

UNA MIRADA HACIA LA DIMENSIÓN DE INFRAESTRUCTURA COMO UNA DE LAS CONDICIONES OBJETIVAS DE CALIDAD POSIBILITANTE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

UM OLHAR PARA A DIMENSÃO INFRAESTRUTURA COMO UMA DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS POSSIBILITADORAS DA QUALIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS

A LOOK TO THE INFRASTRUCTURE DIMENSION AS ONE OF THE OBJECTIVE CONDITIONS ENABLERS OF QUALITY IN PUBLIC SCHOOLS

Claudia Pereira de Pádua SABIA¹
Mara Regina Lemes de SORDI²

RESUMEN: Las evaluaciones externas y sus indicadores han hecho unilateralmente que la escuela y sus profesionales sean responsables de los resultados alcanzados por los estudiantes, sin tener en cuenta el peso de las condiciones objetivas para el desarrollo del trabajo escolar, lo que afecta la autoestima de los maestros y administradores. El objetivo de este estudio es identificar y analizar las condiciones objetivas de las escuelas primarias públicas en una directora de enseñanza con énfasis en la dimensión de infraestructura. Para este fin, la metodología utilizada implica un enfoque cuanti-cualitativo y combina investigación bibliográfica, análisis de documentos y aplicación de cuestionarios. La recopilación de datos consistió en un cuestionario de documentos de Google enviado a los maestros en los últimos años de la escuela primaria por una dirección de enseñanza en el oeste de São Paulo. Como resultado, identificamos que de las 47 escuelas encuestadas, 22 (46.80%) tienen infraestructura primaria, 24 (51.06%) pueden clasificarse como infraestructura básica, ninguna adecuada, ninguna avanzada que sería el nivel más alto de la escala de infraestructura propuesto por Soares Neto, Jesus, Karino y Andrade (2013) Los indicadores de la dimensión de infraestructura muestran que las condiciones objetivas son predominantemente precarias, lo que compromete el desarrollo del trabajo docente. Sin embargo, las condiciones objetivas se subestiman en los procesos de evaluación que culpan solo a uno de los polos, es decir, la escuela y sus profesionales, por los resultados de las evaluaciones externas y no responsabiliza al Estado por no ofrecer-los. Consideramos la necesidad de discutir los resultados de la evaluación en la perspectiva de una responsabilidad compartida, es decir, participativa, en la que el poder público se reconozca en el proceso de mejora de la calidad, asumiendo su parte.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias (UNESP). Doctorado en Educación (UNESP). Práctica de Posdoctorado en Desarrollo (PPGE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-6420>. E-mail: claudia.sabia@unesp.br

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Profesora Asociada del Departamento de Estudios y Prácticas Culturales (DEPRAC) de la Facultad de Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1216-7185>. E-mail: maradesordi14@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Calidad Escolar. Condiciones objetivas. Infraestructura escolar. Responsabilidad educativa participativa. Evaluación externa. Evaluación Institucional Participativa (AIP).

RESUMO: *As avaliações externas e seus indicadores vêm responsabilizando unilateralmente a escola e seus profissionais pelos resultados atingidos por estudantes, desconsiderando o peso das condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho escolar, o que afeta a autoestima dos professores e gestores. Objetiva-se com este estudo, identificar e analisar as condições objetivas das escolas públicas do ensino fundamental de uma diretoria de ensino, com destaque à dimensão infraestrutura. Para tal, a metodologia utilizada envolve abordagem quanti-qualitativa e conjuga pesquisas bibliográficas, análise documental e aplicação de questionários. A coleta de dados consistiu em questionário google docs encaminhado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Diretoria de Ensino do oeste paulista. Como resultados, identificamos que das 47 escolas pesquisadas, 22 (46,80%) possuem infraestrutura elementar e 24 (51,06%) podem ser enquadradas como infraestrutura básica; nenhuma adequada e nenhuma avançada, que seria o nível mais elevado da escala de infraestrutura proposta por Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2013). Os indicadores da dimensão infraestrutura evidenciam que as condições objetivas são predominantemente precárias, o que compromete o desenvolvimento do trabalho docente. Entretanto, as condições objetivas são subestimadas nos processos avaliativos, que culpabilizam apenas um dos polos, ou seja, a escola e seus profissionais, pelos resultados das avaliações externas, e não responsabilizam o Estado pelo seu não oferecimento. Consideramos a necessidade da discussão dos resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, ou seja, participativa, em que o poder público se reconheça no processo de melhoria da qualidade, assumindo a parte que lhe cabe.*

PALAVRAS-CHAVE: *Qualidade da escola. Condições objetivas. Infraestrutura escolar. Responsabilização educacional participativa. Avaliação externa. Avaliação Institucional Participativa (AIP).*

ABSTRACT: *External evaluations and their indicators have unilaterally made the school and its professionals responsible for the results achieved by students, disregarding the weight of objective conditions for the development of school work, which affects the self-esteem of teachers and administrators. The aim of this study is to identify and analyze the objective conditions of public elementary schools from a teaching board with emphasis on the infrastructure dimension. To this end, the methodology used involves a quantiquitative approach and combines bibliographic research, document analysis and application of questionnaires. The data collection consisted of a google docs questionnaire sent to teachers in the final years of elementary school from a teaching directorate in the west of São Paulo. As a result, we identified that of the 47 schools surveyed, 22 (46.80%) have elementary infrastructure, 24 (51.06%) can be classified as basic infrastructure, none adequate, none advanced that would be the highest level of the infrastructure scale proposed by Soares Neto, Jesus, Karino and Andrade; (2013). The indicators of the infrastructure dimension show that the objective conditions are predominantly precarious, which compromises the development of teaching work. However, the objective conditions are underestimated in the evaluation processes that blame only one of the poles, that is, the school and its professionals for the results of external evaluations and does not hold the State responsible for not offering them. We consider the need to discuss the evaluation results in the perspective of shared, that is,*

participatory, accountability, in which the public power recognizes itself in the quality improvement process, assuming its part.

KEYWORDS: *School quality. Objective conditions. School infrastructure. Participatory educational accountability. External evaluation. Participatory Institutional Assessment (AIP).*

Introducción

El actual contexto educacional evidencia la hegemonía de las evaluaciones de larga escala (externas) sobre los demás niveles de abordaje de la evaluación (evaluación del aprendizaje) de los estudiantes en el aula de clase y (evaluación institucional) de la escuela.

Según Fischer (2010), los procesos evaluativos constituyen un elemento fundamental de la acción. Sin embargo, la evaluación no es un momento final del acto pedagógico, sino un elemento integrante de su proceso. Para la autora:

[...] lo que se cuestiona es el hecho de que, a partir de los años noventa, la aplicación de ciertas políticas y el éxito en la consecución de los objetivos empezaron a determinar no sólo los contenidos a enseñar, sino también cómo debe responder un alumno a las preguntas de un examen, o incluso cómo debe pensar. Y lo que es más grave, en el día a día del aula, el sentido pedagógico del proceso de enseñanza de la detención corre el riesgo de centrarse mucho más en los resultados que en los procesos. Los educadores, padres y profesores deben ser conscientes de que la obsesión por los resultados puede ocultar la importancia del proceso (FISCHER, 2010, p. 39, traducción nuestra).

Las evaluaciones de larga escala y su perspectiva de evaluación uni/bidimensional buscan expresar la cantidad que cada escuela posee, ignorando las variables que afectan los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y exige la interacción de diversos factores para ser realizado de forma adecuada. Requiere desde un cuerpo docente cualificado hasta condiciones de infraestructura escolar favorables, lo que incluye materiales didácticos, equipamiento y estructuras físicas apropiadas. Sin el soporte suficiente para el desarrollo de su trabajo, la actuación del profesor se compromete, o sea, el soporte institucional es fundamental para que el profesor pueda desarrollar un buen trabajo educacional.

Las evaluaciones externas (Prova Brasil³ y SARESP⁴) han responsabilizado unilateralmente la escuela y sus profesionales por los resultados logrados, desconsiderando las

³ *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.*

⁴ *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.*

condiciones objetivas para el desarrollo del trabajo en la escuela y afectando la autoestima de los profesores y gestores.

Las evaluaciones externas y sus indicadores (IDEB⁵ e IDESP⁶) han responsabilizado unilateralmente la escuela y sus profesionales por los resultados antiguos, desconsiderando las condiciones objetivas para el desarrollo del trabajo en la escuela y afectando la autoestima de los profesores y gestores.

Este artículo hace parte del estudio de postdoctorado sobre las condiciones objetivas de las escuelas públicas paulistas de los años finales de la enseñanza primaria de una Directora de Enseñanza de la Región este del Estado de São Paulo. El objetivo de este trabajo será identificar las condiciones objetivas de la dimensión infraestructura de las escuelas investigadas para que se considere como componentes de la calidad en procesos evaluativos coherentes con los contextos en que se realizan. Por lo tanto, no restringiendo exclusivamente a los resultados de los testes estandarizados y a los índices decurrentes (IDEB e IDESP), en una perspectiva de evaluación bidimensional que ignora la imposibilidad de aislar o ejercer control sobre todas las variables que afectan los resultados.

Para el desarrollo de este trabajo, iniciaremos con las condiciones objetivas de las escuelas, el proceso de responsabilización educacional, la metodología, la presentación, discusión y análisis de los datos y las consideraciones finales.

Condiciones objetivas de las escuelas

Comprendemos que las condiciones objetivas son componentes de la calidad de las escuelas de este Directorio de Enseñanza que se necesitan llevar en cuenta en sus procesos evaluativos. La calidad de un establecimiento de enseñanza debe abarcar tres categorías: Proyecto Político Pedagógico (PPP), cuerpo social e infraestructura. Parece consensual la importancia del PPP e igualmente se valora el cuerpo social de la escuela como fundamental para sostener el PPP. Hemos visto que la categoría de infraestructura es la menos valorada y que su peso pasa casi desapercibido en el proceso de calificación de la escuela. De eso deriva nuestro interés en desvelar las condiciones objetivas desapercibidas y las efectivamente existentes en determinadas escuelas, con destaque a la infraestructura y sus indicadores.

Considerando la fuerte presencia de los reformadores empresariales en la política educacional, que lograron la creación del IDEB como indicador que afecta la calidad con el

⁵ *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.*

⁶ *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.*

vocabulario ‘social’, que entendemos necesario a la escuela pública y que exige infraestructura y condiciones de trabajo adecuadas al desarrollo de los aprendizajes. Comprendemos que el fin de la escuela abarca otras dimensiones de la formación humana que extrapolan la dimensión cognitiva y se deben considerar en la evaluación educacional.

Apoyamos en Sordi (2017, p. 86) al afirmar que la “calidad social en la escuela pública debe orientarse por la construcción de un mundo mejor, es decir, un mundo más evolucionado culturalmente y socialmente más justo.” Para la autora, estos educadores están “filiados y unidos alrededor de una concepción de calidad ampliada, detentora de pertinencia social, una calidad incluyente y democrática, construida con los actores, con la comunidad y regida por la idea del bien público”.

Explicitamos también la referencia al SINAES, pues este sirvió de modelo para la construcción de una mirada ampliada, para la discusión de la calidad de la educación superior y orientó los procesos de regulación, es decir, autorización, reconocimiento, renovación de reconocimiento de cursos superiores. En su primera fase se consideró idea vanguardista, pero después acabó alejándose de determinada concepción de educación que tenía compromiso con la formación humana, dadas las presiones de orden político-económicas que fueran metamorfoseando sus principios. A pesar de este contratiempo, la Red Municipal de Campinas recupera la base filosófica del SINAES para concebir e implementar el proceso de Evaluación Institucional Participativa (EIP), que se opone al proceso de rendición de cuentas de la escuela y sus profesionales de forma unilateral por los resultados obtenidos en las evaluaciones a gran escala, es decir, propone la responsabilidad compartida entre el poder público y los actores de la comunidad escolar para la construcción de la calidad educativa.

En lo que respeta al recorte de este estudio, cabe desvelar lo que se entiende por condiciones objetivas para iluminar el debate sobre la calidad de la escuela, y así la responsabilización compartida trae a la escena actores y factores que afectan la discusión sobre cualidad.

Conforme Betini (2009):

[...] las condiciones objetivas, concretas, son las que ya existen, las que en la escuela pública están dadas, otorgadas por el poder público, implícitas en las políticas públicas educativas. Seguramente, habrá otros que puedan ser conquistados y otros que puedan ser transformados por la acción del colectivo de la escuela y que comiencen a incorporarse a los ya existentes. Al fin y al cabo, las condiciones materiales objetivas determinan y pueden ser determinadas por el hombre (BETINI, 2009, p. 91, traducción nuestra).

Paro (2012, p. 598) menciona que las autoridades gubernamentales responsables por los sistemas de enseñanza, en sus discursos, concentran la atención sobre la formación de los profesionales de la educación como el problema más importante de la calidad de la enseñanza primaria. Para el autor, “puede ser una buena forma de obnubilar los reales determinantes del fracaso escolar, es decir, las condiciones objetivas de trabajo”. Según el Diccionario Aurelio (2020), obnubilar significa “oscurecer, hacer que se vuelva oscuro, como si observado por entre las nubes”. Por lo que aprendemos, el autor considera las condiciones objetivas de trabajo como una de las causas del fracaso escolar.

Aunque no se puede negar la necesidad de cualificar mejor a los profesores, sobre todo a partir de la formación continua (pero al mismo tiempo también es importante aprovechar mejor su potencial, a menudo infrautilizado), es en el conjunto de factores que conforman las prácticas presentes en la escuela donde hay que buscar las causas de sus problemas y las fuentes de sus soluciones: en la cantidad y el uso de los recursos materiales y financieros; en la organización del trabajo; en los métodos de enseñanza; en la formación, el rendimiento y la satisfacción del personal escolar; en los planes de estudio y los programas; en el tamaño de las clases; en la adecuación de los edificios; en el uso del tiempo y el espacio; en la distribución de la autoridad y el poder en la institución; en la relación con los miembros de la comunidad y en la importancia que se da a su papel como ciudadanos/sujetos; en la planificación, la evaluación y el seguimiento constante de las prácticas escolares; por último, en todo lo que se refiere a la estructura y el funcionamiento de la escuela. [...]
(PARO, 2003, p. 99 *apud* PARO, 2012, p. 598-599).

En síntesis, Paro (2012), considera como condiciones objetivas todo lo que respeta a la estructura y al funcionamiento de la escuela. La investigación de Tomaz; Silva (2017), titulada “*O que as escolas fazem que os testes estandardizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas*”, afirma que:

[...] No menos importantes fueron los aportes recogidos sobre las **condiciones objetivas del trabajo en la escuela**, que indicaron la necesidad de que las redes consideren: 1) el número de alumnos coherente con la propuesta de atención; 2) la carga lectiva que respete el tiempo sin alumnos, para el trabajo en la escuela; 3) la presencia en el alumno en el contra turno; 4) la presencia de pasantes y cuidadores en la escuela; 5) la presencia de profesores para enseñar y otro personal de apoyo; 6) la estructura física adecuada. Estas condiciones, junto con el cuidado con la formación para el trabajo docente, son fundamentales para el desarrollo de dichas prácticas, pues según los profesores de la escuela observada “la práctica docente en condiciones precarias compromete la enseñanza y, como consecuencia, el aprendizaje de los alumnos” (TOMAZ; SILVA, 2017, p. 163, énfasis añadido, traducción nuestra).

Buscamos señalar que las condiciones objetivas no se han considerado como factores que afectan el desempeño de las escuelas y que son publicizadas bajo la forma de rankings, con el resultado de las escuelas en el IDEB o IDESP. Por otro lado, investigaciones señalan que las condiciones precarias comprometen la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Soares (2013, p. 181) destaca “la compleja relación entre el valor del IDEB de la escuela y sus características contextuales definidas por el perfil del alumno y por las condiciones de oferta escolar”. Oliveira; Pereira Junior (2016) elaboraron trabajo denominado “*Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar*” en el que presentan indicadores para representar los aspectos del trabajo escolar docente en la educación básica a partir de una investigación realizada en siete estados brasileños. Destacamos aspectos relacionados a nuestra discusión sobre las condiciones objetivas:

Además, el mayor efecto total sobre la satisfacción profesional lo ejerció la frecuencia de las actividades con los compañeros de trabajo. Sin embargo, **cuando se consideran simultáneamente las condiciones del aula y de la unidad educativa, el efecto conjunto de estas condiciones (0,233) se convierte en el principal aspecto relacionado con la satisfacción del profesorado con la profesión.** Por muy obvio que parezca, la inversión en infraestructuras y equipamientos es de suma importancia para la mejora de la educación, ya que no sólo permite una mejor acogida de los niños y jóvenes que asisten a la escuela, sino que también se traduce en mejores condiciones laborales para quienes trabajan en ella. Dadas las desigualdades regionales en este país, es muy importante tener un estándar mínimo de asistencia escolar; el Costo Calidad Estudiantil (CAQ), ya aprobado por ley, podría ser una medida relevante en esta dirección (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2016, p. 874, énfasis añadido, traducción nuestra).

Según Pinto (2014), el sistema de enseñanza brasileño se propone a formar ciudadanos críticos y autónomos y, por lo tanto, “hay un gran impacto sobre la demanda de insumos. Difícilmente se logra ese objetivo con muchos alumnos por grupo y profesores que solo saben seguir apostillas.” (PINTO, 2014, p. 10). El autor presenta también estudios sobre los insumos de Hedges, Laine y Grenwald (1994), que muestran que hay una fuerte correlación entre insumos escolares y desempeño de los estudiantes.

Soares Neto, Jesus, Karino y Andrade (2013) presentan investigación Hattie (2009) que verifica la influencia de la infraestructura en el desempeño de los estudiantes, considerando varios países, entre los cuales Estados Unidos y Nova Zelandia. En este estudio se argumentó que la mayor fuente de variancia está, en realidad, dentro de las escuelas y no entre las escuelas. Este dato es consistente en países desarrollados, cuya infraestructura escolar se presente de forma igual entre las escuelas, no pudiendo ser ratificado en países que tienen un sistema educacional no equitativo, como Brasil. En este país, la responsabilidad por

la oferta de la educación básica se divide entre estados y municipios en un escenario de gran desigualdad regional y con la enorme disparidad existente entre las diversas redes de enseñanza.

Los autores citados buscaron identificar cuál la infraestructura adecuada para que una escuela tenga condiciones de ofrecer una educación de mejor calidad. Los autores crearon una escala para medir la infraestructura escolar, utilizando como herramienta la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y se basando en informaciones referentes a las escuelas en el Censo Escolar de la Educación Básica de 2011. Los autores establecieron cuatro categorías: Elemental, Básica, Adecuada y Avanzada. El estudio presenta como resultados que “El 44,5% de las escuelas brasileñas están en la categoría elemental, el 40% en la básica, el 14,9% en la adecuada y el 0,6% en la avanzada” (SOARES NETO; JESUS; KARINO; ANDRADE; 2013, p. 90-92).

Como hemos comentado anteriormente, varios estudios: Paro (2012); Soares Neto, Jesus, Karino y Andrade (2013); Pinto (2014); Oliveira y Pereira Junior (2016), entre otros, informan de la compleja relación de variables que interfieren en el rendimiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas y, particularmente, en el desarrollo del aprendizaje ampliado, guiado por una matriz de formación humana, es decir, otras cualidades de la escuela pública. Sin embargo, ha prevalecido la lógica de la clasificación, exacerbando el control vertical sobre la escuela, sin considerar las condiciones objetivas en las que ésta actúa. En el siguiente tema, presentaremos el proceso de responsabilidad educativa y sus diversos matices.

El proceso de responsabilización educativa

La *accountability* es una política de responsabilización con atribución de consecuencias para los agentes escolares. Podemos citar como ejemplos las políticas de responsabilización educacional: la bonificación docente – en función del alcance de metas; la premiación de alumnos o escuelas – con destaque al desempeño positivo en las evaluaciones en larga escala; y la aplicación de sanciones e intervenciones en escuelas que no hayan logrado las metas determinadas.

Según Bonamino y Sousa (2012), cuando las consecuencias de esas políticas “son solo simbólicas, ellas son llamadas de *low stakes* o de *responsabilización branda*. Ya cuando las consecuencias son serias, ellas son llamadas de *high stakes* o de *responsabilización fuerte*” (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006 *apud* BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Destacamos que en Brasil tenemos tanto las sanciones serias, o sea, materiales, como las simbólicas. Citamos como ejemplo de sanciones materiales la bonificación docente⁷ y la liberación de recursos a las escuelas condicionado al cumplimiento de metas⁸, simbólicas con la divulgación de los resultados públicamente en clasificaciones que afectan la autoestima de los profesionales de la escuela, entre otras cosas.

Afonso (2012) considera su significado relacionado a una forma de gestión de prestación de cuentas:

[...] El significado de la palabra *accountability* suele indicar una forma jerárquica-burocrática o tecnocrática y gerencial de rendición de cuentas que, al menos implícitamente, contiene y enfatiza las consecuencias o imputaciones negativas y estigmatizadoras, que suelen constituir formas autoritarias de rendición de cuentas de instituciones, organizaciones e individuos. Además, incluso cuando estas características son menos pronunciadas, el hecho es que la representación social, que acentúa su carácter punitivo, ha sido un gran obstáculo para la conceptualización de formas más avanzadas y alternativas de *accountability* (AFONSO, 2012, p. 472, traducción nuestra).

Según Brooke (2006), esta exigencia por mayores informaciones sobre los resultados de los sistemas escolares se han respondido por la implementación de políticas de *accountability*, es decir, de responsabilización mediante las cuales se vuelven públicas las informaciones sobre el trabajo de las escuelas, y se consideran los gestores y otros miembros del equipo escolar como corresponsables por el nivel de desempeño logrado por la institución.

Destacamos que nuestro interés en mapear las condiciones objetivas de las escuelas públicas de São Paulo consiste en proporcionar subsidios para la discusión de sus resultados de evaluación desde la perspectiva de la rendición de cuentas compartida, es decir, participativa, en la que el poder público se reconoce en el proceso de mejora de la calidad, asumiendo la parte que le corresponde. Por otra parte, la repercusión de las condiciones objetivas puede contribuir a disminuir la resistencia de los profesores a los procesos de evaluación que sólo los acusan y responsabilizan. Apoyamos a Sordi para hacer explícito el sentido de la responsabilidad participativa. Según la autora:

⁷ Según Capocchi (2017), con base en datos de 2014, de los veintisiete estados brasileños, trece ya contaban con algún tipo de bonificación para los docentes.

⁸ En un artículo publicado recientemente en el diario Folha de São Paulo sobre el FUNDEB, los autores informan que han avanzado propuestas que reservan parte de este recurso extra para ser distribuido con base en la adopción de buenas prácticas educativas y también con base en la mejora de los indicadores educativos (PUPO; SALDANÑA, 2020).

[...] la responsabilización participativa se basa en una visión de evaluación dialógica, fruto de un proceso intersubjetivo rico y plural en el que se buscan acuerdos consensuados de forma transparente y valiente, negociando significados, tiempos, estrategias y metas. Los actores se unen en torno al Bien Común y, juntos, construyen el futuro a través de las decisiones que toman en el presente (SORDI, 2017, p. 93, traducción nuestra).

La responsabilización participativa se contrapone a los procesos de responsabilización unilateral y vertical que culpabilizan escuelas, gestores y profesores por los resultados insatisfactorios obtenidos en las evaluaciones externas. Según Freitas (2016, p. 128, traducción nuestra):

Brasil optó por una política nacional inmediata de control vertical y rendición de cuentas de sus escuelas, profesores y alumnos como método para mejorar la calidad de la educación, perdiendo la oportunidad de apostar por una política consistente de rendición de cuentas participativa. La política adoptada tiene como principio el fomento de la competencia entre las escuelas y entre los profesionales del sector, basándose en la idea de que los promedios más altos serían un indicador de buena enseñanza.

También según Freitas (2013), hay evidencias que el diseño de esta política educacional basada en *accountability* tiene origen en los Estados Unidos, y, por lo tanto, ha producido efectos. Hoy hay una gran literatura en aquél país que examina las consecuencias de la política de responsabilización.

El trabajo más conocido fue lo de Ravitch (2011), que analiza con detalles la reforma educacional americana expresada en la *No Child Left Behind* (NCLB), que se basaba en que las familias pudieran elegir la mejor escuela, llevando consigo a la escuela elegida las subvenciones públicas ofrecidas por el Estado. Para facilitar la elección, se estimuló la competencia entre las escuelas, para que pudieran atraer a más estudiantes y más recursos. El sistema de elección se basa en los resultados de las pruebas estandarizadas, estableciendo una clasificación entre las instituciones escolares. Según la autora:

[...] la ley (NCLB) ha cambiado la naturaleza de las escuelas públicas del país, convirtiendo las puntuaciones de los exámenes estandarizados en la principal forma de medir la calidad de las escuelas. La subida o bajada de las puntuaciones en lectura o matemáticas se ha convertido en la variable crítica para juzgar a los alumnos, los profesores, los directores y los centros.

[...] Al final me di cuenta de que las nuevas reformas tenían que ver con el cambio estructural y la rendición de cuentas, y nada que ver con la esencia del aprendizaje. La rendición de cuentas no tiene sentido cuando sabotea los objetivos más amplios de la educación (RAVITCH, 2011, p. 31-32, traducción nuestra).

A partir de lo aprendido, Ravitch (2011) señala que la responsabilización no está ayudando a las escuelas estadounidenses, sino que está comprometiendo aún más la calidad de la educación al centrarse en las habilidades básicas. La autora considera que el problema de la rendición de cuentas basada en los exámenes es que impone graves consecuencias a los niños, a los educadores y a las escuelas, basándose en puntuaciones que pueden reflejar un error de medición, un error estadístico, una variación aleatoria o un conjunto de factores ambientales o atributos de los alumnos. En resumen, afirma que las pruebas que se utilizan actualmente no son adecuadas por sí mismas para la tarea de evaluar la calidad de las escuelas y los profesores.

Karp (2012) llama la atención sobre las sanciones dirigidas cada vez más a los profesores. Impulsado por el sistema de responsabilización y castigo basado en los exámenes de la NCLB, el discurso dominante se centró en los fracasos de la escuela pública y en la necesidad de reducir el poder de los educadores sobre las políticas escolares para aumentar el poder de los gestores empresariales y las burocracias políticas. Considera que estas estrategias han cambiado el funcionamiento diario de las escuelas y las aulas y se reflejan en los ataques contra la negociación colectiva y los sindicatos de profesores y en la actual crisis de financiación. El autor considera un ataque sin precedentes a la educación pública y su sustitución por un sistema basado en el mercado.

En el caso brasileño no ha sido diferente. Leher (2014) identifica la actuación del Movimiento Todos por la Educación (TPE), que representa al sector empresarial.

En 2006, durante el gobierno de Lula da Silva, expresando el liderazgo del sector financiero en el bloque gobernante y en el estado mayor de la capital, los bancos llamaron a una nueva coalición más amplia y orgánica para interferir en la educación, la ya presentada TPE. Actuando en forma de partido, el movimiento aglutinó y agregó las iniciativas burguesas en materia de educación hasta entonces dispersas, estableció una agenda en forma de objetivos y compromisos de todos por la educación (inicialmente 10 Causas y 26 Compromisos, luego resumidos) y organizó un robusto aparato de circulación de sus ideas en los principales medios de comunicación, situación facilitada por su adhesión al TPE (LEHER, 2014, p. 4, traducción nuestra).

Freitas (2007) destaca la presión que estos acuerdos entre los alcaldes y el gobierno federal generarían en las escuelas y los maestros.

Lo más grave es el fortalecimiento de la idea de que sería posible, a partir de sistemas de gran escala centralizados en Brasilia o en una capital, reorientar escuelas específicas, a distancia, mediante la exposición de los resultados a la sociedad y acuerdos con los alcaldes. Se puede imaginar la presión autoritaria y verticalizada que los acuerdos firmados entre los alcaldes y el

gobierno federal, para asumir las metas del IDEB para su municipio y obtener fondos, generarán en las escuelas y en sus profesionales (FREITAS, 2007, p. 973, traducción nuestra).

La presión por los resultados para obtener bonificaciones y evitar sanciones ha provocado una serie de consecuencias en la educación brasileña. Varias investigaciones han contribuido al debate sobre sus efectos, señalando sus contradicciones y su ineficacia para potenciar la calidad de la educación. Destacamos el proceso de *accountability* educativo estadounidense y presentamos sus consecuencias, ya que es en este país donde Brasil ha buscado la referencia para la implementación del proceso de rendición de cuentas educativo. Por lo tanto, estamos implementando en el país una política educativa que ya ha tenido su ineficacia probada en la educación estadounidense y que ha agravado aún más la crisis de la educación pública en ese país. Después de abordar el proceso de *accountability* y la forma solapada en que trata (o no trata) las condiciones objetivas que deberían sustentar el trabajo escolar, presentaremos la metodología y en la secuencia la presentación y discusión de los datos.

Metodología

La investigación se desarrolló con un enfoque cuanti-cualitativo. Este enfoque pone de manifiesto la potencia y la relevancia de los métodos cualitativos para establecer un puente con la realidad, el contexto y el proceso, así como el papel de los métodos cuantitativos en la investigación con un gran número de casos. La combinación de métodos puede estimular aún más la investigación cualitativa, siempre que los resultados animen al investigador a seguir cuestionando el fenómeno investigado. Según Minayo (2000):

[...] la dicotomía que se establece en la práctica, por un lado, deja de lado las relevancias y los datos que no pueden contenerse en los números, y por otro lado, a veces contempla sólo los significados subjetivos, omitiendo la realidad estructurada (MINAYO, 2000, p. 28, traducción nuestra).

La encuesta abarcó las 47 escuelas que ofrecen vacantes a los alumnos de los últimos años de la escuela primaria (6° a 9° grado) pertenecientes a una Dirección de Educación regular en el oeste de São Paulo. Los procedimientos utilizados en la investigación fueron la investigación bibliográfica, la investigación documental y la recogida de datos.

La investigación documental consistió en el relevamiento de los datos disponibles en el sitio del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira

(INEP), en el sitio de la Secretaría de Estado de Educación de São Paulo (SEE/SP) y en los datos obtenidos del Consejo de Educación investigado, es decir, hoja de cálculo en Excel que contiene datos sobre la infraestructura de las escuelas investigadas enviados al Censo Escolar.

En la recogida de datos se utilizó el cuestionario de *Google Docs* para complementar los datos obtenidos en la encuesta documental. El Consejo de Educación investigado nos ha proporcionado el correo electrónico de los 47 colegios encuestados. Enviamos un enlace del formulario al final del curso escolar, es decir, en diciembre de 2019, para que fuera enviado a los profesores que trabajaron en los últimos cursos de primaria este año. El formulario estuvo abierto para su cumplimentación durante 30 días. Les informamos de que de 844 profesores hemos obtenido 191 respuestas, es decir, el 22,74%. Actualmente, el índice de devolución de los cuestionarios se sitúa entre el 15 y el 20%. Para presentar las respuestas abiertas, utilizaremos la abreviatura de Profesor (P), con el respectivo número de encuestado (P1, P2, P3, P4 P192).

Presentación y discusión de los datos

Nuestro estudio abarca los datos de las 47 escuelas de la Red del Estado de São Paulo que ofrecen los últimos años de la Escuela Primaria (EF) en el Consejo de Educación de Marília (DRM). Esta Unidad es una de las 91 Direcciones del Estado de São Paulo.

La Red Estatal Paulista compartida⁹ con los municipios la oferta de la enseñanza primaria y es responsable por la oferta de la enseñanza media. Según datos del INEP¹⁰ (2019), en este año el total de matrículas en los años finales de la enseñanza primaria fue 2.367.699. De este total, la red estatal atiende a la mayor parte de los últimos años de EF, ya que cuenta con el 57,53% de las matriculaciones, mientras que la red municipal (22,86%) y la red privada (19,61%). A diferencia de los primeros años de EF, que del total de 3.041.488 matriculados, la red municipal atiende a la mayor parte del alumnado (57,77%), la red estatal (20,77%), la red privada (21,44%), y el resto con una ínfima participación de la red federal.

Esta Junta tiene 60 escuelas bajo su responsabilidad. Sólo 10 escuelas ofrecen los primeros años de primaria (3.174 matrículas en los municipios de Marília y Oriente) en 2019. Aunque estos municipios se sumaron al proceso de municipalización de la educación en los

⁹ Artículo 211 - Párrafo 2 - Los Municipios actuarán prioritariamente en la educación primaria y en la educación infantil. Párrafo 3 - Los Estados y el Distrito Federal darán prioridad a la enseñanza primaria y secundaria. Párrafo 4 - En la organización de sus sistemas de enseñanza, los Estados y los Municipios definirán formas de colaboración, a fin de asegurar la universalización de la enseñanza obligatoria. (Constitución Federal de 1988).

¹⁰ ⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Sinopsis estadística 2019.

primeros años de la escuela primaria (EF), la Red Estatal mantuvo 9 escuelas en Marília y una en Oriente, compartiendo la oferta. El DRM cuenta con 47 escuelas que ofrecen los últimos años de EF, lo que indica que el proceso de municipalización en los años iniciales prevaleció sobre los últimos años en los municipios cubiertos por esta Junta. Asimismo, informamos que también ofrece Bachillerato y la Enseñanza de Jóvenes y Adultos (EJA) para los últimos cursos de (EF) y Bachillerato.

Tabla 1 – Número de municipios, escuelas y matrículas en los últimos años de la (EF) en la Dirección de Educación de Marília (DRM) y en la Red Privada

Red	Municipios	Escuelas	Matrículas
Red Estatal (DRM)	13	47	11.986
Red Particular	04	22	4.735

Fuente: Sinopse Estatística (2019) INEP

La Dirección de Enseñanza de Marília (DRM) es responsable de la matriculación pública en los últimos años de la escuela primaria (EF). No contamos con inscripciones en este segmento de EF en las Redes Municipales en los 13 municipios de esta Junta, porque son responsables sólo de los años iniciales de EF. El sector privado cuenta con 4.735 inscripciones en este segmento, lo que representa el 39,50% de las inscripciones.

Presentamos la disminución de las inscripciones en los últimos diez años de EF (Tabla 2). Por lo tanto, al igual que ocurrió en el estado de São Paulo, la DRM presentó una disminución de la matrícula en este período correspondiente al 32,93%, en números absolutos, 5.885 alumnos menos.

Tabla 2 – Matrícula en los últimos años de (EF) en las Redes Estatal y Privada en los municipios cubiertos por la Dirección de Educación de Marília (DRM) en 2009 y 2019

Municipios	Rede Estadual 2009	Rede Estadual 2019	Rede Privada 2009	Rede Privada 2019
Álvaro de Carvalho	265	197	---	---
Alvinlândia	236	180	---	---
Echaporã	448	299	---	---
Fernão	114	121	---	---
Gália	431	240	---	---
Garça	2.290	1.649	513	547
Júlio Mesquita	352	188	---	5

Lupércio	327	226	---	---
Marília	11.053	7.327	2.911	3.936
Ocaçu	270	219	---	---
Oriente	360	198	---	---
Pompéia	1.025	688	179	247
Vera Cruz	700	454	---	---
TOTAL	17.871	11.986	3.603	4.735

Fuente: Sinopse Estatística (2009, 2019) INEP

Destacamos el crecimiento del sector privado, porque cuanto más precaria es la oferta educativa del sector público, con recursos insuficientes y condiciones laborales insatisfactorias, mayor es la posibilidad de procesos de privatización de la escuela pública. Freitas (2012) aborda cómo se está haciendo posible la privatización.

Según el autor, “la responsabilidad y la meritocracia son dos categorías, por tanto, estrechamente relacionadas. La tercera categoría es la de la privatización”. Para Freitas, el proceso de rendición de cuentas y la meritocracia crean el ambiente propicio para ampliar la privatización del sistema educativo público. Rescatamos la forma en que se produce este proceso:

Esta categoría sufrió una verdadera mutación en la última década. El concepto de público estatal y público no estatal abrió nuevas perspectivas para el empresariado: la gestión por concesión. De ese modo, aquella división fundamental entre público y privado quedó matizada. Ahora se abre al posibilidad del público administrado privadamente. El advenimiento **de la privatización de la gestión introdujo en la educación la posibilidad de que una escuela siga siendo pública y tenga su gestión privada (público no estatal) (PEDROSO, 2008)**. Siga gratuita para los alumnos, pero el Estado transfiere para la iniciativa privada un pago por su gestión. Hay un “contrato de gestión” entre la iniciativa privada y el gobierno (FREITAS, 2012, p. 386, destacado añadido, traducción nuestra).

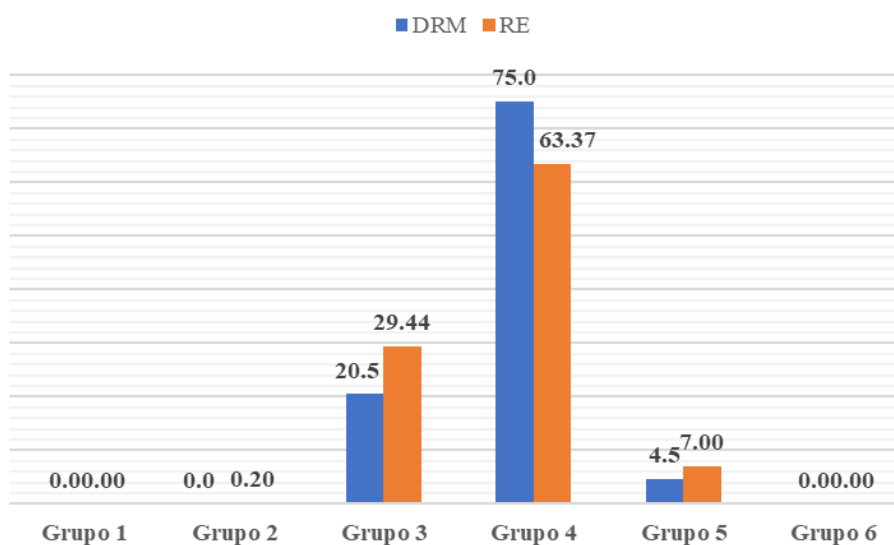
Tras abordar el crecimiento de las matrículas en el sector privado, buscamos identificar el nivel socioeconómico de las escuelas del Directorio de Enseñanza de Marília (DRM), desde los datos obtenidos en la página de INEP. En el Panel Educativo Municipal, la dimensión Contexto presenta el Indicador de Nivel Socioeconómico (INSE)¹¹. Según la Nota Técnica INSE (2015, p. 9), para mejor describir el nivel socioeconómico de las escuelas, “se creó, a partir del análisis de *cluster* por método jerárquico, seis grupos de modo que el Grupo 1 congrega las escuelas con INSE medio más bajo y el Grupo 6, con lo más alto”.

¹¹ El INSE se calculó con datos de Prova Brasil y ENEM en 2015. Cabe señalar que hay escuelas en las que no fue posible calcular el indicador.

Rescatamos los niveles socioeconómicos de los alumnos para entender lo que indica cada uno.

El gráfico de la Figura 1 indica que el 20,5% del público atendido por esta Junta está clasificado en el Grupo 3. Estos grupos indican que las familias tienen bienes elementales en sus hogares, los ingresos familiares mensuales están entre 1 y 1,5 salarios mínimos; y sus tutores han terminado la escuela primaria o la secundaria. La mayoría (75,0%) de las escuelas de la Dirección Regional de Marília se caracterizan como Grupo 4 (Prueba de Chi-cuadrado), lo que indica que las familias también tienen en su casa los bienes elementales, pero el ingreso familiar está entre 1,5 y 3 salarios mínimos; y sus tutores han completado la escuela secundaria o la universidad. En la comparación entre la distribución de las escuelas en los seis grupos, la diferencia fue significativa: Marília tiene más expresión en el grupo 4 que el Estado (Teste G).

Figura 1 – Gráfico: Indicador socioeconómico de las escuelas del Directorio Regional de Marília (DRM) y de la Red Estatal (RE) según los grupos clasificados según el INSE medio



Fuente: Elaborado por las autoras

Los datos presentados indican que las instituciones escolares de esta Junta atienden a un público con bajo nivel socioeconómico y baja escolaridad de los padres, quienes exigirán que las escuelas estén más preparadas para atenderlos. Ernica y Batista (2011) enfatizan la necesidad de condiciones adecuadas para los estudiantes que traen pocos recursos culturales de casa. Soares (2016) afirma que el sistema educativo brasileño debe encontrar “otras formas de atender a los alumnos de menor NSE que traen pocos conocimientos escolares de casa y,

por lo tanto, dependen completamente de la escuela para adquirir los conocimientos y habilidades que necesitan para la vida” (SOARES, 2016, p. 775).

Por lo tanto, lo que pretendemos destacar con el aporte de los autores citados es que estos dos aspectos, es decir, el bajo nivel socioeconómico y la baja escolaridad de los padres de este DRM demandarán escuelas con mejor infraestructura y equipamiento, personal docente calificado y con carga horaria para acompañar y guiar a los grupos de alumnos, realizar contactos con la comunidad fuera de la escuela, entre otros aspectos que contribuyan al proceso de aprendizaje.

En cuanto al tamaño de la infraestructura de las escuelas de GRD, como se presentó anteriormente, Soares Neto, Jesús, Karino y Andrade (2013, p. 90) crearon una escala para medir la infraestructura de las escuelas. Según la escala de los autores citados, la denominación de infraestructura elemental comprende este nivel las escuelas que sólo tienen aspectos de infraestructura elementales para el funcionamiento de una escuela, como agua, saneamiento, energía, alcantarillado y cocina. Las escuelas investigadas disponen de cocina, aseos, energía, recogida de basura, alcantarillado y agua pública, a excepción de una escuela, situada en el barrio de Avencas, en el municipio de Marília, que no dispone de alcantarillado público, es decir, tiene una fosa negra¹². Por lo tanto, esta escuela no tiene los requisitos mínimos para ser considerada como una infraestructura elemental, que es la más baja de la escala.

También informamos que de las 47 escuelas encuestadas, 10 (21,27%) no tienen una despensa para almacenar alimentos y otros productos, 23 (48,93%) no tienen una cafetería para servir el almuerzo o la merienda.

En relación con la pista deportiva, 43 (91,49%) están cubiertas, 4 (8,51%) no están ni cubiertas ni descubiertas, y 11 (23,40%) tienen una pista cubierta y otra descubierta.

En cuanto a la accesibilidad, 23 (48,93%) tienen un aula de recursos, 5 (10,63%) tienen un ascensor, 24 (51,06%) tienen una rampa de acceso, 26 (55,31%) tienen un aseo adecuado, 3 (6,38%) tienen un suelo dirigido, y sólo una escuela tiene además una puerta de vano libre, señalización táctil (paredes del suelo) y un pasamanos y portavasos.

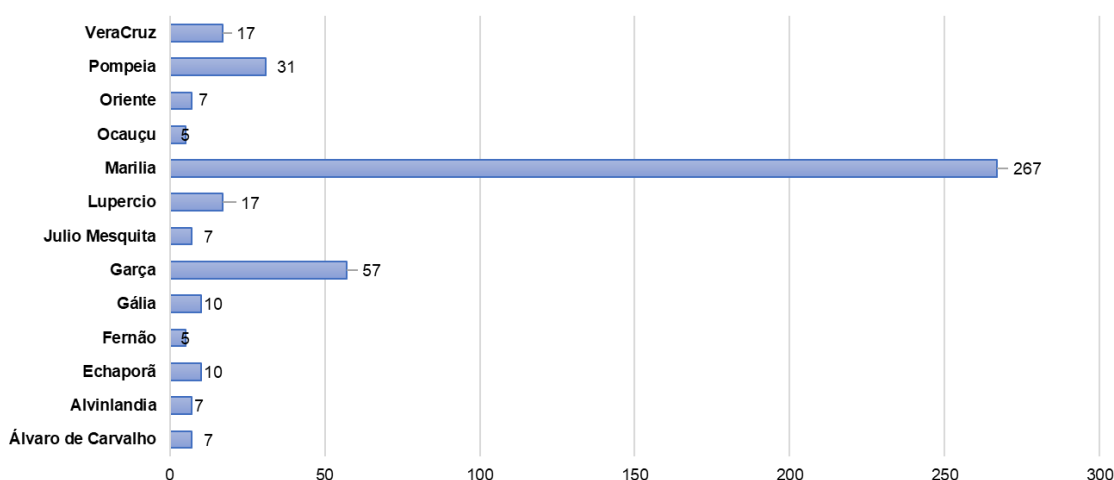
El siguiente nivel en la escala de infraestructuras es el básico. Además de los elementos presentes en el nivel anterior, “en este nivel las escuelas ya cuentan con una infraestructura básica, propia de las unidades escolares. En general, disponen de: sala de

¹² La fosa negra es un medio de saneamiento muy primitivo. Su estructura consiste en un agujero en el suelo, no necesariamente cubierto, al que se llevan los residuos. Al no ser estanco, este contenido puede filtrarse al suelo, lo que conlleva riesgos de contaminación de las aguas subterráneas.

juntas y equipos como TV, DVD, ordenadores e impresora”. (SOARES NETO; JESUS; KARINO; ANDRADE, 2013, p. 90). En el nivel básico de la escala, considerando todos los ítems mencionados, una escuela no tiene una oficina del director, 9 no tienen un DVD, 12 no tienen una impresora, una no tiene una TV, una no tiene una computadora para uso de los estudiantes. Destacamos que las 46 escuelas que disponen de ordenadores tienen un número reducido para el uso de los alumnos, teniendo en cuenta el número de matrículas por escuela (entre 150 y 1000, según la tabla 4). De los 46 centros que disponen de ordenadores para uso de los alumnos, 31 centros (67,39%) tienen entre 11 y 20 ordenadores, 10 centros (21,74%) tienen menos de 10 ordenadores y 5 centros (10,87%) tienen entre 21 y 30 ordenadores. Teniendo en cuenta lo anterior, de las 47 escuelas encuestadas, 24 escuelas (51,06%) en DRM podrían clasificarse como infraestructura básica.

Pensando en el siguiente nivel de la escala de infraestructuras, presentaremos en la secuencia gráficos de las instalaciones de las escuelas DRM. Le informamos de que todas las escuelas encuestadas disponen de una sala de profesores.

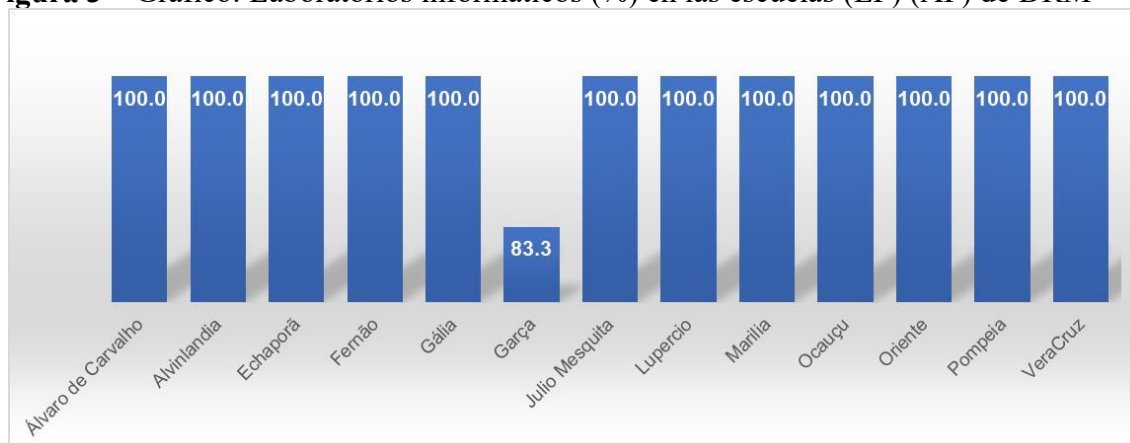
Figura 2 – Gráfico: Aulas de clase: Escuelas de la Enseñanza Primaria (EF) Años Finales (AF) (DRM)



Fuente: Directorio de Enseñanza de Marília (2019)

Como se puede ver en el gráfico de la Figura 2, las ciudades de Marília y Garça son las que tienen el mayor número de escuelas, 27 y 06 respectivamente. El gráfico de la figura 3 muestra el número de aulas por municipio y el DRM tiene un total de 447 aulas.

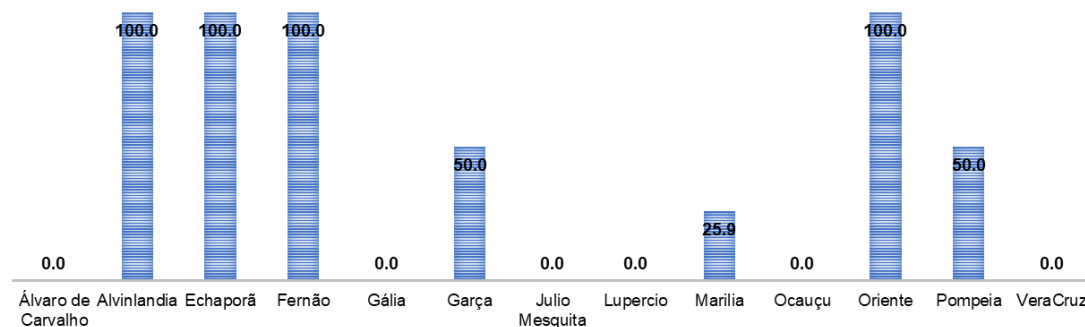
Figura 3 – Gráfico: Laboratorios informáticos (%) en las escuelas (EF) (AF) de DRM



Fuente: Directorio de Enseñanza de Marília (2019)

El gráfico de la Figura 3 indica que de los municipios del DRM, sólo en la ciudad de Garça una de las escuelas no dispone de laboratorio de informática. Esta ciudad tiene seis escuelas. Los demás municipios disponen de un laboratorio informático.

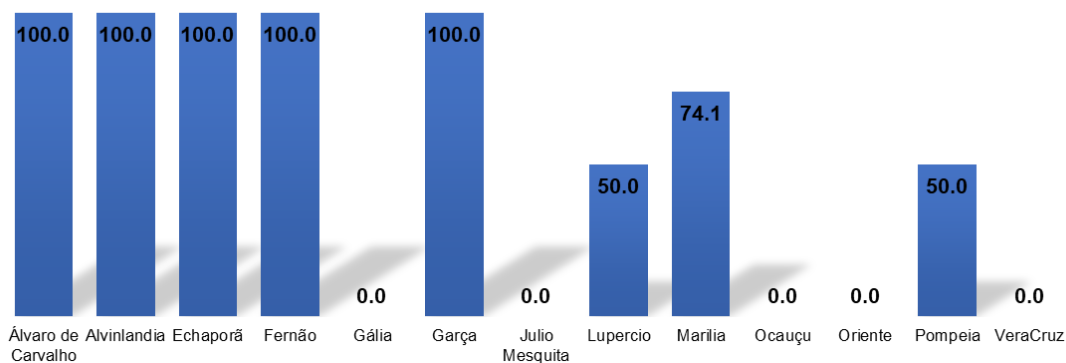
Figura 4 – Gráfico: Laboratorio de Ciencias (%) en las escuelas de los años finales del (EF) de la DRM



Fuente: Directorio de Enseñanza de Marília (2019)

El gráfico de la figura 4 indica que en el DRM seis municipios no tienen laboratorio de ciencias en sus escuelas, en Garça la mitad de las escuelas lo tienen y en Marília sólo el 25% de las escuelas.

Figura 5 – Gráfico: Escolas de los años finales do (EF) (%) que ofrecen internet para los alumnos en los Municipios de la DRM



Fuente: Directorio de Enseñanza de Marília (2019)

El gráfico de la figura 5 indica que de los trece municipios del DRM, cinco no ofrecen Internet a los estudiantes. Dos municipios (Lupércio y Pompéia) ofrecen sólo una de las escuelas. Estos municipios tienen dos escuelas cada uno. El municipio de Marília ofrece en el 74,1%, es decir, en 20 escuelas, el resto, 7 escuelas, no ofrecen Internet a los estudiantes. Por lo tanto, a pesar de que 46, es decir, la mayoría de ellos tienen un laboratorio de informática y ordenadores para uso de los alumnos (aunque en pequeño número), el gráfico de la Figura 6 informa de que 13 escuelas (27,65%) de DRM no ponen Internet a disposición de los alumnos.

También informamos que las escuelas primarias de la Junta de Enseñanza de la Región de Marília (DRM) no tienen biblioteca. De las 47 escuelas investigadas, 45 tienen un aula de lectura y dos escuelas situadas en Marília no tienen ninguna. El nombre de Aula de Lectura elimina el requisito de contratar un bibliotecario para cada escuela, lo que consideramos un factor negativo, ya que este profesional está capacitado para organizar la colección adecuadamente y tiene espacio para motivar/fomentar el interés por la lectura, la planificación de la narración, saraos, entre otros servicios. Muy a menudo, la persona encargada de la Sala de Lectura es un profesor que ha tenido algún problema de salud y ya no puede estar en el aula, con formación en diversas áreas de conocimiento, el profesor “readaptado”. Según Soares et al (2013, p.84) “[...] el Aula de Lectura, porque en muchas escuelas es un sustituto de la biblioteca. Por tanto, es confuso, pero no sustituye a la biblioteca, que es lo deseable”.

Después de abordar estos ítems de infraestructura de las escuelas encuestadas, retomamos la escala de infraestructura (SOARES NETO; JESUS; KARINO; ANDRADE, 2013, p. 90), rescatando el siguiente nivel de la escala:

Adecuado: además de los elementos presentes en los niveles anteriores, las escuelas de este nivel suelen tener una infraestructura más completa, lo que permite un entorno más propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Estas escuelas disponen, por ejemplo, de espacios como sala de profesores, biblioteca, laboratorio de informática e instalaciones sanitarias para la educación infantil. También hay espacios que permiten la interacción social y el desarrollo motor, como una pista deportiva y un parque infantil. Además, estas escuelas cuentan con equipos complementarios como una fotocopidora y acceso a Internet. (SOARES *et al.*, 2013, p. 90, traducción nuestra).

Incluso no considerando el sanitario para la educación de los niños y del patio de recreo, porque nuestro estudio se refiere a los últimos años de la escuela primaria, como ya se ha dicho, ninguna escuela tiene biblioteca, trece no tienen acceso a Internet y sólo cuatro tienen fotocopidora. De esta manera, pudimos conocer la infraestructura de las escuelas investigadas, utilizando la escala de infraestructura de los autores citados, en síntesis, de las 47 escuelas investigadas, 22 (46,80%) tienen infraestructura elemental, 24 (51,06%) se pueden encuadrar como infraestructura básica, ninguna adecuada, ninguna avanzada, que sería el siguiente nivel, y todavía, una escuela (2,13%) que no cabe ni siquiera como elemental (la más baja de la escala) porque no tiene alcantarillado público.

Hay que tener en cuenta que el análisis sólo tiene en cuenta si hay o no una instalación o un equipo concreto, y no tenemos información para inferir sobre la calidad de los elementos tratados.

Sin embargo, traemos una contribución de auditoría del Tribunal de Cuentas de la Unión (TCU) en el año 2015. Este organismo ha coordinado acciones integradas entre el TCU y 19 tribunales regionales de auditoría, auditando 679 escuelas primarias estatales y municipales. Destacamos un extracto del documento:

El conjunto examinado fue, como se destacó, elegido a partir de estudios anteriores que ya indicaban que las unidades escolares tenían baja disponibilidad de instalaciones importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mejorar los exámenes, los equipos técnicos aplicaron una metodología que también evaluó aspectos cualitativos de la infraestructura de las escuelas y, en conclusión, el 59% de las 679 escuelas públicas visitadas presentaban aspectos generales de confort, seguridad, higiene, accesibilidad y adecuación deficiente o precaria (BRASIL, 2015, p. 8, traducción nuestra).

El documento también señala la necesidad de que el INEP mejore la recogida de datos de la tabla del Censo Escolar, para calificar los entornos y equipamientos escolares.

[...] recomiendan al Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira - Inep mejorar el proceso de recolección de datos en el Censo Escolar, especialmente en los datos de la tabla “escuela”, con el fin de minimizar las inconsistencias entre lo declarado por el director de la escuela y la realidad, empleando, si es posible, la crítica en la entrada de datos del sistema; **los datos sobre la calidad/operatividad de los entornos y equipos escolares; y la diferenciación entre la existencia de Internet para uso exclusivo de la administración y para el uso de los estudiantes, en el laboratorio o fuera de él** (BRASIL, 2015, p.12, nuestro destaque, traducción nuestra).

Para finalizar la dimensión de infraestructura de las 47 escuelas investigadas, traemos algunas referencias a esta dimensión obtenidas de los profesores que respondieron a nuestro formulario en *google docs* (ver anexo). Como se ha mencionado anteriormente, los 47 centros educativos enviaron el formulario a los profesores que trabajaron en los últimos años de 2019, y obtuvimos 191 respuestas. Seleccionamos algunas respuestas, cada una de ellas referida a un solo nombramiento de profesor.

“Falta de materiales adecuados”. (P1, 2019)

“Escuela antigua necesitando de arreglos”. (P8, 2019)

“Falta de anfiteatro, empleado cualificado para trabajar en la biblioteca”. (P25, 2019)

“Falta de espacio, especialmente en la biblioteca”. (P29, 2019).

“Falta de ordenadores”. (P35, 2019)

“Pizarra, datashow y herramientas de trabajo de calidad” (P67, 2019).

“Falta de ordenadores, suelo adecuado en las aulas y un comedor adecuado”. (P98, 2019)

“Aula disponible para educación especial, internet disponible, materiales disponibles”. (P103, 2019)

“Escuela con pocas aulas”. (P112, 2019)

“Falta de material didáctico, recursos tecnológicos insuficientes”. (P124, 2019)

“Falta de pizarras digitales, fondos para el mantenimiento diario en la escuela e infraestructuras deportivas”. (P143, 2019)

“Falta de anfiteatro, empleado cualificado para trabajar en la biblioteca”. (P155, 2019)

Consideraciones finales

Como resultado de la información documental y de la recopilación de datos obtenida de los docentes de la dimensión de infraestructura de la GRD, las escuelas investigadas no cuentan con la infraestructura adecuada para que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente

escolar más favorable. Por el contrario, las condiciones objetivas en la dimensión de la infraestructura son precarias, lo que compromete el desarrollo del trabajo del profesor. También destacamos que la infraestructura disponible en estas escuelas está lejos de alcanzar un estándar mínimo de calidad, de acuerdo con la lista de insumos previstos para esta etapa de la educación en el Dictamen 08/2010 (BRASIL, 2010), que propone la identificación de insumos esenciales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducen gradualmente a una educación de calidad. A partir de esta lista de insumos, se estableció el Costo Inicial de Calidad del Alumno (CAQi) para cada etapa y modalidad de la educación básica.

Nuestro objetivo era identificar las condiciones objetivas en las que operan los centros educativos para aportar información a la discusión de sus resultados de evaluación desde la perspectiva de la rendición de cuentas compartida, es decir, participativa, en la que los poderes públicos se reconocen en el proceso de mejora de la calidad, asumiendo su parte, es decir, apoyando la labor docente.

La agenda de los reformistas empresariales ha “aumentado la presión sobre los colegios y sus profesionales”, con la implantación de premios (sistema de bonificaciones ligado a los resultados educativos) y la posibilidad de sanciones a los colegios (transferencia de fondos condicionada a los resultados educativos) y, además, se está debatiendo en el Congreso la Ley de Responsabilidad Educativa, entre otras propuestas. Por lo tanto, cada vez más escuelas y sus profesionales son culpados unilateralmente por los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones a gran escala, sin ninguna mención a las precarias condiciones de la infraestructura y las insatisfactorias condiciones de trabajo de los profesores ofrecidas por el Estado.

Por todo lo anterior, defendemos efusivamente la importancia de recuperar o introducir en la escuela un debate más amplio sobre la calidad, que implique mirar tanto hacia las dimensiones que la constituyen, es decir, hacia la calidad social referenciada en la formación humana, como hacia las condiciones objetivas que garanticen la realización de su proyecto educativo, lo que implica no prescindir de las cuestiones de infraestructura como pretendía este estudio, para instrumentalizar un debate más robusto en el Consejo de Educación estudiado.

Proponemos, como uno de los caminos posibles para el proceso de calificación de las escuelas en esta red educativa, políticas de evaluación que se basen en los procesos de Evaluación Institucional Participativa (EIP), en los que los colectivos escolares se posicionen, reflexionen y deliberen sobre los significados y desdoblamientos de los resultados obtenidos,

es decir, la EIP parece muy potente para que la calidad de la escuela sea de hecho una búsqueda colectiva, compartida y construida por el conjunto de actores dotados de datos que permitan una mayor visibilidad de la realidad de la escuela.

Concluimos reafirmando el peligro de estar bajo la égida de políticas de evaluación educativa propuestas por reformistas empresariales que se conforman con resultados que confunden más que aclaran la complejidad del fenómeno educativo, que no es fácil de captar, y que ha tenido el efecto contrario al que se pretende, es decir, mejorar la calidad de la educación. En Estados Unidos, la propuesta de los reformistas empresariales no ha mejorado la educación, sino que ha provocado la privatización del sistema educativo estadounidense y la destrucción de la enseñanza. Algunos autores la evalúan como una década perdida para la educación en ese país. ¿Vamos a seguir el mismo camino?

REFERENCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 20 dez 2018.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CEB n. 8, de 05 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. INEP. **Nota Técnica** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas Básicas (INSE). Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. TCU. **Relatório de Auditoria**, TC 025.384/2015-5. 2016. Disponível em: <https://www.tcm.pa.gov.br/portal-do-jurisdicionado/docs/resolucoes/Acordao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. INEP. **Sinopse estatística**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

- ERNICA, M.; BATISTA, A. A. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **Cenpec**, São Paulo, n. 3, 2011. (Informe de pesquisa). Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa3a.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.
- FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 963-987, out. 2007.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=266>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016.
- FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010. p. 37-44.
- KARP, S. Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 431-454, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a06v33n119.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Cento de estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular _ CENPAEP. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- OBNUBILAR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR; E. A. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, set./dez. 2016.
- PARO, V. H. Trabalho Docente na escola de ensino fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

PINTO, J. M. de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 19, p. 1-20, abr. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1378/1223>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PUPO, F.; SALDAÑA, P. Governo Bolsonaro muda de posição e quer Fundeb com prazo de validade de 10 anos. **Jornal Folha de São Paulo**, 7 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/governo-bolsonaro-quer-propor-novo-fundeb-com-prazo-de-validade-de-10-anos.shtml>. Acesso em: 8 fev. 2020.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos1786/1786.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SOARES NETO, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizagem entre estudantes do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, set./dez. 2016.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.) **Qualidade(s) da Escola Pública** – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 83-100.

TOMAZ, S. C.; SILVA, M. M. O. O que as escolas fazem que os testes estandarizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.) **Qualidade(s) da Escola Pública** – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 143-167.

Cómo referenciar este artículo

SABIA, C. P. P.; SORDI, M. R. L. Una mirada hacia la dimensión de infraestructura como una de las condiciones objetivas de calidad posibilitante en las Escuelas públicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 127-152, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13473>

Enviado el: 23/03/2020

Revisiones requeridas: 21/07/2020

Aprobado el: 26/08/2020

Publicado el: 02/01/2021