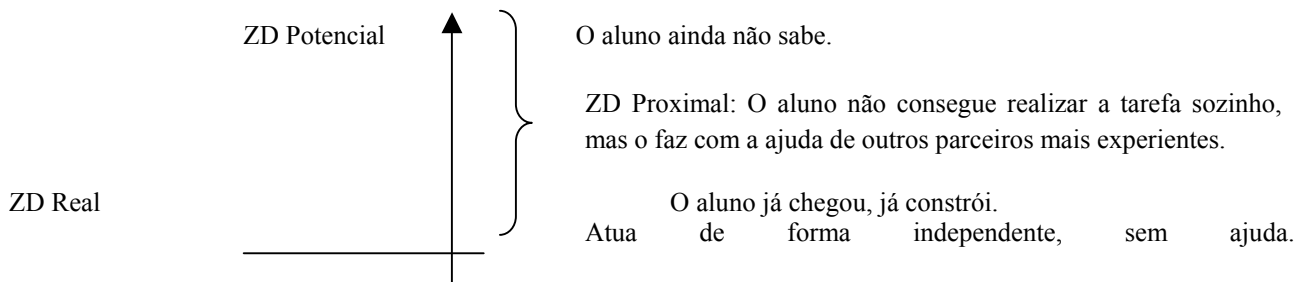
Os instrumentos de mediação tem que ter significado e utilidade para o aluno. Não é só disponibilizar material concreto para se fazer cálculos, letras para formar palavras ou dicionários, temos que estar juntos direcionando e resignificando todo o processo.

Só podemos nos apropriar das coisas se as conhecemos.

Zona do Desenvolvimento Proximal

A escola tende a valorizar apenas o nível de Desenvolvimento Real dos alunos.

Vigotsky também aponta a existência do Desenvolvimento Proximal e Desenvolvimento Potencial que devem ser considerados na prática pedagógica.



O nível de desenvolvimento mental de um aluno, não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente; é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

É importante esclarecer que este conceito (zona de desenvolvimento proximal), não está relacionado apenas as interações que se efetivam em sala de aula.

Em qualquer situação de interação, onde pessoas mais experientes proporcionem as outras instrumentos que lhes permitam desenvolver conhecimentos e habilidades, a abertura, ou o fortalecimento de zonas de desenvolvimento proximal, podem ser percebidas. Na relação mãe/filho, por exemplo, quando a mãe, brincando com seu filho com um jogo de quebra-cabeças, refaz a montagem para que o mesmo visualize a cena por inteiro e, num segundo momento, vai colaborando na remontagem, está atuando em uma zona de desenvolvimento proximal.

A Teoria Sócio-Interacionista propõe:

1) O Professor: Investigador do processo de aprendizagem dos alunos. Mediador e oportunizador de momentos onde se pode adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais.

"O aprendizado adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer". (Vigotsky, 1994)

Ele é considerado interlocutor do conhecimento cultural e historicamente organizado e sistematizado no espaço escolar.

2) Escola: Espaço de interação e mediação.

O papel da Escola é ampliar a rede de conhecimentos para ampliar a realidade sócio-histórica dos alunos.

3) Sala de aula: Propicia a sucessivas interações. Onde companheiros mais capazes possam ajudar na solução de problemas e/ou desafios, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal.

Deve ter um ambiente alfabetizador favorável ao aprendizado, com biblioteca de classe com textos variados que devem ser apresentados e conhecidos pelos alunos e orientado pelo professor (livros de histórias, gibis, jornais, revistas, manual de instruções, bula de remédio, contas de luz, dicionários, lista telefônica, ...). Os textos produzidos coletivamente, as pesquisas, os desenhos, tudo feito pelo aluno, na medida do possível, devem ser expostos em sala de aula ou em murais externos. Com isso contribuímos para elevar a auto-estima dos alunos e completar o ambiente alfabetizador da sala.

Se possível, seria interessante também termos um cantinho de ciências, cantinho das artes e até um cantinho de estudo dirigido com fichas, onde o aluno que terminasse a atividade, escolheria uma ficha ou uma atividade independente. Assim o aluno ocuparia o tempo construindo conhecimento, permitindo ao professor dar atendimento individualizado aos mais necessitados .

4) Aluno: Sujeito interativo que possui seus conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimento e da própria consciência.

5) Conteúdos: Devem estar vinculados as necessidades reais das crianças (conteúdo significativo), para que se articulem aos seus conhecimentos, reorganizando-se os sentidos particulares de cada um.

6) Atividades: As atividades lúdicas, enquanto promotoras de capacidade e potencialidade dos alunos, devem ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula.

O professor deve propor desafios e atividades que possibilitem a troca de experiências, daí a importância de debates, conversas, trabalho em dupla e/ou grupo para que aconteçam as interações.

7) Avaliação: A reorganização das experiências de aprendizagem devem considerar o quanto de colaboração o aluno ainda necessita, para chegar a produzir determinadas atividades, de forma independente. Desta forma o professor poderá avaliar, durante o processo não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de DESENVOLVIMENTO REAL do aluno - revelado através da produção independente - bem como o seu nível de DESENVOLVIMENTO PROXIMAL - onde ainda necessita de ajuda. Chega-se, assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do "curso interno de seu desenvolvimento" (Vigotsky), tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita. e como deve reorientar o planejamento para apoiar este aluno.

Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas o que pode vir a ser.

3.2) Textos de reflexión

DE GUERRA, DE PAZ, DE ESCOLA...E DE AVALIAÇÃO

Aparentemente, nada tem a ver guerra, paz, escola e avaliação. Será?

Se pensamos numa sala de aula do tamanho do mundo, não podemos deixar de trazer para ela os acontecimentos que impactam as pessoas. O inesperado ataque terrorista aos EUA e a represália violenta em forma de guerra foram assunto em todos os lugares, e não só na mídia. Ouviam-se comentários sobre esse assunto em todos os lugares: no ônibus, no metrô, no trem, na rua, no trabalho, nas igrejas, nas fábricas... E na escola? Pelo menos, no pátio e na sala de professores também.

Mas e na sala de aula? Fizemos a leitura do fato? Discutimos o tema? Analisamos os porquês, as conseqüências? Mostramos os diferentes pontos de vista da questão? Abordamos a responsabilidade de cada um ? Fizemos ver que esses fatos, como quaisquer outros, afetam a todos nós, porque somos cidadãos do planeta? Enfim, percorrendo as diversas disciplinas, fomos afunilando o foco até chegarmos a análise das "guerras" que estão tão perto de nós, como as lutas por um pedaço de terra, pelo direito a educação de qualidade para todos, pela percepção de um salário mais justo, pelo fim de todas as formas de violência? Estimulamos a discussão sobre a responsabilidade e o papel de cada um diante dos fatos que diretamente nos afetam e diante daqueles que, embora aparentemente distantes de nós, trazem reflexos para nossa qualidade de vida e até para nosso direito a vida?

A guerra concreta dos EUA com o Afeganistão, que começa a se expandir para outros países; a solução pela vida do direito e a paz que deveriam estar sendo buscados a todo custo pelos países que compõe a ONU; os reflexos desses fatos e das atitudes de uns poucos assumidas em nome de muitos, que podem vir a interferir na vida de nosso país, já tão cheio de problemas; o posicionamento e o papel de cada um de nós no sentido de preservar nossa família, nossa pátria, nosso planeta e até mesmo a raça humana; tudo isto é vida, tudo isto é conhecimento, tudo isto é leitura de mundo, tudo isto é, enfim, educação!

E a avaliação, onde fica? Ela não fica, ela está presente em cada momento aqui descrito: os que promovem ao atentados e a guerra avaliam a cada momento seu rumo; os que buscam a paz avaliam a todo instante que caminhos percorrer para mais eficientemente alcançá-la; os que trabalham na escola avaliam, aula a aula, o melhor caminho para permitir a seus alunos a aquisição de conceitos, habilidades e valores que lhes permitam tomar-se cidadãos capazes de fazer História! Todos, mesmo os que trabalham para o que depõe contra o destino divino do ser humano, trabalham para o sucesso de sua empreitada!

E o sucesso da Escola se revela quando consegue permitir não só o acesso e a permanência do aluno, mas, principalmente, quando favorece que todos os seus alunos cresçam como pessoas, adquiram os conhecimentos essenciais para lerem e se inserirem no mundo, e tenham condições reais de buscar a transformação desta sociedade, tomando-a mais justa, mais humana, mais fraternal O sucesso da Escola tem de ser o sucesso de todos os seus alunos!

Antonio Augusto Alves Mateus Filho

Um rol para a viagem de aprender em grupo

Juliana Davini

Viajantes eis aqui uma sugestão para sua mala, com os indispensáveis itens:

- 16- Primeiro um tênis, já conhecido e portanto confortável, para as aventuras vindouras.
- 17- Um anel, aliança com o grupo.
- 18- Maçãs e chocolates para manter a chama do afeto.
- 19- As fotos / lembranças a fim de matar as saudades do que ficou atrás.
- 20- Um tapete grosso, acolhedor para aparar nossas quedas.
- 21- Um caderno (seu, né) para lembrar de trabalhar e ir registrando tudo o que vier a viver e aprender.
- 22- O lenço bordado para quando a emoção chegar.
- 23- Um ou dois frascos de Paciência no caso de mudança repentina de humor, desânimo, impaciência ou replanejamento.
- 24- Sua sacolinha infantil para lembrar de lidar com as próprias birras, ciúmes, comparações, fantasmas ... (e seu inconsciente!)
- 25- Todos os seus bilhetes, reflexões, sínteses para não esquecer as alegrias das conquistas, do encontro com o novo.
- 26- Aquele lucrinho conseguido para eventuais gastos extras.
- 27- Um óculos de longe para exercitar a expectativa, a coragem, a abertura para o novo.
- 28- Um óculos para perto, realizando o olho que busca o desejo, a introspecção e a confiança.
- 29- Parceiros para o caso de se deparar com grandes tarefas.
- 30- Uma cabeça sensível e pensante para interagir e criar.

Aos viajantes: BOA VIAGEM!

Com carinho,
Equipe
22/07/03

O GRUPO

Paulo Cavalcante de Moura

O grupo é assim
gente que é gente
e não sabe que os outros são gente
como a gente
com um lado bom, outro ruim!

No grupo tem de tudo:
botocudo e tupiniquim
tem falador e tem mudo,
mas ninguém é igual a mim.

Vem o falso polígamo
e o rapaz bem amado,
o enamorado da vida e também o
magoado!

Tem doutores e tímidos,
agressivos e dominadores,
tem mães e tem filhos,
tem até mascaradores.

E o grupo vai girando
mudando a vida da gente,
o calado sai falando,
o pessimista sai contente.

O grupo é como a vida
Mal se entra já vamos indo.
Quem sai acaba chorando,
Quem chora acaba rindo!

Uma coisa á gente aprende:
que o outro é como EU,
chora, ri, ama e sente,
mas que todo depende da gente.

Que grupo danado; que vivência atrózl!
O EU e o TU se atacam,
mas depois, eles se Amam,
em beneficio de NÓS!!!

PARA REFLEXÃO

Há alguns anos atrás, nas Olimpíadas de Seattle, nove participantes, todos com deficiências mentais e físicas, alinharam-se para a largada da corrida de 100 m rasos.

Ao sinal, todos partiram, não exatamente em disparada, mas com vontade de dar o melhor de si, terminar a corrida e ganhar.

Todos, com exceção de um garoto, que tropeçou no asfalto, caiu rolando e começou a chorar.

Os outros oito ouviram o choro. Diminuíram o passo e olharam para trás. Então eles se viraram e voltaram, todos eles.

Uma das meninas, com Síndrome de Down, ajoelhou, deu um beijo no garoto e disse: "Pronto, agora vai sarar."

E todos os nove componentes deram os braços e andaram juntos até a chegada.

O estádio inteiro levantou e os aplausos duraram minutos.

As pessoas que estavam ali continuaram com esta história gravada em suas mentes até hoje.

Por que? Porque, lá no fundo, nós sabemos que o que importa nesta vida é muito mais do que ganhar sozinho.

O *que* realmente importa nesta vida é cooperar com todos, para que juntos possamos vencer, mesmo que isso signifique ajustar o passo ou mudar o curso.

Autor desconhecido

Amigos,

Deixa de lado o ar sério que te anuvia o olhar...

Esquece as atribuições a que a vida te expõe...

Sorri...

Sê, de novo, criança como no tempo em que acreditavas em Papai Noel...

Revive, imensa e pura, a esperança do sapatinho na janela...

Recebe, como benção, o aperto de mão que te dão, o sorriso que chega com um voto de alegria...

Apaga do pensamento as dúvidas e os temores; tem fé, esperança...

É NATAL!...

Deixa o coração livre como a criança...olha o pouco do céu que há em tudo; guarda-o, também, contigo...

Em cada riso, em cada mensagem que vem há um pouco de eterno...

É NATAL!...

Esquece os outros dias que te tornaram triste...

Há um menino em qualquer lugar inundando teu caminho de felicidade e amor.

ELE tornará teu coração criança.

É NATAL!...

Sorri para quem passa, estende a mão a quem te espera, lembra-te de quem está esquecido, trata-o como se ele fosse o próprio CRISTO e sonha com o presépio e a simplicidade de tudo aquilo que nos proporciona PAZ e ALEGRIA e...

Que em tua vida cada dia seja verdadeiramente NATAL!...

*Com carinho da direção
Dezembro de 2004*

Anexo 4: Educación y mercado

4.1) Evaluación

Globo Online

09/02/2006

Notas do Enem 2005 divididas por escolas e municípios já podem ser consultadas

BRASÍLIA - Pela primeira vez desde que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado, em 1998, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou as notas da prova divididas por escolas e municípios. Nesta quarta-feira, foi liberada no site www.inep.gov.br/basica/enem/desempenho/desempenho.php a consulta ao banco de dados do último exame, realizado em 25 de setembro de 2005, do qual participaram 2,2 milhões de estudantes.

A pesquisa pode ser útil para quem quer saber o desempenho dos alunos de um determinado colégio ou de todas as unidades escolares de um município, por exemplo. E auxilia professores e dirigentes escolares no aprimoramento do sistema educacional e da qualidade do ensino. Clique aqui para ver o [ranking do Rio](#) e mais informações sobre as [melhores notas em de São Paulo e informações sobre os colégios](#).

O presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, explica, no entanto, que os dados não devem ser a principal referência para se avaliar a qualidade das escolas:

- O que se tem é uma média do desempenho dos alunos cujo conhecimento adquirido depende da qualidade da escola em que estuda e também de seu histórico escolar, familiar e da comunidade que frequenta.

Os interessados selecionam no site as seguintes opções: UF, município, localização (urbana ou rural), dependência administrativa (pública, particular, federal, estadual ou municipal) e modalidade de ensino (todas, educação profissionalizante - técnico ou ensino regular e educação de jovens e adultos). Em seguida, devem clicar no botão "buscar" para ser aberta a lista com os resultados.

A nota média geral do Enem 2005 foi divulgada no ano passado e representou o segundo pior resultado de todas as edições, sendo considerado de insuficiente a regular. Numa escala de zero a cem, a prova objetiva ficou abaixo dos 40 pontos, melhor apenas que o Enem 2002 (34,13 pontos). Na redação, o desempenho dos alunos evoluiu em relação a 2004, com média de 55 pontos. A pior pontuação foi em 1998: 46 pontos.

Estão cadastradas no banco de dados do Inep 21.990 escolas (15.974 públicas e 6.016 privadas). Segundo o instituto, a tendência é que a nota média de um colégio tende a cair quanto maior for o número de alunos participantes do exame, apesar de não ser uma regra. Para evitar distorções, as unidades de ensino que tiveram menos de dez estudantes concluintes do ensino médio apresentam resultado SC (sem conceito).

Desde a implantação do Enem, a procura pelo exame aumentou mais de 1.000%, ultrapassando a marca de 3 milhões de inscritos. Dos cerca de 2,2 milhões que fizeram a prova em 2005, no menor índice de abstenção dos últimos cinco anos, 1,2 milhão concluiu o ensino médio no ano passado e 67% declararam que o principal motivo para participar do exame era a entrada no ensino superior. A procura dobrou entre 2005 e 2005. Segundo o Inep, o aumento é decorrência do Programa Universidade para Todos (ProUni), que usa os resultados do Enem como critério de seleção para a distribuição de bolsas, e os processos seletivos de quase 500 universidades, que oferecem vantagens para alunos com as maiores notas no exame.

As inscrições para o Enem 2006 serão abertas em abril e a prova ocorrerá em 27 de agosto.

Globo Online

09/02/2006

Colégio São Bento e Escola Politécnica lideram ranking das melhores notas do Enem

Globo Online

RIO - As melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2005 foram obtidas por duas escolas do Rio. Entre as particulares, o Colégio São Bento foi o grande campeão: a média dos alunos, incluindo a prova objetiva e a redação, foi de 81,9 pontos, numa escala de zero a cem. Na lista das públicas, quem vence é a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, com 79,02.

O desempenho nacional no exame do ano passado, realizado em 25 de setembro, foi o segundo pior desde sua criação, em 1998. A média da prova objetiva ficou em 36,92 pontos. Em 2002, foi registrado o desempenho mais baixo: 34,14. Os resultados das escolas e municípios podem ser consultados em www.inep.gov.br/basica/enem/desempenho/desempenho.php.

A seguir, o ranking dos colégios do Rio que tiveram as melhores médias da prova objetiva e da redação, corrigidas estatisticamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*.

MELHORES PARTICULARES

- 1 - Colégio São Bento: 81,9
- 2 - Colégio Santo Agostinho (unidade Leblon): 81,66 / (unidade Barra: 78,24)
- 3 - Colégio PH: 80,33 (unidade Tijuca) / (unidade Botafogo: 77,6, unidade Barra: 76,38)
- 4 - Colégio Cruzeiro: 76,67
- 5 - Escola Parque: 75,68
- 6 - Colégio São Vicente de Paulo: 75,63
- 7 - Colégio Franco Brasileiro: 75,55
- 8 - Colégio Santo Inácio: 74,36
- 9 - Colégio Teresiano: 74,17
- 10 - Escola Suíço Brasileira: 73,68

PIOR PARTICULAR: Escola Rene: 33,09

Veja o [ranking completo](#).

MELHORES PÚBLICAS

- 1 - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: 79,02
- 2 - Cap-UFRJ: 77,79
- 3 - Cap-Uerj: 73,99
- 4 - Cefet Celso Suckow da Fonseca: 72,28
- 5 - Colégio Pedro II (Humaitá): 70,98 ; unidade Centro: 70,49, unidade São Cristóvão: 63,77, unidade Engenho Novo: 62,42, unidade Tijuca: 62,4
- 6 - Colégio Militar: 69,68

7 - Cefet-Q: 69,15

8 - Fundação Osório: 60,22

9 - ETE Ferreira Viana: 58,34

10 - IE do Rio de Janeiro: 57,94

PIOR PÚBLICA: EEES Escola Duque de Caxias (estadual): 27,39

Veja o [ranking completo](#).

Leia mais sobre a pesquisa inédita das notas do Enem [clcando aqui](#).

** O objetivo da correção das pontuações é representar a nota média da escola caso todos os alunos matriculados nos anos finais do ensino médio tivessem realizado o Enem. Segundo o Inep, quanto maior for o número de alunos de um colégio fazendo o exame, a posição relativa da escola tende a cair, já que os melhores estudantes costumam participar mais do Enem. Uma escola que tem, por exemplo, dez alunos inscritos (provavelmente os mais bem preparados) tende a conseguir melhor média do que outra que inscreve 200*

4.2) Financiación

Folha de São Paulo,
São Paulo, domingo, 12 de fevereiro de 2006

GILBERTO DIMENSTEIN

A luz de Edson

Na quarta-feira passada, às 12h38, o professor de matemática Ivan Francisco Xavier tinha lágrimas nos olhos enquanto lia na tela do computador um e-mail informando que Edson Mesquita, um de seus ex-alunos, entrara na Poli, o curso de engenharia da Universidade de São Paulo. "Estou chorando de alegria pelo meu garoto, que tanto me ensinou", escreveu na resposta ao comunicado.

Em 2002, a possibilidade de Edson atingir tal façanha parecia, na melhor das hipóteses, mínima. Criado sem pai e filho de uma faxineira, estudava na rede pública em Parelheiros, uma das regiões mais pobres e violentas da cidade de São Paulo. Estatisticamente, era mais provável, sem nenhum exagero, que morresse assassinado do que passasse no vestibular da Poli.

Ivan impressionava-se com o talento matemático de seu aluno e temia que fosse desperdiçado. Disparou e-mails para conseguir-lhe bolsa num colégio particular. "Nada iremos acrescentar para este aluno, por mais que nós, professores, tentemos colaborar com uma boa educação", escreveu, resignado.

O resultado dessa história, naquela quarta-feira, faz parte da pior matemática brasileira -mas, ao mesmo tempo, dá uma dica sobre como trocar a subtração pela adição.

★

Para ganhar a bolsa, Edson teve de se submeter ao exame de uma tradicional instituição paulistana (Bandeirantes), onde a mensalidade é R\$ 1.200. Deu certo. Começava mais uma batalha. Ficava boa parte de seu dia num ônibus e aproveitava esse tempo para ler; os professores o ajudavam com a passagem e dinheiro para a merenda. Nos finais de semana, estudava inglês, com uma bolsa na Cultura Inglesa. "Não faço isso como obrigação, mas por prazer."

Ao saber do resultado do vestibular, ele obviamente ficou satisfeito. Mas queria mais. "Vou continuar batalhando para entrar no ITA", disse, referindo-se ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

Não há dúvida de que, em nossa matemática social, o grande déficit brasileiro é causado pelo desperdício de recursos humanos. Imagine quantos jovens como Edson, dotados de inteligência especial, deixam de prosperar por falta de oportunidade. Na semana passada, uma única linha, perdida numa gigantesca lista divulgada na internet, comprovou o efeito Edson. A linha refere-se ao colégio Juarez Wanderley, onde todos os alunos foram selecionados em escolas públicas.

★

Lançada pelo Ministério da Educação, a lista revela o desempenho de alunos nas provas do Enem, que não mede decoreba, mas a habilidade e competência para relacionar informações, juntando temas aparentemente distantes como história e biologia.

Os estudantes do colégio Wanderley conseguiram chegar ao topo da lista, vencendo, de longe, muitas das mais disputadas instituições privadas. É um resultado ainda mais expressivo do que o apresentado nos cursos técnicos estaduais e federais de ensino médio, povoados pelas classes média e alta.

A explicação: esse colégio de ensino médio, em São José dos Campos, é mantido pela Embraer, que resolveu fazer dali um centro de excelência, selecionando os melhores alunos apenas da rede pública da região.

Não é sensato pedir que os governos estaduais universalizem, a curto ou mesmo médio prazo, a experiência da Embraer. Mas vale refletir se não seria melhor disseminá-la, no sistema público de ensino, em pequena escala como laboratórios de testes pedagógicos e centros de formação de professores. Além disso, seria uma alternativa às cotas universitárias. Está-se discutindo, no Congresso, reservar 50% das vagas nas universidades federais para os cotistas.

Faz muito mais sentido criar centros de excelência para os melhores alunos da rede pública como Edson -e, assim, colocá-los nos cursos mais disputados- do que oferecer cotas, orientadas nem sempre pelo critério do mérito.

★

Muitos poderão pensar que essa é uma proposta elitista - e, de certo forma, é mesmo. Afinal, apenas uma minoria seria beneficiada. Mas também é um mecanismo de democratizar o acesso dos mais pobres aos cursos

dominados pela elite, que tem condições de pagar uma mensalidade de R\$ 1.200. É o que custava um ano de Edson na escola de Parelheiros.



P.S. - É impressionante a garra dos alunos de escola pública que conseguem entrar nas melhores universidades. A Unicamp comparou as notas e percebeu que muitos deles, depois de certo tempo, superaram os que vieram das particulares. Ou seja, o vestibular pode selecionar os melhores fazedores de testes, mas não necessariamente os melhores alunos.