

AUTONOMÍA Y GESTIÓN DE LA ESCUELA: POSIBILIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Gomercindo Ghiggi
Universidade Federal de Pelotas
gghiggi@terra.com.br

Beatriz Atrib Zanchet
Universidade Federal de Pelotas
biazanchet@gmail.com

Mari Forster
Universidade Federal de Pelotas
mari.forster@gmail.com

Resumen

El texto presenta resultados de la investigación que ha tratado, en grupo, con el equipo directivo de la escuela, del proceso de trabajo pedagógico que han realizado en búsqueda de la construcción de una gestión participativa con destaque para la construcción de un proyecto pedagógico que tuviera la autonomía como base para sus acciones. El foco de la investigación fue la reflexión acerca de la relación entre la autonomía y gestión de la escuela, a partir de las discusiones realizadas por el equipo con profesores(as), con alumnos(as), con los padres y con la comunidad y la actuación a favor de la construcción de un proyecto en conexión con la realidad en la cual se encuentra insertada la escuela. La base teórica que dio rumbo al trabajo ha evidenciado la reflexión acerca de la producción de un proyecto a partir de la perspectiva política y epistemológica freiriana. La investigación tomó como referencia expresiones/escritos de las profesoras que vivieron la experiencia de la gestión por un período de diez años realizando su trabajo pautado en la posibilidad de la escuela construir con autonomía y responsabilidad su proyecto pedagógico. El análisis de los datos nos permite inferir que la Escuela ha establecido relaciones más solidarias en su cotidiano y, autónomamente, asumiendo, en la región, acciones de generación de condiciones de vida más humanas para sus sujetos.

Palabras clave: la autonomía, la gestión escolar, la formación del diálogo, del proyecto emancipador

**AUTONOMY AND SCHOOL ADMINISTRATION: POSSIBILITIES FOR THE
CONSTRUCTION OF A POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECT**

Abstract

This text presents results from a research which investigated, along with the School's management staff, the process of the pedagogic work that had been accomplished in order to achieve a participant administration with focus on the construction of a political-pedagogic project which had autonomy as the basis for its actions. The research focused on the reflection upon the relationship between autonomy and School administration from discussions promoted by the staff among teachers, students, parents and the community, as well as actions that supported the construction of a project connected to the School's reality. The theoretical basis that guided this work highlighted the reflection upon the making of a project from Freire's political and epistemological perspective. The research took as reference expressions/writings from teachers who had lived the management experience for a period of 10 years, doing their work based on the possibility that the School would construct its pedagogic project with autonomy and responsibility. Data analysis allows us to infer that the School established more solidary relationships in its routine by autonomously taking part in actions which enabled conditions for the region's subjects to have a more human living.

Keywords: autonomy, school management, dialogue training, emancipatory project

AUTONOMÍA Y GESTIÓN DE LA ESCUELA: POSIBILIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1. Introducción

Vivimos la era de la globalización, especialmente de las informaciones y de los conocimientos, los cuales nos llegan hasta nosotros de forma galopante e inesperada. En esta época, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación (mismo en el mundo rural) adquieren poder avasallador y sus influencias son multifacéticas. Nuestro país, el Brasil, inserido en este mundo globalizado, viene reflexionando en sus legislaciones y políticas educacionales la subordinación al capital, haciendo la sociedad cada vez más desigual y excluyente. Y la escuela, que podría ser el local donde todos tuvieran la posibilidad de tener acceso al saber con equidad, no poco reproduce y mantiene el modelo mercadológico, condición en la cual las cosas, las acciones y las propias personas valen lo que el mercado estipula.

Bajo tal contexto, actuar a favor de una educación de calidad, en una escuela democrática, que tenga sentido para la comunidad donde la misma está inserida, ha sido desafío constante de todos cuantos actúan con la formación de profesionales de la educación. En este siglo XXI, las sociedades, las culturas, cambiaron radical e intensamente. ¿Que cambia y que permanece en la formación del educador? ¿Hay saberes docentes necesarios en la perspectiva de capacitar la escuela a la intervención social?

La escuela, hoy, es invitada a rever su trabajo en esta nueva sociedad. Capacitarse para realizar *intervenciones sociales*, calificando, desafiando así, la comunidad a organizar su mundo (de trabajo, de ocio, de religiosidad, en fin, del conjunto de acciones necesarias para que pueda vivir con más calidad), es tarea propuesta a la escuela, a cada día con más urgencia.

Aunque con todo el caos social que vivimos, hay escuelas donde es posible localizar experiencias¹, tanto de acción pedagógica como social, que tienen importancia para las comunidades donde están insertadas. En el caso aquí estudiado, es posible verificar densos y cualificados trabajos de investigación de la realidad y de organización del Proyecto Político Pedagógico, buscando dar cuenta de las demandas locales, no apenas en la perspectiva de calificación del aprendizaje de los conocimientos de cada serie, pero de la presencia de la escuela en la producción de alternativas a la sobrevivencia de la propia comunidad.

Es en este contexto que se hace importante la retomada de experiencias *alternativas* de formación, realizadas a través de la reflexión y del análisis de procesos de formación acción y de

¹ La experiencia, cuando repensada, posibilita aprendizajes y revisiones de conducta. La teoría tiene importancia para pensar la práctica sí, y solamente sí, permitir que ocurra la problematización de lo que está puesto y, consecuentemente, desconstrucción del atravesado del hacer y de la propia práctica reflexionada. Las experiencias humanas, no fatalistas, son históricas y vigorosas, aunque no raro restrictas al lenguaje de las posibilidades, ante el momento histórico en el cual la vida se desarrolla.

investigación formación, que se juzgan marcados por presupuestos y principios teórico metodológicos que alteran el clásico estatuto positivista de investigación. Por eso, el propósito general de este texto es el de describir y problematizar la dimensión formativa inherente a un proyecto de intervención socioeducativa realizada por el Equipo Directivo de la Escuela Estadual Alberto Pasqualini, localizada en Canguçu/RS/Brasil, esencialmente de cultura rural.

2. La investigación y las opciones metodológicas: interlocutores y acciones emprendidas

La investigación aquí retomada, de la cual extrajimos este texto, se aproxima de la modalidad de la investigación participante, que se interesa por el significado atribuido por las personas a la vida social, y por la interpretación que el investigador confiere, junto con los interlocutores, a tales significados (GIL FLORES, 1994). Tal definición encuentra resonancia en nuestro objeto de estudio: investigar la formación continuada a partir de diferentes situaciones formativas vivenciales y las implicaciones y significados de esto para las personas y para el desarrollo de la autonomía. Elegimos un delineamiento metodológico de carácter cualitativo por el dibujo flexible, relevante papel de los investigadores y abordaje del objeto de estudio en su totalidad (OLABUÉNAGA, 1996).

Tres dimensiones de análisis son fundamentales para los objetivos aquí indicados: *el dialogo, la reflexión y autonomía*, dimensiones estas sustentadas desde la perspectiva de Paulo Freire. Tales dimensiones nos ponen delante de los sujetos históricos que viven la realidad, a partir de cual está siendo realizada la investigación, para auscultar, densamente, sus dichos y hechos, buscando evitar que nuestros conocimientos descalifiquen las hablas de los educadores, imponiendo posturas autoritarias travestidas de competencia teórica o erudición.

La investigación asume que el agente de cambio es el educador, en acción colaborativa con los demás sujetos de la escuela y de la comunidad involucrada. Este fue un presupuesto que sirvió (y sirve) de base para la intervención investigativa junto al Equipo Directivo De la Escuela Alberto Pasqualini. Los sujetos participantes de esta investigación constituyen un grupo de tres profesoras que estuvieron al frente de la dirección de la Escuela citada durante el periodo de diez años (1996-2006).

Por su vez, el grupo de investigadores es constituido por educadores, investigadores de la Universidade Federal de Pelotas y de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). El encuentro en este trabajo se debe a las sociedades basadas en las acciones emprendidas por los mismos que, desde hace algunos años, se envuelven con trabajos con inserción en las escuelas. Los investigadores implicados se proponen a aplicar esfuerzos y energías en el sentido de, simultánea y articuladamente, desarrollar reflexiones teórico metodológicas capaces de dar sustentación a las

investigaciones que tienen la escuela como *locus* de formación, favoreciendo acciones de significado académico importante, tanto para la universidad cuanto para la escuela, buscando dar cuenta, centralmente, de lo que tenemos denominado de investigación formación.

Las acciones emprendidas pueden ser resumidas en dos etapas. La 1ª etapa se constituyó en: - discusión y detalles de la propuesta de investigación en sociedad; - definición de la acción conjunta para el conocimiento de la realidad a través del relato descriptivo de la práctica emprendida por el Equipo Directivo, con el levantamiento del contexto escolar y de los problemas y dificultades enfrentados por los educadores para la construcción de la propuesta de la Escuela; - profundización teórica para la comprensión de la realidad observada en las visitas hechas a la Escuela.

En la 2ª etapa, las acciones buscaron comprender el contexto en que las profesoras constituyeron el grupo y desarrollaron sus acciones como Equipo. Solicitamos entonces: - que las profesoras produjeran textos relatando como se constituían como un Equipo Directivo, narrando sus experiencias que las produjeron gestoras; - que retomaran la escritura que hicieron observando lo que faltó en los relatos usando, como criterio, lo que significó, en su formación, el trabajo construido. Aquí fue importante la socialización y reflexión sobre los escritos individuales; - que agregaran al texto elementos que suplieran las lagunas que, colectiva y solidariamente, teníamos observado en la escrita; - que elaboraran un análisis crítico de los relatos buscando desvelar como el Equipo Directivo emprendió una gestión participativa y emancipadora.

La provocación que hicimos para la reescritura del texto mostró para el grupo que ellas fueron provocadas y reconocieron la importancia de las alternativas pedagógicas que construyeron para la escuela.

3. Los diálogos producidos por la investigación: primeras explicitudes.

Algunas categorías extraídas de la obra de Freire, como la comprensión de la realidad concreta y la investigación de la realidad, nos acompañan desde el inicio. La dificultad mayor residió en el conocimiento precario que teníamos (y tenemos) de la realidad concreta de las escuelas rurales en la cual se sitúa el trabajo con el cual interactuamos. No raro, la tradición pedagógica privilegia el discurso bien elaborado proveniente de *otros lugares*, en prejuicio del conocimiento de los problemas y del proceso de conceptualización de la realidad más local. Al iniciar la investigación, entonces, percibimos esa contingencia y el cuanto la misma es retroactiva sobre nuestras buenas intenciones de conocimiento de las relaciones más inmediatas en fase de categorías precarias para el estudio de la realidad puesta.

Así, aunque los ensayos de análisis que delineamos, nos ponemos delante de los sujetos históricos que viven en la realidad donde está siendo realizada la investigación, para auscultar,

densamente, sus decires sobre la realidad concreta, buscando evitar, así, que nuestros carecimientos invadan sus hablas, imponiendo posturas autoritarias travestidas de competencia teórica o erudición. La superación de tales límites no se da en plan teórico, pero a través de proyecto y actitudes permanentes que den cuenta de la dialogicidad que refleja Freire, cuando el diálogo entre las informaciones y el conocimiento, que las personas cargan consigo (profesoras, alumnos, comunidad y la teoría sea fecunda.

Es así que se realizan las conexiones, en la realidad, entre objetividad y subjetividad, proceso que tanto ha sido explicitado por la investigación participante (FREIRE, 1980 y 1982, BRANDÃO, 1982, THIOLENT, 1985 y otros), por la investigación acción y por la investigación formación. Estamos abogando, en la investigación aquí pensada, para la comprensión de las hablas, escritos, propuestas y realizaciones en la escuela: la radicalidad, en la investigación, del respecto y la producción de prácticas colectivas y críticas en relación a los dogmatismos que limitan las acciones en educación, sin abrir mano de la directividad tensionada y tensora para educar la sensibilidad, para percibir y poder mejor escuchar las personas con las cuales estamos interactuando.

Otra dimensión central, no despegada de la investigación crítica y participante (BOGDAN y BIKLEN, 1984; AALVES, 1999 y DELAS & MILY, 1997), pero parte integrante de la misma, es el diálogo. Partimos del principio que el diálogo precisa suceder en su radicalidad, o sea, buscando realizarlo para más allá de probables banalizaciones que pueden estar ocurriendo con su práctica. La investigación, así, ha buscado pautarse por el diálogo en su dimensión ontológica, tomada como referencia para pensar en la formación humana. O sea, en los movimientos de la escuela que arriba indicamos ocurrían, auscultando Freire, encuentros solo realizables por el diálogo, cuando, no apenas por la palabra, el saber de las personas es valorizado, haciendo la actividad investigativa un proceso que tiene sentido. Por eso Freire afirma que *“no hay enseñanza sin investigación e investigación sin enseñanza. Eses quehaceres se encuentran en el cuerpo del otro. En cuanto enseño continuo buscando, rebuscando”* (FREIRE, 1997).

Para Freire, el diálogo se instituye como opción antológica central para evitar la intolerancia (en relación a la falta del otro y a su saber, así como en relación al calificado diálogo que debe ocurrir entre el saber que cada uno lleva consigo y el conocimiento del otro y del conocimiento científico) y el relativismo (algo como, ¡todo vale!), haciéndose condición de necesidad de la propia distinción humana. Tomando el diálogo en la investigación aquí expuesta como la capacidad humana de dirigirse al otro para establecer relaciones tanto para el descifrado y comprensión del mundo cuanto para la fundamentación de las prácticas que entre sí convergen o divergen, haciéndose no apenas objeto de encuentro, pero imperativo de justificación y fundamentación de los actos humanos. Así, el diálogo tiene una condición de necesidad de

existencia: la reciprocidad, implicando, necesariamente, el *cambio*, teniendo por suelo el sabio recuerdo de Freire: dialogo que actúa tanto con las semejanzas como con las diferencias, no con los antagónicos.

En Freire encontramos referencias para pensar el dialogo a partir de la acogida, de la reciprocidad y del libre debate, procesualmente reglado, como compañeros en las reflexiones y en los procesos educativos. Conforme leemos en su obra, en esta investigación recordamos los contactos profundamente *existenciales* que mantuvimos con las educadoras. Son hablas que empezaron a explicitar la situación de las de las personas a partir del mundo en que viven en la escuela, especialmente, reveladores de los dramas y de las tramas de la vida en que están envueltos sus educandos: son sufrimientos, alegrías, alternativas en la producción de la vida, modelos de producción económica, de producción social y política de hombres y mujeres en sociedad.

Relatando investigaciones (FREIRE, 1994), afuera equívocos que reconoce haber cometido, Freire tematiza el dialogo a partir de hablas que giran en torno de la escuela, de SMEs, de conjunción productiva y política, de dudas e incertidumbres de profesoras y educadores, ocasiones en que acuerda la importancia de la formación, de la conceptualización de la realidad, de sufrimientos más particulares y domésticos, de luchas y victorias, de emociones que las personas sienten con las descubiertas de los alumnos y de los hijos.

Esta investigación, de la misma forma, apunta para la importancia de considerar los momentos de declaración de tristezas de educadores en relación al sufrimiento y limitaciones diversas, de la impotencia ante la cultura reproductora y banalizante consumida por las comunidades escolares. Momentos, también, (GHIGGI, 2002b), de la documentación de la *felicidad*, porque la escuela ha ayudado, históricamente, muchas personas a superar dificultades. Son encuentros en tiempos y espacios que envuelven personas en la búsqueda de comprensión de significados, aquí en particular en la historia de un Equipo que desarrollo su gestión pautada por las enseñanzas freireanas, muy particularmente en el trabajo a favor de la formación de la autonomía.

De lo expuesto, entendemos que es principal buscar comprender como se materializan procesos de búsqueda rigurosa y ética que intentamos realizar en la investigación aquí apuntada, por opción *dialógica crítica*. Para garantizar espacio a la sorpresa, a la imaginación y a la interrogación, Freire tiene indicaciones a los desafíos metodológicos que se ponen para investigadores en educación, comprometidos con la ética y con el rigor conceptual. Es esta afirmación que nos moviliza a la organización de esta reflexión, que presentamos con base en conceptos atados a la organización de esta reflexión, que presentamos con base en conceptos atados a la investigación científica en perspectiva freireana. Freire produce originalidad en sus propuestas sobre la investigación acción, participante, *alternativa o metodología crítica*, teniendo por base la “*descubierta y construcción del universo vocabular*” (1978) y la definición de los “*temas*

generadores” (1982), primordialmente pensadores para educación de adultos. Es desde tales afirmaciones que buscamos orientaciones para las tareas de investigación formación aquí posicionadas, acordando que la propuesta (CICOUREL, 1990) exige orientaciones, cuidados y definición de principios. Encontramos, en Freire, el dialogo como soporte político epistemológico a partir de lo que está dándose la investigación comprometida con la mejoría de la calidad de la vida de las personas envueltas con la escuela citada. La experiencia del dialogo, con la mediación del conocimiento producido, es principal a la investigación *dialógica crítica* (GHIGGI, 2002a) *investigación formación* (GHIGGI, 2002b). El dialogo es indicador metodológico principal cuando la propuesta es la investigación que envuelve situaciones las cuales la perspectiva positivista no es suficiente. La importancia del dialogo está en la reflexión de los envueltos, destacando que lo que los aproxima es la posibilidad de, en el encuentro, desvelamos el mundo. El silencio y el monologo sirven para que el saber se perpetúe como instancia de poder de pocos sabios sobre ignorantes. El dialogo, para Freire, exige amor, humildad, respeto al saber del otro a la creencia de que somos capaces de construir la historia y construirnos en el inacabamiento existencial que nos es propio: los humanos viven en dialogo, aunque dimensión no raro negada.

Freire elabora tales reflexiones teniendo por base concepciones de realidad, de ciencia y opciones metodológicas favorables a la investigación dialógica crítica, temas que reflexiona al afirmar: “*conocer una determinada realidad (...) en cuanto en ella actuamos o para en ella actuar, es saber en que realmente consiste la realidad concreta*”, asumiendo demarcación conceptual al afirmar que la “*realidad concreta es algo más que fatos o datos tomados (...) en sí mismo. Ella es todos esos fatos y más la percepción que de ellos esté teniendo la población en ellos envuelta. Así, la realidad concreta se da a mí en la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad (...).*” Definiendo conceptualmente el campo y el recorrido metodológico, Freire lo pone ante la opción del investigador, afirmando que si la misma “*es liberadora, si la realidad se da a mí no como algo parado, inmovilizado, puesto ahí, pero en la relación dinámica entre objetividad y subjetividad, no puedo reducir los grupos populares a meros objetos de mi investigación.*” Esa opción incluye el otro como sujeto de investigación: “*no puedo conocer la realidad de que participan a no ser con ellos como sujetos también de este conocimiento que, siendo para ellos, un conocimiento del conocimiento anterior (lo que se da al nivel de su experiencia cotidiana) se hace un nuevo conocimiento (...)*”. Más allá de defender involucramiento riguroso y ético con quien el investigador realiza la investigación, Freire pregunta por la razón de la producción científica: “*¿a quién sirvo con mi ciencia? Esta debe ser una pregunta constante (...). Y debemos ser coherentes con nuestra opción, exprimiendo a nuestra coherencia en nuestra práctica*” (BRANDÃO, 1982:34).

Por lo tanto, interesa la investigación aquí electa a la producción de conocimientos, luego, la reflexión y el dialogo no se reducen a las conversaciones al estilo confesional entre los sujetos

envueltos, pero, si, expresan una construcción crítica que favorece la comprensión de la propia experiencia individual y colectiva; los sujetos se separan de la inmediaticidad, recorren el proceso de abstracciones sucesivas que se distancian del real y a él retornan, efectuando una zambullida en su dinámica concreta. (TORRIGLIA, 2000).

El fato de nosotros estar cuidando de la práctica, de su movimiento cotidiano, original, de muchas epidermis, implica que estamos atentos a su génesis, sus conflictos y contradicciones, los cuales precisan ser entendidos para más allá de los muros escolares. La relación entre lo que se pasa en la escuela y el mundo que la trasciende es inherente al proceso educativo y hace parte de *suethos*. El problema radica, de un modo general, en las formas con que las propuestas de formación docente expresan la superación de esta aparente “dicotomía”.

Las categorías de “investigación” y “producción del conocimiento” no se sujetan al campo de lo inmediato, luego, la actividad experimental no es suficiente para conferir comprensibilidad a la experiencia; es preciso considerar el carácter estructurado de los objetos y del mundo. Concordamos con Duayer et al. (2001) cuando dicen que el conocimiento solo tiene sentido si aplicado a un mundo abierto e intransitivo y que su finalidad es comprender las estructuras, fuerzas, poderes que condicionan los fenómenos empíricos, pero que se sitúan para más allá de ellos.

Luego, las dimensiones dialogo, reflexión y autonomía orientan los análisis de las diferentes situaciones formativas experimentadas, que son comprendidas como constitución y negación, oposición y resistencia, diferentemente de las nociones empíricas, que suponen pasividad y aceptación del *status quo*. “*La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que se pasa, no lo que sucede o que toca. A cada día se pasan muchas cosas entre tanto, al mismo tiempo, casi nada nos sucede*” (LARROSA, 2004:116).

El ejercicio de preguntarse por el conocimiento y por la investigación y su importancia para la formación de educadores es indispensable para pensar perspectivas teóricas que puedan informar políticas de formación docente, sin idealismos, pero con utopías. La complejidad de la cuestión y sus respuestas tienen como fronteras las dificultades de un país situado en la periferia de la acumulación capitalista y los obstáculos que encuentra en la definición de políticas autónomas de desarrollo científico y tecnológico. Pero ni por eso incapaz de proponer alternativas.

Fueron principalmente las reflexiones arriba que nos llevaron de manera *diferente* a la escuela de las profesoras, aquí sujetos de investigación: la condición de posibilidad de realizar investigación conjunta para dar cuenta del desafío de producir ciencia a servicio de las necesidades de la vida a partir de la escuela, con lo que se constituyó la investigación formación a servicio de la autonomía de las personas en ella envueltas.

4. Gestión participativa a servicio de la educación para la autonomía.

A partir de 1998, estimulados por la pasión expresada por la coordinadora del Equipo

Directivo por la comunidad del Faxinal y de su expectativa en buscar mejoras para aquella localidad a través del trabajo de y en la escuela, los educadores, padres, los alumnos y la comunidad² fueron envueltos en un proceso de relectura de realidad donde estaban inseridos. Nos dijo la coordinadora del Equipo Directivo que la escuela “*cumplía simplemente su papel de enseñar a leer, escribir y calcular. Pero leer las palabras y los textos no era suficiente, (los alumnos) precisaban aprender a leer el mundo para transformarlo y la escuela era el canal para desencadenar tales cambios*”. En su habla, expresó también que “*la escuela no podía quedar indiferente delante de la realidad, la comunidad (muy apática), y también proponer a ellos una sociedad que se extendiese a esa comunidad*”. En la búsqueda de caminos para establecer sociedades, el Equipo Directivo de la escuela empezó a hacer contactos y fue envolviendo cada vez más personas para participar y hacer suceder *cosas* que aumentarían y consolidarían la confianza en la relación entre la escuela y la comunidad.

Silva (1996) argumenta que la comunidad tiene un papel importante en la construcción de la autonomía de la escuela pública, porque esa ocurrirá en la medida en que la misma esté al servicio de los intereses y de las urgencias de la población. Los padres y los alumnos, como usuarios de la escuela, pueden apuntar problemas y sugerir soluciones para los mismos. Aunque el autor considere que la simple ejecución de tareas (participar en la organización de fiestas) pueda ser el inicio de un proceso de participación más crítico en la escuela, argumenta que es necesario realizar la partición del poder, posibilitando a la comunidad participar en la tomada de decisiones. Complementado esa idea, Estevão (2003) afirma que la participación de los padres en las escuelas no debe ser encarada como siendo una debilidad, último recurso, cuando las cosas no andan bien (mal comportamiento o notas bajas de los alumnos). La interacción debe ser encarada como siendo una posibilidad de enriquecimiento mutuo y de ampliación del espacio democrático en la escuela. Abranches (2003), al escribir sobre la relación entre escuela y comunidad, dice que al existir una interacción, ambas son beneficiadas, pues la escuela, por medio de la comunidad escolar, puede estar viéndose mejor y así calificando sus procesos pedagógicos para atender mejor sus alumnos, constituyéndose como un espacio de politización y reflexión crítica.

La primera iniciativa del Equipo Directivo de la Escuela Alberto Pasqualini fue llamar el Consejo de Padres y Maestros (CPM) para dividir con ellos las angustias y preocupaciones que imperaban en aquel momento, al mismo tiempo en que era mostrada la importancia de su participación para el *crecimiento* de la escuela. En aquel encuentro, nos contó la Coordinadora del Equipo Directivo, que los padres fueron desafiados a colaborar para hacer una fiesta que arrecadaría fondos para hacer mejoras en la escuela. La fiesta fue la forma encontrada para llevar las personas para dentro de la escuela. A partir de ahí, el terreno se hizo fértil para la implantación de una *nueva*

²El término comunidad aquí empleado para significar el conjunto de padres/responsables que, por residir en el entorno de la escuela o tener fácil acceso a ella, son usuarios de sus servicios. PARO (1997).

forma de trabajar como explicó la Coordinadora del Equipo Directivo.

El Equipo Directivo se articuló con grupos de la comunidad y pasaron a promover encuentros de integración para que aquellos que estaban alejados de la escuela pudieran ser cautivados. En estas actividades los educadores, bajo la coordinación del Equipo Directivo, se preocupaban en oír los padres, llevándolos a percibir que podrían ir a la escuela para hablar opinar y no apenas oír y preguntar, pues en estos encuentros informales discutían asuntos relativos al papel de la escuela en la formación de sus hijos. Con esa actitud fueron conquistando una participación cada vez mayor y más expresiva de la comunidad en relación a la construcción del proyecto de la escuela.

La Coordinadora del Equipo Directivo nos relató que para desarrollar un proceso de desacomodación, de credibilidad y de busca de mejorías, empezó a hacer con los padres y alumnos un análisis conjunto de la realidad de la escuela preguntando “*¿Cómo era la escuela? ¿Qué tenía de positivo? ¿Y de negativo? ¿Que podría ser diferente? ¿Cuáles los medios posibles para buscar ayuda?*”

Empezaron, entonces, a “*gatear una nueva forma de hacer escuela, o mejor, hacer educación, poniendo al grupo de educadores una propuesta de aquello que imaginaba ser una escuela inserida en la comunidad*”, cuenta la coordinadora del Equipo Directivo.

Percibían que la escuela estaba distanciada de las perspectivas de vida y de la cultura local y que no había participación efectiva de la comunidad. Era preciso cambiar esa realidad. En la búsqueda de alternativas que provocaran el cambio, la Coordinadora del Equipo Directivo Invito un grupo de educadores que quedo responsable por pensar y discutir otras posibilidades para la escuela.

La decisión por construir un equipo de educadores que creyera en la propuesta de construir una escuela diferente fue el fundamento de la gestión entonces iniciada. Interesante destacar que para la constitución del grupo el coordinador del Equipo Directivo dijo que: “*siempre creí en las sociedades. Mi experiencia de vida en la Pastoral de la Juventud me enseñó mucho eso y después fui conquistando simpatizantes*”. Habla la coordinadora que en el inicio invito un colega que trabajaba en otra escuela. Luego más, otros educadores se juntaron al grupo, grupo con el cual pasaron a “*... pensar y a discutir la posibilidad de una escuela que respondiera a las necesidades por las cuales pasábamos y que eran percibidas en el día a día, en la charlas con los padres, que expresaban sus preocupaciones con el futuro de sus hijos, en que la escuela iría contribuir para la vida de cada uno*”. Dice la coordinadora, también, que “*para eso precisábamos de una escuela que respondiera a las angustias de aquellas familias, de una escuela donde a los alumnos les gustara estar y participar*”.

La iniciativa de constitución de un equipo para pensar la escuela nos remite a lo que Viega

(2004:18) denomina de gestión democrática, explicando que ese tipo de gestión

Implica principalmente el repensar de la estructura de poder de la escuela, teniendo en vista su socialización. La socialización del poder propicia la práctica de participación colectiva, que atenúa el individualismo; de la reciprocidad, que elimina la exploración; de la solidaridad, que supera la opresión; de la autonomía, que anula la dependencia de órganos intermediarios que elaboran políticas educacionales de las cuales la escuela es mera ejecutora.

Observamos, en las hablas de la coordinadora, que era preocupación del Equipo Directivo conquistar los alumnos para que sean socios en esta caminata. En esta dirección, afirmo la coordinadora: *“para la conquista de los alumnos partimos entonces para actividades y eventos que sean oportunos para su participación.”* Y recordó que el alto índice de reprobación, *“causado tal vez por falta de motivación”, angustiaba bastante, pero todavía porque contaba con “pocos recursos para dar soporte al trabajo pedagógico. Nos preguntábamos: ¿Qué era posible hacer entonces? Concluimos que delante de la situación lo que estaba a nuestro alcance era proporcionar condiciones y apoyo a las profesoras que buscaron cursos de formación y perfeccionamiento en esta área.”*

Viega, al referirse a la gestión democrática, alerta también que ella *“exige una ruptura histórica en la práctica administrativa de la escuela, con el enfrentamiento de las cuestiones de exclusión y reprobación y de la no permanencia del alumno en el salón de clase”*. Continúa la autora diciendo que *“ese compromiso implica la construcción de un proyecto político pedagógico conectado a la educación de las clases populares”*. (VEIGA, 2004:17).

Buscando siempre oportunidades para participación en trabajos colectivos y de estudios, Alberto Pasqualini participó, juntamente con otras escuelas, del proyecto de sociedad UFPel-UNISINOS, intitulado de *“Unión hace la Vida”*³. La participación en el proyecto evidenciaba que el grupo de trabajo de la escuela presentaba señales de movimiento que la diferenciaba de las demás escuelas participantes del proyecto. Las diferencias aparecían *“en la calidad de educación, en la garra y el comprometimiento del grupo. Otras personas (SMEC) comentaban esta diferencia”* conforme relató la coordinadora del Equipo Directivo. Dijo también, que conquistaron *“mucha gente buena para sumar a nuestro equipo, colegas con una visión de educación transformadora. Personas dinámicas y creativas que creían en el potencial de aquellos jóvenes y niños que serían agentes en el proceso de cambio de la mentalidad y crecimiento de la localidad del Faxinal.”*

Otra oportunidad que surgió fue con la Constituyente Escolar que vino al encuentro de lo

³El proyecto (final de los años 90) buscaba la participación efectiva de las escuelas y de la comunidad en general en la definición de nuevas políticas educacionales para el Estado de RS.

que la escuela buscaba en términos de construir una *escuela diferente, presente*. El momento fue de crecimiento y formación, como contó la coordinadora del Equipo Directivo, *una vez que educadores, padres alumnos, funcionarios vivieron la oportunidad de tener vez y voz dentro de la escuela en la construcción de la propuesta pedagógica, regimiento*.

Es posible observar que la función social de la escuela siempre se constituyó en un estímulo para que el Equipo Directivo invirtiera en acciones colectivas. En esta dirección, Benincá (2004:229) nos recuerda que

El sentido más fuerte del cotidiano escolar y, ciertamente, la razón de ser de la escuela y su función social. Los sentimientos de alumno, profesor y escuela son generados en el cotidiano cultural formado por contextos sociales en los cuales la escuela es requerida para rellenar las intenciones y ejercer las funciones a ella determinadas por la sociedad.

Paralelamente a el constituyente escolar, se efectiva, también, las discusiones del presupuesto Participativo⁴ que podría ser una de las formas de la escuela buscar mejorías del espacio físico, como recordó la coordinadora del Equipo Directivo. De fato, en aquel momento, las reivindicaciones y las sociedades empezaron a ser efectuadas con la creación del Ensino Médio y la construcción de un Puesto de Salud en la Comunidad aquí citada. Relató, también, que la *“comunidad empezaba a descubrir la fuerza de su organización y empezábamos a poner en práctica todo aquello que se transmitía en la teoría, en el día a día en la escuela, en la comunidad religiosa, en el grupo de jóvenes, en la asociación”* Y concluyó: *“siempre creí mucho en la comunidad y creo que lo que ellos precisaban era apenas de alguien que tomase iniciativa y los desafiase, el momento de OP vino bien al encuentro a todo lo que precisábamos de concreto.”*

Nos contó otra profesora, participante del Equipo Directivo, que *“la escuela estaba integrada con la comunidad. Los padres ayudaron a construir, junto con los educadores y alumnos, los planes de estudio, regimiento y proyecto político pedagógico. Los padres estaban muy presentes y se sentían muy a gusto en la escuela, pues sabían que hacían parte de ella.”*

Es importante acentuar que el grupo que llevó adelante la construcción de la propuesta de una escuela que atendiera a los anhelos de la comunidad, formando un fuerte grupo de educadores, organizaba sus acciones pautadas por lecturas y estudios que las ayudaban a redimensionar sus acciones. Nos contó una profesora del Equipo que *“en las lecturas que hicimos descubrimos que todo cambio pasa por tres fases: despertar, estudiar y aplicar. Como ya habíamos despertado para la necesidad del cambio (...), pasamos para la segunda fase, que fue estudiar, buscar*

⁴El Presupuesto Participativo fue un Programa de Gestión Democrática del Estado de RS, implantado al final de los años 90. El central objetivo era la práctica de la denominada democracia directa, a través de la participación de las personas en la definición de las acciones prioritarias a ser practicadas por el gestor público.

fundamentación teórica para nuestra práctica⁵.”

Nos dijo una profesora del Equipo que la escuela podría realizar trabajos importantes de intervención en el mundo, pues el grupo de educadores que hacía parte de la escuela *“había construido un espacio bien definido de trabajo colectivo, de problematización de los contenidos, de despertar el censo crítico y también de responsabilidad social con aquella comunidad. “Continúa su declaración diciendo que los “alumnos también tenían una participación bien significativa en el proceso de la Constituyente Escolar, en los espacios de ejercicio de la democracia, como el Gremio Estudiantil. Se sentían como sujetos, con sus derechos y deberes bien claros.”*

Entendemos que queda evidenciado, en los decires hasta aquí retomados, que las acciones del grupo de educadoras, que estuvo al frente de la dirección de la escuela entre 1998 y 2006, estuvieron pautados por principios de gestión democrática, aunque sepamos que ese no es un proceso fácil de ser consolidado, pues requiere participación crítica de todos los envueltos para la construcción del proyecto de escuela. En esta caminata, la propuesta de escuela se fue delineando a la medida que se hacían explícitos, por la comunidad, sus anhelos, objetivos y expectativas para la educación de sus hijos, niños y jóvenes que allá vivían.

Para acompañar las discusiones que se efectuaban en aquel contexto, los educadores empiezan a buscar subsidios *“en libros y en cursos que les proporcionarán un mejor trabajo”*, conforme nos relata la coordinadora del Equipo Directivo. Y entendemos que las propuestas pedagógicas deben estar sustentadas por los aspectos administrativos para que puedan ser viabilizadas. Así, una de las condiciones encontradas por el grupo para que fuera posible hacerlas viable fue la elaboración de reuniones de estudio que proporcionaron profundización teórica, al mismo tiempo que ayudó en la elaboración de la organización curricular de la escuela.

El grupo definió colectivamente algunos principios para desarrollar sus acciones educativas y, de entre ellos, fue posible observar, a través de los relatos de las profesoras, que lo enfatizado fue: 1) la práctica pedagógica debería estar direccionada a la formación de ciudadanos críticos, participativos y capaces de actuar en el mundo en que viven; 2) el espacio del salón de clase va más allá de los límites de la escuela, llegando a la comunidad; 3) el rescate de la historia de la comunidad y de la escuela es factor importante para dar a los sujetos el poder de la palabra consciente; 4) la enseñanza precisa considerar los elementos de la cultura y de la experiencia de los sujetos de forma articulada a los contenidos desarrollados en clase.

Algunas acciones en el sentido de atender a tales expectativas fueron relatados por una de las profesoras del Equipo Directivo que hubo *“un cambio en el proceso de alfabetización desarrollado por la escuela, que pasó a construir el proceso de socio psicogénesis de la lengua*

⁵Es preciso puntuar que el Equipo Directivo reconoce que la motivación del grupo de educadores no estuvo presente desde el inicio del trabajo. Fue preciso invertir en acciones que los hicieron participar y sentirse parte en la construcción del proyecto de la escuela.

escrita” Esa propuesta fue organizada a partir de un curso realizado por dos profesores y presentado a la coordinadora del Equipo directivo, que “*en una actitud de confianza en la propuesta y en nuestro trabajo, nos dio su visto bueno, dándonos libertad y autonomía para ponerla en práctica*” La propuesta fue presentada a los padres y, a partir de 1999. “*la escuela paso a vivir de forma diferenciada el proceso de alfabetización, respetando el nivel de lectura y escrita que los niños llegan a la escuela, bien como sus potencialidades en el avance y la construcción individual y colectiva del conocimiento*” conforme nos contó la profesora que actuaba en la coordinación pedagógica.

Otro punto que merece destaque fue la discusión colectiva sobre la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje que envuelve a los alumnos en la construcción de los criterios evaluativos. En este sentido, gana destaque el hecho que los alumnos pasaron a tener libertad de definir los ítems a ser evaluados (en el aspecto afectivo) y desarrollaron un proceso de auto evaluación juntamente con la evaluación del trabajo del profesor. Importa aquí revelar que ese trabajo empezó por la iniciativa de una profesora y, de forma gradual, fue “contagando” la escuela, “*pues otros colegas van sumándose al trabajo y los alumnos pasaron a presionar los educadores más resistentes*”. A partir de 2000, “*quedo definida la forma unánime por los educadores y alumnos la ‘evaluación participativa’, como fue denominada y formalizada en la propuesta pedagógica de la escuela*”, como nos contó la profesora.

Volvemos a Freire buscando identificar la importancia de la autonomía en el mundo de la escuela. Freire no se detiene en el desarrollo de conceptos de *autonomía* anterior a lo que la experiencia reflexionada posibilita. Su reflexión está particularmente presente en las incursiones que hace respecto de *saberes necesarios a la práctica educativa* (1997). Intitulada Pedagogía de la Autonomía a una exhaustiva reflexión sobre temas como *autoridad, libertad competencia y ética*. ¿Que lleva Freire a presentar, así, su reflexión sobre autonomía? Es, pensamos, su propia comprensión de autonomía. El fin de la negación de la humanidad en el hombre y la consecuente inclusión en los procesos sociales de construcción de vida, en especial el respecto al educando, pasan, por la construcción de la *autonomía*. La producción de referencias para pensar la *autonomía* depende del reconocimiento de que somos condicionados, no determinados. Es así expuesta la posibilidad de construcción de la propia historia. La escuela Alberto Pasqualini, concluimos, apostó exactamente en esto: se reconoció condicionada, no determinada lo que la llevó al movimiento de cambio y actuar a favor de la construcción de la autonomía de las personas.

Pero, ¿cómo apostar en la formación a la autonomía en un cuadro como descrito en el inicio de este texto en una escuela bastante abandonada por el poder público, como la Alberto Pasqualini? Es imponderable pensar formación crítica y autónoma si la historia ya está dada, definida o realizada apenas por iluminados. La autonomía se realiza históricamente, en el saberse

limitado, inacabado y esperanzador que todo el humano pueda asumir a su historia, lo que permite a Freire afirmar que *“nosotros seres (...) programados pero, de ningún modo, determinados. Somos programados (...) para aprender (...) precisamente porque nos volvemos capaces de inventar nuestra existencia (...)”* (1993:126).

La indicación de Freire arriba fue la apuesta de la escuela aquí reflexionada, conforme podemos demostrar por las declaraciones arriba retomadas. Freire fue fundamental en el movimiento de la escuela, especialmente cuando afirma que no *“apenas hemos sido inacabados, pero nos volvemos capaces de sabernos inacabados. Ahí se abre para nosotros la posibilidad de inserción en una búsqueda permanente (...). Mi esperanza parte de mi naturaleza en cuanto proyecto. Por eso soy esperanzador, y no pura testarudez”* (1995:75).

Para el educador que sabe que debe respetar la dignidad del educando y de las personas de toda la comunidad, su autonomía y su identidad en el proceso formativo, Freire apunta la exigencia de reflexiones críticas permanentes sobre la práctica educativa, proporcionando condiciones para disminuir la distancia entre *lo dicho y lo hecho*. La autonomía es construida, en nivel de formación escolarizada, por la capacidad que el educador tiene de actuar con seguridad, competencia y generosidad. Esa es la referencia para reflexionar y ejercitar la autoridad libertadora, a servicio de la formación a la libertad. Es fundamental y coherente recusar el silenciamiento de la libertad y la supresión del proceso de *“construcción de la buena disciplina”*. Para Freire, la autonomía, penosamente construida, se realiza en la medida en *“que la libertad va rellenando el ‘espacio’ (...) ‘habitado’ por su dependencia. Su autonomía que se funda en la responsabilidad que va siendo asumida.”* Destaca que *“lo esencial en las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía”* (id, p.105). En la vida, Freire aprendió *“que la creatividad precisa de libertad”* y es lo que hizo mudar la pedagogía *“como joven profesor, en el sentido de la educación creativa.”* Es lo que le dio fundamentos para entender como la *“creatividad en la pedagogía está relacionada con la creatividad en la política. Una pedagogía autoritaria, o un régimen político autoritario, no permite la libertad necesaria a la creatividad, y es preciso creatividad para aprender”* (FREIRE & SHOR, 1996:31). Es *“decidiendo con”* que se aprende a decidir, en un mundo de *autoritarismos y licenciosidades*. La libertad particular crece en la comodidad con otras libertades, opciones y diferencias. La historia de *“perversión social y de exclusión”* exige que se construya eslabones de encuentros en la producción despierta de condiciones de posibilidades a la vida para todos. Nadie es *“sujeto de la autonomía de nadie”*, así como no se madurece en determinado momento: *“la gente va madureciendo (...). La autonomía en cuanto maduración del ser para sí (...) es venir a ser.(...) Es en este sentido que una pedagogía de la autonomía tiende a estar centrada en experiencias estimuladoras de decisión y responsabilidad (...), en experiencias respetuosas de libertad”*

(1997:20).

Mirando la experiencia aquí retomada, es posible afirmar que libertad, autoridad y *autonomía*, construcciones inseparables, garanten procesos escolares atados al mundo de la vida, comprometidos con la construcción de la historia como acto de in(ter)vencción del mundo, lo que hace Freire Exigente con la coherencia de los educadores: “*no hay nada tal vez que desgaste más un profesor que se dice progresista de que su práctica racista (...)*”, lo que no contribuye “*de manera deliberada y consciente, para la constitución y la solidez de la autonomía del ser del educando*” (1997:123). Exigencia con la cual siempre estuvo ocupado el Equipo Directivo de la escuela aquí discutida.

Y para dar cuenta de la perspectiva de educación para la autonomía, dentro de otras acciones emprendidas por la Escuela Alberto Pasqualini, es relevante citar que el grupo de educadores vislumbró la posibilidad de promover el 1º Seminario Paulo Freire, buscando la sociedad de la UFPel para ayudarlas en las análisis y reflexiones de las obras de Freire, bien como asesorarlas en la organización del Seminario. El contacto con la UFPel vino a constituirse, más recientemente, en una propuesta de investigación teóricamente estudiada y formalizada, agregando otros investigadores de la UFPel en sociedad con investigadores de la UNISINOS.

Comprendimos que la articulación realizada en aquel periodo, al mismo tiempo en que fortificó el grupo de la escuela con subsidios para la organización del trabajo pedagógico, proporcionó a las Universidades la oportunidad de analizar y discutir prácticas concretas para estudiar y teorizar sobre ellas.

5. Finalizando

Entendemos que la disponibilidad del grupo que estaba en la dirección de la Escuela Alberto Pasqualini para participar de proyectos con otras instituciones nos muestra que estaba presente en sus prácticas el entendimiento de que la escuela precisa abrirse para obtener colaboración, una vez que, por la complejidad de relaciones que envuelven su cotidiano, difícilmente sus educadores tienen condiciones de atender todas las cuestiones que emergen en su contexto de trabajo.

Nos contó la Coordinadora del Equipo Directivo que *con todo lo que estaba sucediendo, la constituyente, el seminario, el encuentro de las escuelas de campo, surgieron nuevos espacios de formación para todos los seguimientos y por donde la escuela pasaba dejaba su contribución y con eso fue cada vez más conquistando espacio, credibilidad y respeto de la comunidad, en nivel municipal, regional... La propia coordinadora de educación empezó a tener una mirada diferenciada para con la escuela y para su proyecto, que era conducido por un equipo, pero vivido por toda una escuela.*

Es posible que deduzcamos, a partir de los relatos aquí brevemente retomados, que la escuela Alberto Pasqualini estableció relaciones más solidarias en su cotidiano, superando el autoritarismo que, en la mayoría de las veces, caracteriza la organización disciplinar de las escuelas.

El espacio de la escuela pasó a ser utilizado por todos y posibilitó contactos fecundos entre alumnos, educadores, padres y Equipo Directivo. En esta perspectiva cabe destacar que las relaciones en la escuela no son homogéneas, pues asumir una actitud dialógica en la relación pedagógica implica, igualmente un proceso de restauración del propio sujeto que precisa lidiar con conceptos que aquella realidad provoca, diferente de aquellos que fueron estructurados en su imaginario.

6. Referências

- Abranches, M. (2003). *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo, Cortez.
- Alves, R. (1999). *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola.
- Benincá, E. (2004). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF.
- Bogdan, R. C., Biklen, S K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- Brandão, C. (1982) *Pesquisa participante*. SP: Brasiliense.
- Cicourel, A. (1990). “Teoria e método em pesquisa de campo”. In Zaluar, A. *Desvendando máscaras sociais*. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Delas, Jean-Pierre & Milly, B. (1997) *Histoire des pensées sociologiques*. (Tradução da 1ª parte do capítulo 9, *Interacionismo Simbólico*, de Gomercindo Ghiggi). Paris: Editions Sirey.
- Duayer et al. (2001). “A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica”. *Estudos Econômicos*, v.31, n.4 out/dez.
- Estevão, C. (2003). “Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado”. *Ensaio*, vol. 11, nº 41: 413-424.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993) *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2ed. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da Esperança*. 3ed. RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Política e Educação*. 2ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”. In Brandão, C. *Pesquisa participante*. 2ed. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P & Shor, I. (1996). *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Gil Flores J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ghiggi, G. (2002a). “A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos à importância política e epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire”. In: Andreola B. e outros. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST. pp 13-41.
- Ghiggi, G. (2002b) *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*. Pelotas: Seiva.
- Olabuénaga, R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Paro, V.(2003). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Atica, 3ª ed.
- Silva, J. M.(1996) *A Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Torriglia, P.L.(2000) “A democracia neopragmática de Rorty: algumas reflexões não-pragmáticas em relação à formação de educadores”. *Anais do III Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul*, Porto Alegre, dez.
- Veiga I.(2004) (org) *Projeto político-pedagógico: Uma construção possível*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus.