

CEDI

Centro Ecumênico de
Documentação e Informação

4 Escolas comunitárias:
contribuição para
o debate de novas
políticas educacionais

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Marília Pontes Sposito

Vera Masagão Ribeiro

4 Escolas comunitárias:
contribuição para
o debate de novas
políticas educacionais

São Paulo, outubro 1989
Documentos 4

**CEDI Centro Ecumênico de Documentação e
Informação**

Rua Cosme Velho, 98 Fundos
22241 — Rio de Janeiro — RJ
Tel: (021) 205-5197
Telex: 021 37982 CIED BR

Av. Higienópolis, 983
01238 — São Paulo — SP
Tel: (011) 825-5544
Fax: 11 825-7861
Telex: 011 26561 ECUM BR

Conselho de Publicações

Carlos Alberto Ricardo
Carlos Cunha
Flávio Irala (coordenador)
Jether Pereira Ramalho
Luis Flávio Rainho
Maria Cecília Iorio
Maurício Waldman
Vera Maria Masagão Ribeiro
Xico Teixeira

O CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação - é uma instituição independente, sem fins lucrativos, especializada em estudos, pesquisas, documentação e assessoria no campo das Igrejas e dos movimentos sociais.

A série *Documentos* divulga textos ou documentos produzidos pelo Cedi, ou por pessoas ou entidades do seu campo de relações, que servem de subsídios ao seu trabalho institucional.

Coordenação Editorial
Orlando Joia

Edição de Texto
Vera Masagão Ribeiro

Edição de Arte
Flávio Irala

Paginação
Alfredo Salvador Vieira Coelho

Capa
Carlos Matuck

Marília Pontes Sposito é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Vera Masagão Ribeiro é educadora e assessora do CEDI.

Agradecimentos a Carmem Craidy, às associações de escolas comunitárias e pesquisadores que nos enviaram o material bibliográfico utilizado, a Luiz Eduardo Wanderley, Maria Malta Campos, Vanilda Paiva e à equipe do Centro Luiz Freire, que fizeram uma leitura preliminar deste trabalho.

Índice

Siglário	4
Introdução	5
O quadro previsto pela legislação	7
Perfil das escolas comunitárias	11
1. Algumas observações	
2. Escolas comunitárias nas periferias dos grandes centros	
3. Origens e relações com os poderes públicos	
4. Formas de gestão e relação com a comunidade	
5. Modalidades de ensino e aspectos pedagógicos	
6. As relações com o ensino público e o significado social das escolas comunitárias	
7. Outros usos do comunitário	
Algumas questões para a reflexão	24
1. Em torno da ambiguidade do comunitário	
2. Examinando as origens para uma definição política	
3. O público e o privado frente à utilização dos recursos em educação	
À guisa de conclusão	29
Bibliografia	31

Siglas

- Abesc — Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas
AEC — Associação de Educação Católica
Andes — Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Cecup — Centro de Educação e Cultura Popular
CGT — Central Geral dos Trabalhadores
CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC — Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
Cohab — Companhia Municipal de Habitação
CPB — Confederação dos Professores do Brasil (atual CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)
CUT — Central Única dos Trabalhadores
Fase — Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
Fumbrae — Fundação Brasileira de Educação
Funabem — Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
LBA — Legião Brasileira de Assistência
MEC — Ministério da Educação e Cultura
PSDB — Partido da Social Democracia Brasileira
UNE — União Nacional dos Estudantes
Unicef — United Nations Children's Fund

Introdução

Os desajustes e as dificuldades que perpassam a educação brasileira são crônicos e tenderam a se avolumar nas últimas décadas, exprimindo os entraves estruturais de uma sociedade marcada por intensas desigualdades econômicas, políticas e culturais.

A luta pelo acesso à educação, historicamente enraizada nas demandas populares, continua presente nos dias atuais, desdobrando-se em novos desafios que incidem sobre a permanência, quando este acesso já foi conquistado, no interior de um sistema de ensino marcado pelo seu caráter excludente.

É inegável que, não obstante as dificuldades e a correlação de forças desfavorável aos setores progressistas no âmbito dos debates constitucionais, algumas conquistas abriram novas perspectivas para a educação no âmbito da atual Constituição.

Contudo, as frágeis conquistas podem esvaziar-se e os problemas tendem a adquirir força maior quando se trata de passar da ordenação constitucional à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação e, principalmente, na formulação de novas políticas educativas que possam superar os limites que, tradicionalmente, têm impedido a real democratização da educação brasileira.

Dentre as várias questões e dificuldades presentes, a despeito da luta empreendida em defesa do ensino público, uma delas diz respeito à garantia, prevista pela nova Constituição, de repasse de verbas públicas para escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Este artigo, sem a pretensão de ser exaustivo, procura contribuir para os debates presentes na formulação da nova LDB e de políticas

democráticas para a educação, ao delimitar um campo mais preciso para a análise das denominadas escolas comunitárias.

Não se trata de uma avaliação ou de um estudo conclusivo sobre essas atividades e nem mesmo de uma pesquisa sistemática sobre as experiências. Buscamos a documentação disponível produzida, em geral, pelos agentes nelas envolvidos e alguns relatórios de pesquisa ou artigos publicados que procuraram descrever ou analisar algumas experiências localizadas.¹ Mas, ao se tomar como ponto de partida a documentação disponível, torna-se possível apresentar uma reflexão preliminar, tendo em vista a possibilidade de se aferir com maior precisão o seu sentido político e social.

Um breve exame da situação prevista pela Constituição e das alternativas apresentadas para a regulamentação da destinação das verbas constitui o primeiro passo da análise.

A seguir, traçamos um perfil das escolas comunitárias, onde, considerando a dificuldade de seu conhecimento e de sua caracterização, apontamos suas formas de existência, origens, relações com o Poder Público, formas de gestão, relações com os usuários, modalidades de ensino, alguns aspectos de sua atividade pedagógica e suas relações com o ensino público. Procuramos, também, descrever sucintamente algumas experiências que, ao se auto-denominarem "comunitárias", têm possibilitado o uso mais genérico do conceito e sua inevitável ambigüidade.

A partir dessa caracterização preliminar, são examinados alguns temas considerados essenciais para uma definição política dessas experiências, tendo em vista a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases.

A possibilidade de aplicação de recursos públicos em experiências educacionais fora do sistema de ensino mantido e gerido pelo Estado deve estar delimitada por critérios claros e politicamente definidos. A sua ausência poderá significar uma ampla margem de continuidade à situação atual, marcada pela pressão de grupos empresariais ou religiosos e, sobretudo, por iniciativas do Poder Público, caracterizadas por visíveis interesses clientelistas ou corporativos ou por injunções meramente eleitorais.

NOTA

1. O material sobre escolas comunitárias que consultamos está referido na parte A da bibliografia.

O quadro previsto pela legislação

No processo de elaboração da atual Constituição, a questão das escolas comunitárias, criadas por iniciativa de comunidades carentes para fazer frente à insuficiência das redes oficiais, integrou as polêmicas sobre a destinação dos recursos públicos no campo da educação. As emendas populares apresentadas à Assembléia Constituinte específicas sobre educação e mais expressivas em termos de número de assinaturas são indicadores das posições divergentes a esse respeito.²

A emenda proposta pelas entidades de professores e estudantes, CPB, Andes e UNE,³ apoiada pelas duas maiores centrais sindicais do país, a CUT e a CGT, com 279.013 assinaturas, propunha que fosse vedada a transferência de recursos públicos a estabelecimentos educacionais que não integrassem os sistemas oficiais de ensino. Argumentava-se que essa era uma forma de defender o ensino público, historicamente comprimido pela falta de verbas.

Já a emenda apresentada por entidades ligadas à Igreja Católica, CNBB, AEC e Abesc, com 750.077 assinaturas, propunha que os Poderes Públicos pudessem amparar técnica e financeiramente entidades educacionais da iniciativa privada desde que não tivessem fins lucrativos e prestassem contas de sua gestão contábil à comunidade e aos órgãos públicos competentes. O argumento implicado nessa proposta era o de que instituições dessa natureza, ainda que não estatais, podiam prestar um serviço de caráter público, o que as legitimaria a receber recursos públicos.

Merece menção ainda a emenda proposta pelo Movimento de Defesa dos Favelados e pela Comissão de Justiça e Paz, ambos da Bahia, e pelo Movimento Negro de Brasília, que tratou especificamente das esco-

las comunitárias, ainda que sem um número tão expressivo de assinaturas, 23.042. Neste caso, elas foram caracterizadas como escolas públicas alternativas específicas para comunidades carentes ou minoritárias, excluídas dos sistemas de ensino oficiais. Defendia-se sua autonomia de gestão, cabendo ao Estado legalizá-las, fiscalizá-las e principalmente garantir seu caráter público e gratuito através do apoio financeiro. Essa emenda propunha que 20% das verbas públicas para educação fossem destinadas às escolas comunitárias.

Finalmente, uma emenda proposta por entidades representativas dos estabelecimentos particulares de ensino, reunindo 40.929 subscritores, propunha a extensão da gratuidade a todos os estabelecimentos de ensino desde que o aluno comprovasse insuficiência de recursos, o que implicaria, evidentemente, em que os Poderes Públicos viessem a subsidiar amplamente as escolas particulares.

A composição das forças representadas na Assembléia Constituinte acabou resultando num texto constitucional mais aproximado ao da proposta do setor confessional, abrindo a possibilidade de que os recursos públicos pudessem ser destinados às escolas comunitárias:

Art. 213 — Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — Comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

No parágrafo 1º desse artigo, abre-se ainda a possibilidade de os Poderes Públicos proverem bolsas de estudo para o 1º e 2º graus em estabelecimentos particulares desde que não haja vagas nos cursos públicos, ainda que estes fiquem obrigados a investir prioritariamente na expansão de suas redes.

Assim definido o texto da Constituição Federal, alguns setores envolvidos na problemática educacional preocuparam-se em precisar que tipo de escola poderia legalmente ser caracterizada como comunitária, através de propostas para a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre as diversas propostas já formuladas, se observa que esta caracterização pode tomar diferentes matizes, ser mais ou menos rigorosa na garantia do caráter público dos serviços prestados por tais escolas.

No anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado pelo Conselho Federal de Educação, além de uma definição genérica de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, propõe-se apenas que seja atribuição dos Conselhos de Educação o reconhecimento da condição de utilidade pública dessas instituições. A proposta da CNBB, AEC e Abesc⁴ define como instituições educacionais comunitárias as que atendem interesses da comunidade, compõem seus órgãos de gestão garantindo a presença de representantes da comunidade e preenchem as exigências da Constituição Federal. As instituições filantrópicas e confessionais são definidas em outros dois artigos, em que não se menciona nenhuma dessas três exigências; cabe então perguntar se é legítimo que, recebendo verbas públicas, elas estejam isentas de atender os interesses da

comunidade e incluir representantes dela em seus órgãos de gestão ou mesmo preencher as exigências da Constituição Federal.

Já no Projeto de Lei apresentado à Câmara pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB-MG),⁵ define-se instituições comunitárias de forma geral, incluindo entre elas as filantrópicas e confessionais. Além dos requisitos expressos na proposta anteriormente referida, esse Projeto de Lei propõe que tais estabelecimentos definam em seus estatutos finalidade eminentemente educativa (o estatuto deve ser único para o estabelecimento de ensino e entidade mantenedora e no caso do 3º grau as finalidades podem incluir pesquisa e extensão), submetam-se à supervisão e fiscalização dos órgãos públicos competentes, tornem seus balanços de domínio público e ofereçam plano de carreira para o magistério, admitido exclusivamente por concurso. Mais adiante, no capítulo referente a financiamento, propõe-se que seja obrigação dos Poderes Públicos divulgar amplamente, a cada trimestre, a aplicação dos recursos públicos destinados à educação, incluindo aí a relação nominal das entidades comunitárias por eles beneficiadas, com quantitativos a elas destinados e suas respectivas finalidades.

O Projeto de Lei substitutivo de Jorge Hage (PSDB-BA),⁶ relator da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados, opta por uma definição mais precisa das instituições de ensino comunitárias:

as organizadas pelas cooperativas, sindicatos ou associações comunitárias e que tenham por objetivo o atendimento dos interesses e necessidades educacionais de seus associados ou dos membros da comunidade.

Somadas às exigências já apresentadas no Projeto de Octávio Elísio, este restringe as eventuais subvenções do Poder Público para tais instituições a 10% de seus orçamentos. Os princípios de democracia da gestão para instituições que recebam recursos públicos devem ser os mesmos das instituições públicas, prevendo a participação da comunidade interna e externa, inclusive na escolha dos dirigentes máximos.

Na justificação de seu Projeto de Lei, Octávio Elísio destaca a definição de escolas comunitárias para ter acesso a recursos públicos como um de seus pontos mais polêmicos. Sem dúvida, a ambiguidade do termo “comunitário”, que teremos oportunidade de comentar mais adiante, permite que uma diversidade grande de instituições possam reivindicar tal denominação, confundindo-se entre elas inclusive instituições que poderiam ser definidas mais especificamente como filantrópicas ou confessionais. À medida que o texto constitucional abriu o precedente da destinação de recursos públicos a essas instituições, é fundamental encontrar parâmetros que possam garantir a efetividade do caráter público de seus serviços e delimitar o lugar que podem ocupar num Plano Nacional de Educação. Algumas formulações importantes já aparecem nas propostas legais apresentadas: a garantia da gestão democrática através da participação da comunidade interna e externa ao estabelecimento, a garantia do padrão de qualidade, principalmente através da qualificação e valorização do magistério e, finalmente, a garantia da visibilidade pública de tais instituições através da ampla divulgação das beneficiadas pelos poderes públicos, do montante das verbas recebidas e sua destinação.

Resta, entretanto, um aspecto a ser considerado: diante da conformação socio-econômica de nosso país, o caráter público do ensino é fortemente condicionado pela sua gratuidade. Nesse sentido, seria importante encontrar formas de vincular o acesso a recursos públicos à oferta de ensino gratuito, pelo menos para os níveis de ensino considerados prioritários, em estabelecimentos que atendam as parcelas mais carentes da população. Seria necessário, nesses casos, rever o limite de 10% do orçamento para subvenções do Estado.

As polêmicas já travadas sobre a destinação de recursos públicos a escolas que não integram o sistemas públicos sugerem que algumas dessas propostas legais merecem uma observação mais cuidadosa. A emenda popular das escolas comunitárias da Bahia, por exemplo, na tentativa de defender as iniciativas educacionais de determinados grupos populares, postula o reconhecimento de uma rede de ensino público paralela, constituída de tal forma a merecer um percentual fixo de verbas. É preciso considerar que formulações legais dessa natureza podem acabar por oficializar fatos como o caráter excludente do ensino público e a restrição do direito dos excluídos a uma escola "especial", que corre o risco de se caracterizar pela precariedade material e desqualificação profissional.

Mais atenção ainda merece a proposta da CNBB, AEC e Abesc para a LDB, cuja formulação dá um tratamento distintivo entre as escolas comunitárias, por um lado, e as confessionais e filantrópicas por outro. Enquanto as escolas comunitárias, onde se incluem as criadas por iniciativa de movimentos populares, são obrigadas a cumprir o princípio da gestão democrática, expresso constitucionalmente para o ensino público, os estabelecimentos educacionais de grupos religiosos ou entidades assistenciais ficam isentos de qualquer exigência neste sentido. Considerando a impropriedade de tal tratamento discriminatório, cabe alertar para o fato de que a definição de uma política pública de apoio a escolas não oficiais deve estar fundada na avaliação do papel que têm cumprido na educação brasileira não só as instituições comunitárias, como também as filantrópicas e confessionais propriamente ditas, com seus diferentes matizes.

NOTAS

2. As emendas populares enviadas à Assembléia Nacional Constituinte estão reunidas em Assembléia Nacional Constituinte. *Emendas populares*. 1987.

3. Ver siglário

4. AEC; Abesc & CNBB.

5. ELÍSIO, 1989.

6. HAGE, 1989.

Perfil das escolas comunitárias

1. Algumas observações preliminares

Uma observação preliminar importante diz respeito à dificuldade de se realizar um exame exaustivo das condições reais e da abrangência das experiências de escolas comunitárias no país. Não se trata, apenas, de dificuldades resultantes da falta de investigação sistemática sobre o conjunto das experiências. Essa é apenas uma parte do problema. É certo que inexistem trabalhos mais abrangentes de pesquisa sobre o tema e os poucos documentos elaborados têm procurado descrever e analisar experiências localizadas ou realidades regionais. Por outro lado, grande parte da documentação a que se tem acesso foi produzida pelos agentes diretamente envolvidos com as experiências. São trabalhos importantes que expressam um preocupação com o registro e análise de tais experiências, mas que não são produto de um plano de investigação mais abrangente e sistemático. Dessa situação, entretanto, decorrem outras dificuldades que transcendem, em larga medida, a inexistência ou parcialidade de pesquisas e análises desse fenômeno.

Inicialmente, é preciso apontar que apenas as experiências mais significativas, que traduzem certa continuidade e seriedade no desenvolvimento dos trabalhos têm sido sistematizadas. A falta de visibilidade do conjunto de instituições dessa natureza permite que grande parte seja providencialmente desconhecida. Assim, as iniciativas mais frágeis, questionáveis e até mesmo condenáveis sob o ponto de vista dos usos de recursos públicos para fins privados ou da natureza e qualidade do atendi-

mento educacional destinado à população, são desconhecidas e assim continuarão a curto prazo. No entanto, permanecem suficientemente fortes politicamente para exercer pressões para conseguir verbas públicas.

Por essas razões, ao se tentar fazer um perfil das escolas comunitárias, corre-se um duplo risco. O primeiro é o de se tomar a parte pelo todo: como as experiências divulgadas são aquelas tendencialmente consideradas mais sérias, generalizar essa aferição. O segundo é o de transformar essas experiências em alvo de todas as críticas que se faz, de um modo geral, às atividades que têm drenado recursos públicos para a iniciativa privada nos últimos anos. Desse modo, aqueles que documentam e divulgam suas experiências tornam-se “boi de piranha” para um ataque generalizado a uma realidade que eventualmente afeta a maioria de tais experiências, mas não a sua totalidade.

Ocorre, assim, um procedimento inverso: como, sob o ponto de vista mais geral, é recusado o uso de verbas públicas da educação para fins externos ao sistema público de ensino “a priori”, considera-se que toda aplicação é incorreta, sem a análise das condições que criaram a situação efetiva e as diversas formas dessa atividade. Consequentemente, por serem alvo de críticas dos mais diversos matizes ideológicos, os que divulgam suas experiências são, de modo geral, obrigados a defender suas práticas e com isso são constituídos por outrem como o campo inimigo a quem se deve lançar a crítica. Desse modo, o que existe de descabro em torno de certas atividades e repasse de recursos permanece “à sombra” e providencialmente “a salvo”.

A despeito dessas dificuldades, é inegável a necessidade, a curto prazo, de projetos de investigação sobre essas experiências que ultrapassem o seu caráter local. A constituição de uma demanda específica na área de pesquisa em educação poderia criar mecanismos de pressão para que os órgãos oficiais publiquem os documentos que orientam repasses de verbas a essas várias instituições. Dada a abrangência de tais experiências, seria importante que também os censos escolares incorporassem essas informações em seus levantamentos.

2. Escolas comunitárias nas periferias dos grandes centros

Num levantamento bibliográfico não exaustivo sobre Escolas Comunitárias, conseguimos recolher um material que diz respeito, prioritariamente, a pequenas escolas criadas por iniciativa de moradores de bairros carentes das cidades, como alternativa de escolarização para a população de baixa renda excluída das redes públicas de ensino. Essas “escolinhas”, trabalhando basicamente com o ensino pré-escolar e com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, vêm se expandindo desde a década de 70, notadamente em algumas capitais do Norte e Nordeste e no Rio de Janeiro. Elas funcionam em Centros Comunitários, sedes de Associações de Moradores ou ainda em locais cedidos por algum morador ou igreja local. Comportam em média duas ou três turmas por período, crianças nos períodos diurnos e adultos à noite.

Os dados quantitativos que pudemos recolher no material que analisamos são muito frágeis, nos dão apenas uma idéia aproximada da

abrangência desse tipo de escola em algumas capitais. Segundo dados da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, publicados em reportagem de 1988,⁷ na cidade do Rio de Janeiro existem cerca de quinhentas escolas comunitárias e nelas estão sendo alfabetizadas 20% (cerca de 32 mil) das crianças que anualmente disputam vagas na primeira série da rede oficial. Artigo sobre as escolas comunitárias de Belém⁸ aponta que, em 1979, elas atingiam 20 mil alunos e, para 1985, relatório da Universidade Federal do Pará⁹ levanta 52 unidades funcionando em Belém. No material sobre Salvador, encontramos apenas que setenta educadores de escolas comunitárias integram a equipe de educação do Movimento de Defesa dos Favelados.¹⁰ Relatório da Universidade Federal do Maranhão¹¹ calcula em 10 mil o número de alunos atendidos por essas escolas em São Luís. De Fortaleza, sabemos que, em 1983, 44 escolas comunitárias integraram projeto coordenado pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município e que as escolas comunitárias apoiadas pela Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza propunham para 1988 a abertura de 34 turmas.¹² O Centro Luís Freire nos informa que, em Recife, há 72 escolas filiadas à Associação de Educadores de Escolas Comunitárias, atendendo a 7 mil crianças no pré-escolar e alfabetização. Além disso, reúnem-se num coletivo aproximadamente cem núcleos de educação de adultos.

Regionalmente, as escolas comunitárias já vinham ganhando visibilidade pública, especialmente por causa de suas constantes mobilizações reivindicando o reconhecimento e o apoio financeiro dos poderes públicos. O significado social dessas escolas, sua viabilidade enquanto instâncias adequadas para a realização de uma educação voltada às condições de vida e aos interesses das classes populares, assim como sua posição em relação ao dever do Estado de oferecer educação pública e gratuita a todos, são temas que despertaram o interesse de alguns pesquisadores ligados a Universidades, de organizações não-governamentais que trabalham no campo da Educação Popular e de órgãos governamentais, Secretarias de Educação ou de Assistência Social. Os relatos de experiência, propostas de intervenção e análises produzidas por essas instâncias revelam uma série de características comuns entre as diversas realidades regionais, de Belém, Recife, Salvador e Rio de Janeiro (aquelas sobre as quais conseguimos reunir uma documentação mais substancial), além de São Luís, Fortaleza (de que dispusemos de informações menos substanciais).

Devemos considerar ainda que em outras regiões, tanto urbanas como rurais, existem experiências semelhantes ainda que não se utilizem da denominação "escola comunitária". É o que nos atesta, por exemplo, o movimento de creches de Belo Horizonte, onde grupos populares reivindicaram do Estado o conveniamento de creches por eles criadas e geridas. Em artigo sobre as organizações não-governamentais e a educação pré-escolar, Campos(3) faz referência à existência, também na capital de São Paulo, de experiências comunitárias de organização de creches e pré-escolas, originárias de movimentos sociais urbanos. No campo da educação de adultos, são numerosos e diversificados os trabalhos empreendidos por iniciativa de grupos populares, muitas vezes com o apoio de instituições não governamentais, igrejas e agências de financia-

mento estrangeiras. Entre as que recebem apoio dos Poderes Públicos, cabe mencionar experiências populares de diversas regiões do país que firmaram convênio com a Fundação Educar quando essa definiu como política o financiamento de organizações comunitárias dessa natureza.¹³ É esse o caso, por exemplo, do Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense,¹⁴ no Estado do Rio de Janeiro, ou do Movimento de Alfabetização da Zona Leste, na cidade de São Paulo.

Finalmente, cabe ressaltar mais uma vez que essa caracterização que procuraremos delinear a seguir diz respeito a apenas uma parte das instituições educacionais que se auto-denominam "comunitárias"; mais adiante, teremos a oportunidade de citar exemplos de iniciativas muito diferentes que se abrigam sob a mesma denominação.

3. Origens e relações com os poderes públicos

Essas pequenas escolas comunitárias criadas nos bairros mais carentes das cidades têm uma história bastante semelhante. Normalmente, elas foram criadas por grupos de moradores que já vinham se organizando no sentido de melhorar as condições de vida em seus bairros, e muitas vezes já se confrontando com os poderes públicos, seja pela legalização da ocupação de terrenos, seja pela conquista do acesso a serviços urbanos como pavimentação, luz, esgoto, transporte, atendimento à saúde, etc. Nas palavras de Minayo, as escolas

surgem em bairros de periferia urbana ou favelas onde há uma certa organização popular, um certo questionamento e inquietação a respeito dos direitos dos cidadãos e, quase sempre, dentro de projetos mais abrangentes de associações de moradores, centros comunitários, comunidades de base...¹⁵

Em muitos casos, essas organizações populares contaram desde o início com o apoio de agentes ligados principalmente à ação pastoral da Igreja Católica.

A iniciativa de criar uma escola comunitária aparece, nessas regiões, sempre como alternativa frente à inexistência de escolas públicas na região ou à sua incapacidade de atender à totalidade das crianças. Em Belém, por exemplo, as primeiras escolas comunitárias surgiram no bairro de Jurunas, na década de 70, como resultado de um processo que se iniciou quando a Fase, em conjunto com lideranças locais, ligadas ao trabalho pastoral, realizou levantamento das carências do bairro, apontando a falta de escolas como um dos principais problemas. Os moradores solicitaram à Secretaria da Educação a criação de uma unidade escolar na região e, diante da recusa, decidiram tomar a iniciativa de criar escolas nas dependências de dois Centros Comunitários. Em 1972 reiniciaram o processo de reivindicação junto à Secretaria de Educação mas novamente não obtiveram resposta. Em 1973 as escolas comunitárias já eram em número de onze, espalhando-se em outros bairros.

Tanto no caso de Belém, como no das demais regiões, a maioria dessas escolas começa a funcionar com os poucos recursos que os próprios moradores conseguem levantar, contando com seus serviços voluntários. São escolas que dependem, assim, de um forte envolvimento das lideranças locais, educadores, pais e alunos para a sua manutenção. Como,

quase sempre, os recursos financeiros que esses grupos sociais podem dispender para a manutenção de uma escola são pequenos e instáveis e como os professores leigos, enfrentando as mesmas dificuldades para sobreviver, encontram limitadas possibilidades de dedicar-se a atividades não-remuneradas, a necessidade de apoio financeiro imediatamente aparece. É dessa forma que se manifesta a relação dessa iniciativa dos grupos populares com os Poderes Públicos. O pessoal envolvido em cada escola, algumas vezes buscando articulações com outras semelhantes, vão buscar junto a diferentes instâncias estatais recursos para a sua manutenção, construções, compra de equipamento, remuneração para os educadores, merenda escolar, etc. Em alguns casos, apesar da necessidade já existir, a iniciativa da criação da escola se concretiza mediante propostas ou disponibilidade de agências financiadoras. Esse é o caso de algumas escolas da favela da Rocinha no Rio de Janeiro, apoiadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social em convênio com a Unicef, e de outra em Salvador, apoiada por um Projeto do MEC.

As agências através das quais essas escolas têm conseguido apoio são, principalmente, as secretarias municipais ou estaduais, de Educação ou Assistência Social, além da Fundação Educar para a educação de jovens e adultos. São citados também, participando menos expressivamente, o extinto projeto Interação Escola Básica e Diferentes Contextos Culturais, a Cohab, a Funabem, a Fundação Brasileira de Educação (Fumbrae), a LBA, associações comerciais, empresas privadas, além de agências estrangeiras ligadas a instituições religiosas.

Os recursos que mantêm as escolas comunitárias são quase sempre insuficientes e instáveis, a sua parte mais substancial, oriunda das Secretarias e da Fundação Educar, chega através de convênios temporários e os atrasos na liberação das verbas previstas nesses convênios são constantes. Mesmo assim, é desses recursos que dependem as escolas comunitárias para oferecer a única alternativa de escolarização para as crianças, jovens e adultos dessas regiões e por isso a luta pela assinatura de convênios, pelo aumento das verbas e pelo seu pagamento em dia reedita-se ano a ano, dando lugar, em alguns casos, a mobilizações amplas, congregando vários bairros e ganhando espaço na imprensa. Acontece também, em muitos casos, que a insuficiência ou instabilidade das verbas recebidas do Estado acaba sendo enfrentada através da cobrança de contribuições financeiras dos pais dos alunos.

Em Belém, os primeiros convênios começaram a ser firmados em 1976. Os constantes confrontos com o Poder Público exigiram que as escolas comunitárias se articulassem para ganhar força nas negociações. Em 79, essa articulação integrou-se a um movimento em torno do direito à moradia coordenado pela Comissão de Bairros de Belém, quando a luta pela melhoria dos convênios somou-se à reivindicações por mais vagas nas escolas oficiais, mais prédios escolares e o fim das taxas cobradas pelas unidades escolares. A partir de então as reivindicações dessa articulação passaram a focar tanto o apoio às escolas comunitárias quanto a ampliação da rede pública, inclusive no nível pré-escolar.

Em Pernambuco, a articulação das escolas comunitárias (ECs) nasceu de algumas escolas que tinham conseguido superar as dificuldades de manutenção através de um projeto enviado ao MEC. Partindo-se

dessa experiência, criou-se um Centro de Estudos e Apoio às Escolas das Comunidades e mais tarde um Serviço de Apoio à Educação Alternativa no Centro Luís Freire. Os objetivos desse Serviço de apoio são: captação de fundos junto a agências governamentais e não governamentais; promoção do intercâmbio entre grupos de educação popular; mapeamento e documentação das experiências; assessoria e capacitação pedagógica e administrativa. O Movimento de Escolas Comunitárias articula as demandas de verbas dirigidas ao Estado já que, em 1986, alguns convênios foram firmados com Prefeituras locais. Os educadores das escolas comunitárias também criaram uma associação, com a qual são firmados alguns convênios, além dos efetuados com escolas, de forma direta.

Relatos de algumas ECs de Salvador apontam também para a grande dificuldade de se conquistar recursos, a relação conflituosa com as agências financiadoras, o grande esforço dispendido na busca de novas fontes quando as antigas se encerram. A articulação de algumas ECs nessa luta se dá através do Movimento de Defesa dos Favelados e conta com o apoio do Cecup. Os que integram tais experiências têm lutado pelo apoio e reconhecimento por parte dos poderes públicos e foram responsáveis pelo envio à Assembléia Nacional Constituinte de emenda popular, defendendo as escolas comunitárias.

No Rio de Janeiro, especialmente nas experiências pioneiras da favela da Rocinha, a criação das escolas esteve fortemente ligada a outras organizações comunitárias e movimentos reivindicatórios que proliferaram na favela desde o final da década de 60. Essa organização mediaram, em 1981, a entrada da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social que, em convênio com a Unicef, propôs um projeto de apoio às escolas comunitárias que incluía remuneração dos educadores, oferta de material escolar, treinamento e supervisão pedagógica. Através desse projeto, que atingia outros bairros da cidade, essa Secretaria e seus técnicos passaram a ser importantes fatores na articulação das escolas comunitárias. Os estudos sobre as ECs cariocas assinalam a ambiguidade da atuação dessa Secretaria junto às organizações populares: resultado de um longo processo reivindicatório, do qual essas organizações tiraram proveito, tal atuação representava também uma forma de controle dos movimentos e de barateamento dos serviços prestados.

Os documentos que analisam com maior profundidade a origem das escolas comunitárias estão referenciados aos casos em que tais escolas nasceram de movimentos populares organizados, que tinham uma orientação política mais combativa em relação ao Estado e que, principalmente com o apoio de agentes externos, encontraram formas de articulação entre si. Encontramos porém referências a uma relação mais clientelista entre o Estado e as organizações de moradores, como na seguinte descrição referente às escolas comunitárias de São Luiz do Maranhão:

quando o número de alunos começa a crescer, as lideranças do movimento ou mesmo os presidentes de Uniões de Moradores iniciam uma longa peregrinação junto aos órgãos do governo no intuito de conseguirem: nomeação ou contrato para o professor, merenda, mobiliário e material escolares porque torna-se impossível manter a escola com as contribuições oriundas de uma população pobre. Em geral, os presidentes de Uniões de Moradores se respaldam em políticos locais para garantia dos recursos

necessários. Nessa caminhada, quase sempre leva a melhor aqueles que se apadrinham com os políticos que têm maior trânsito com o governo.¹⁶

4. Formas de gestão e relações com a comunidade

As escolas comunitárias não se subordinam aos órgãos normativos ou administrativos das Secretarias de Educação. Tanto a gestão das questões internas como a relação com as agências financiadoras são geridas pelas lideranças locais ou pelos próprios educadores. Em várias das experiências relatadas, o caso da Rocinha no Rio de Janeiro, das escolas de Salvador e algumas escolas de Fortaleza apoiada pela Cáritas Arquidiocesana, para citar os exemplos mais enfáticos, salienta-se o caráter democrático da gestão dessas escolas e a participação da comunidade nas decisões. Salienta-se também um envolvimento dos pais e vizinhos que se dá de maneira informal, dada a proximidade física, os conhecimentos pessoais ou engajamento dos educadores em outras organizações comunitárias. Essa não é, entretanto, uma característica constante, as formas de gestão podem ser bastante variadas. No caso de Belo Horizonte, por exemplo, relata-se que existem creches funcionando nos moldes administrativos verticalizados e outras que apresentam formas de co-gestão. Aponta-se que a conquista dos convênios com órgãos públicos trouxe como contrapartida, em alguns casos, certa acomodação da comunidade quanto à solução dos problemas econômicos e o próprio funcionamento da escola comunitária, ou, com relação aos próprios educadores, um arrefecimento de um espírito mais comunitário, militante ou voluntarista.

A parte um envolvimento da comunidade provocado pela necessidade de construir e manter uma escola sem ajuda externa, uma preocupação explícita com a democratização da gestão não nasce do simples fato de tais escolas serem iniciativa dos grupos populares. Em muitas experiências, observa-se que tal preocupação é derivada de uma metodologia organizativa que caracterizou certos movimentos sociais urbanos, especialmente a partir da década de 70, valorizando a participação e a democracia direta como formas de fortalecimento do grupo. As orientações das agências que apoiam e assessoram algumas das experiências também influenciam as formas de organização e gestão dessas escolas; tal fato é claramente explicitado no relato da experiência de assessoria de uma técnica da Secretaria Municipal de Desenvolvimento junto a uma escola comunitária na favela do Parque Erédia, no Rio de Janeiro.¹⁷ A escola funcionava na sede de uma Associação de Moradores mas não estava integrada aos seus demais trabalhos. As educadoras trabalhavam isoladamente e, aos pais, não era permitida a entrada na escola nem no período de adaptação das crianças menores. Sob a orientação da assessora, e paralelamente a um trabalho de enriquecimento pedagógico voltado para o universo extra-escolar, as educadoras começaram a realizar assembleias junto aos pais com o objetivo de decidir questões relativas à administração da escola, como o valor do Caixa Escolar e critérios para a entrada de novas crianças. Representantes das famílias passaram a participar da administração dos fundos. Foi criado um Conselho Diretor com representantes de pais, da Associação de Moradores e da Paróquia local.

Quando uma nova diretoria eleita para a Associação reivindicou o controle total da escola, houve conflitos e foi preciso a mediação da Federação das Favelas do Rio de Janeiro e da diretoria do Projeto de Apoio às Escolas Comunitárias da Secretaria Municipal.

5. Modalidades de ensino e aspectos pedagógicos

As modalidades de ensino a que se dedicam as escolas comunitárias, assim como o discurso e a prática pedagógica que se desenvolveram a partir delas, suscitam questões também pertinentes para a análise do papel social que podem desempenhar essas experiências. A atuação de tais escolas têm incidido sobre o ensino pré-escolar, a alfabetização infantil e também a de jovens e adultos, circuncrevendo-se, portanto, em áreas em que o setor público tem revelado algumas de suas mais graves deficiências, comprometendo pela base o projeto de universalização do ensino básico. Vários dos textos analisados observam que a alfabetização das crianças nas escolas comunitárias é condição para que elas consigam acompanhar a escola pública, evitando as seguidas reprovações e a evasão. Tal fato revela que as classes populares têm se sensibilizado não só diante da falta de escolas como diante do caráter excludente das escolas existentes. Em vários relatos de experiências, aponta-se para o fato de que o público principal das escolas comunitárias são crianças ou adolescentes impedidos de frequentar escolas públicas pela impossibilidade de arcar com despesas de transporte, material, uniforme e taxas, ou de adequar-se à rigidez dos horários, dado que muitos são trabalhadores precoces. Ressalta-se também a incapacidade dos sistemas públicos em atender uma numerosa clientela por ser considerada fora da faixa etária escolar ou com defasagens na relação idade-série.

O ensino pré-escolar é encarado, também, como preparatório para o ensino regular, como garantia de um desempenho satisfatório para as crianças em sua iniciação na cultura letrada. Essa tendência vem de encontro a diversas teorias que assinalam a importância de uma preparação inicial para a aquisição sistemática da leitura e escrita e dos conceitos científicos. Exigindo o apoio dos poderes públicos para essa modalidade educativa, até pouco tempo restrita às elites que frequentam escolas privadas, os grupos populares ampliam seu direito à educação e tendem a aumentar a responsabilidade do Estado em ofertá-la. É preciso observar entretanto que tanto o ensino pré-escolar quanto o ensino básico de jovens e adultos são áreas em que os poderes públicos têm políticas extremamente indefinidas, em que os órgãos responsáveis podem ser vários e se superpõem, delegando ainda predominantemente à iniciativa privada a manutenção e gestão das escolas.

Com relação aos aspectos que afetam a qualidade do ensino oferecido nas escolas comunitárias, destaca-se em vários relatos a precariedade das instalações físicas e das condições de higiene, a superlotação das salas, a falta de materiais didáticos e a não especialização dos agentes que trabalham como educadores. Algumas análises apontam, entretanto, que os educadores comunitários conseguem superar esses obstáculos e oferecer às crianças e adultos das classes populares uma educação de

qualidade, que a escola pública nem sempre consegue realizar. Tal conquista é atribuída à identificação cultural dos educadores com seus alunos e a seu forte envolvimento pessoal e político. Essas escolas comunitárias estariam conseguindo, desse modo, superar algumas falhas da escola pública apontadas, junto a outros fatores extra-escolares, como causas da exclusão dos grupos populares da escola: o tratamento preconceituoso das crianças mais carentes, a incapacidade de compreendê-las, a disparidade entre os conteúdos e a visão de mundo veiculada pela escola e a realidade vivida por eles.

Os princípios pedagógicos norteadores da reflexão pedagógica sobre essas escolas comunitárias que, segundo os relatos, conseguem superar a sua precariedade, trazer e manter as crianças pobres na escola, alfabetizá-las e prepará-las para seguirem seus estudos, são aqueles tradicionalmente privilegiados pela educação popular: o respeito à cultura do educando, a utilização de seu próprio universo como ponto de partida do trabalho educativo e o desenvolvimento de uma visão crítica da nossa sociedade. É importante ressaltar, entretanto, que as experiências que conseguem essa qualificação pedagógica são aquelas que integram seus educadores num trabalho de formação e aperfeiçoamento pedagógico e que contam com a assessoria de especialistas ligados a instituições não governamentais ou governamentais.

Ainda assim, é muito difícil fazer generalizações no que diz respeito à qualificação pedagógica de tais escolas. Relatório de pesquisa sobre as escolas comunitárias de Belém realizado pela Universidade Federal do Pará conclui que, apesar das perspectivas otimistas de assessorias envolvidas, essas escolas acabam realizando uma imitação empobrecida da educação que se realiza na escola pública,

não favorecendo a emergência de uma "nova escola". A hipótese com que iniciou-se o trabalho, de que as escolas comunitárias pudessem oferecer uma nova metodologia de ensino não foi confirmada. O envolvimento da Escolas Comunitárias nos movimentos populares em favor de objetivos sociais, mais amplos que a escolarização, se, de um lado, contribuiu para a politização e conscientização dos cidadãos, por outro lado, parece enfraquecer as posições dos membros da escola em relação aos objetivos especificamente escolares.¹⁸

Minayo, referindo-se à experiência da Rocinha, aponta também a tendência de alguns educadores a reproduzir os padrões do sistema oficial, que por vezes contribuem para a inadaptação das crianças à escola. Entretanto, comparando as experiências do Rio e de Belém conclui:

sua eficácia está menos nas inovações técnicas do que no seu compromisso social e na sua capacidade cultural de imergir e emergir da realidade social a que serve.¹⁹

6. As relações com o ensino público e o significado social das escolas comunitárias

O aspecto mais peculiar dessas experiências, é que elas se constituem como formas alternativas de educação popular mas se mantêm, de uma forma ou de outra, voltadas para a escola pública e para o Estado como instância responsável pela sua manutenção. Esse voltar-se para

a questão do ensino público se realiza de formas diversas de uma experiência para outra. Em algumas regiões, e o caso de Belém é exemplar, as escolas comunitárias se mobilizam para reivindicar do Estado mais verbas para a educação e a ampliação da rede pública. Na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, as escolas comunitárias mantêm relações com as escolas públicas da região em termos de encaminhamento de alunos e troca de experiências. Apoiadas pelo MEC, essas escolas integraram um projeto de produção de material didático em conjunto com uma escola municipal que se localiza na mesma favela. As educadoras dessa escolas também se mobilizaram para reivindicar a abertura de um curso de magistério noturno numa escola pública da região e várias delas passaram a frequentá-lo. Experiência semelhante ocorreu em Recife, onde os educadores de escolas comunitárias puderam, inclusive, participar da elaboração do currículo do curso de magistério da rede municipal a eles destinado. Já no material produzido em Salvador, apesar do reconhecimento de que a ampliação da rede oficial é importante para democratizar o acesso a escola, a ênfase é dada à tentativa de ampliar o conceito de escola pública, definindo as escolas comunitárias como um ramo do ensino público, paralelo ao das redes estatais. Afirmando assim que um governo democrático deve apoiar a autonomia popular em cuidar de sua educação.

O que há de comum nas diversas experiências é a consciência de que a escola comunitária é uma iniciativa provocada pela omissão do Estado no cumprimento de sua obrigação de oferecer educação básica a toda a população. Em vários relatos, expõe-se explicitamente a preocupação, tanto por parte dos educadores quanto das famílias, de que a escola comunitária prepare os alunos para o ingresso ou re-ingresso no sistema público de ensino.

Para uma compreensão do significado social e político dessas iniciativas é importante considerar a dimensão em que elas apontam para uma democratização das oportunidades educacionais. Mesmo considerando todas as ambiguidades implicadas em sua situação, é inegável o fato de que essas escolas comunitárias situadas nas periferias dos grandes centros integram o conjunto dos esforços das classes populares de fazer valer seu direito à educação. É importante considerar também que elas vêm servindo a um segmento social que não tem tido acesso sequer aos níveis iniciais do ensino público, e que é, portanto, o credor principal da dívida social no campo da educação. Na perspectiva de políticas públicas democratizadoras, tais experiências populares podem constituir-se em indicadores importantes das demandas a serem priorizadas.

7. Outros usos do comunitário

Mesmo restringindo-nos a essas pequenas escolas comunitárias criadas por comunidades carentes nas periferias de algumas capitais, observamos que o significado social e político dessa modalidade de escola não está isento de ambiguidades. Na perspectiva dos Poderes Públicos, o apoio a essas escolas pode significar tanto uma tentativa de dar resposta às demandas sociais, buscando apoio e legitimidade nas instâncias

da sociedade civil, como uma forma de conter essas demandas, oferecendo serviços de baixa qualidade, barateados através do aproveitamento de recursos e esforços das populações locais. Para os grupos populares, a escola comunitária aparece como forma de resolver uma carência educacional, que pode ficar limitada a um simples “quebra-galho” ou avançar no sentido de apontar as possibilidades de uma escola mais eficiente e integrada aos seus interesses. A escola do bairro pode constituir-se ainda num pólo organizativo, reivindicativo e formativo dos agentes envolvidos ou num instrumento de prestígio e reforço político para lideranças locais clientelistas.

Entretanto, para a definição de uma política pública de apoio à instituições educacionais dessa natureza, é preciso considerar, ainda, a existência de escolas que se atribuem a denominação de comunitárias e que têm origens, formas de atuação e abrangência social diversas.

Um exemplo que não pode deixar de ser considerado é o da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Essa instituição teve sua origem em 1943, quando um grupo de estudantes de Recife lançou um movimento filantrópico denominado Campanha do Ginásio Pobre. A campanha objetivava a criação de ginásios gratuitos para jovens que não tinham condições de frequentar ginásios particulares, numa época em que a oferta pública nesse grau de ensino era praticamente inexistente. A Campanha se expandiu pelo país; a partir de 1952, reestruturou seus métodos de ação, delegando às comunidades locais o financiamento das unidades de ensino. Em 1953, passou a receber subvenções do Governo Federal. A rede CNEC oferece o ensino correspondente ao antigo ginásio (as quatro últimas séries do 1º grau) e cursos de 2º grau, regular e supletivos, principalmente em municípios do interior, onde a oferta do Estado nesses níveis é deficiente. Em 1987, a CNEC possuía uma rede de 1.270 escolas espalhadas por 970 municípios, atendendo a 437 mil alunos.

Um grupo local de sócios, normalmente os pais dos alunos, é responsável pela manutenção das escolas e se subordina a uma administração estadual; essa, por sua vez, subordina-se à Administração Central, sediada em Brasília. As verbas federais destinam-se, principalmente, à manutenção dos escritórios estaduais e central, mas também a alguns setores locais caracterizados como mais carentes.²⁰

Como política explícita, os quadros dirigentes da CNEC têm sido recrutados na esfera governamental, constituindo uma estrutura de apoio e sustentação às políticas governistas, o que permite, em larga medida, uma ampliação da esfera de obtenção de recursos, mediante mecanismos tradicionais de apadrinhamento político. A atual presidente da Campanha é dona Marly Sarney, mulher do presidente da República. Nos últimos embates em torno da questão das verbas públicas para a educação, os adeptos do movimento têm somado esforços ao lado do polo da iniciativa particular, em nome da denominada liberdade de ensino.

Assumindo um caráter também assistencialista — seria possível pensar sua semelhança com a LBA frente à sua relação com o Governo Federal —, a rede CNEC encontra, nos estados em que a oferta pública de ensino de 2º grau é mais restrita, um amplo terreno para a sua expansão. De outro lado, as últimas administrações estaduais, como é

o caso de Santa Catarina até 1986, têm apoiado a disseminação de tais unidades na medida em que se constituem numa modalidade barata de oferta de serviços educacionais, afirmação contida em documentos oficiais. A título de exemplo: em Santa Catarina, em 1986, num total de 199 municípios, cerca de 86 possuíam como única opção para o ensino de 2º grau uma escola da rede CNEC. O apoio governamental se explicita, inclusive, na valorização da atividade de professores que

ministram aulas a preços muito inferiores ao valor pago pela Estado e por qualquer outro estabelecimento particular.²¹

Seus resultados pedagógicos têm sido sofríveis, como atestam os resultados do desempenho nos concursos vestibulares em Santa Catarina, onde os estudantes ceneceiros detêm as piores classificações, ao lado dos alunos da rede pública de ensino.

Outro exemplo ainda diverso, que cabe também considerar, é o de Universidades que pleiteiam o recebimento de verbas públicas por se definirem como comunitárias.²² É o caso das Universidades católicas brasileiras e também de três Universidades gaúchas, a Universidade de Ijuí, a Universidade de Caxias do Sul e a Universidade de Passo Fundo. Não obstante algumas diversidades entre essas instituições, as três se auto-designam comunitárias, uma vez que, não sendo estabelecimentos públicos (federais, estaduais ou municipais), não são também considerados privados porque mantidas por fundações de participação mista.²³

A Universidade de Caxias do Sul é mantida por uma Fundação que reúne os governo federal, estadual e municipal, a Mitra Diocesana, a Câmara da Indústria e Comércio e a Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima. A Universidade de Passo Fundo originou-se do consórcio de duas instituições: o Consórcio Universitário Católico, constituído pela Diocese de Passo Fundo e por um grupo de entidades católicas, e a Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo, integrada por profissionais liberais. Atualmente é mantida por uma fundação cujo patrimônio figura como "da comunidade". Ou seja, a entidade é absolutamente despersonalizada, sem dono ou proprietário. Assim, os acréscimos ao patrimônio são considerados acréscimos ao patrimônio público, o que, segundo documento da própria Universidade, diferencia esta Fundação das demais. A Universidade de Ijuí é mantida também por Fundação sem fins lucrativos, embora não se faça referência explícita aos seus integrantes, bem como ao patrimônio.

De qualquer modo, essas Universidades buscam seus fundamentos na idéia de uma vinculação estreita com o seu entorno; nesses casos, a sua inserção na cultura da região, a sua forma democrática na gestão educativa, a qualidade dos serviços prestados no ensino de graduação, sendo que algumas apóiam-se também nas atividades de pesquisa e extensão. Em nome dessas atribuições, consideram-se comunitárias e com direito a verbas públicas para sua manutenção, uma vez que os escassos recursos disponíveis acabam por resultar em sobrecarga às anuidades cobradas dos alunos, e muitas vezes, no achatamento salarial dos professores.²⁴

NOTAS

7. GOMES, 1987.
8. ABRANTES, 1985.
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ — CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS, 1989.
10. CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR, 1988.
11. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1989.
12. FUNDAÇÃO EDUCAR, 1984 e CARITAS ARQUIDIOCESANA DE FORTALEZA, 1988.
13. A este respeito, consultar MEC & FUNDAÇÃO EDUCAR, 1988.
14. MEC & FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986.
15. MINAYO, 1985, p. 33.
16. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1989, p. 7.
17. TIRIBA, 1988.
18. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1989, p. 103.
19. MINAYO, 1985, p. 37.
20. Para se ter uma idéia da alocação das verbas federais recebidas pela Campanha, em maio de 1989, um convênio firmado entre o MEC e a CNEC previa um repasse de NCz\$ 7.633.109,00, dos quais NCz\$ 4.766.736,00 destinavam-se exclusivamente à manutenção das 24 administrações estaduais e administração central, enquanto o restante destinava-se às unidades escolares (*Correio Braziliense*, 30 de maio de 1989).
21. Dossiê das escolas cenevistas de Santa Catarina, apud SHEIBE, 1988.
22. É importante assinalar que o montante de verbas que o Governo Federal tem destinado tradicionalmente às Universidades católicas ou comunitárias é muito mais significativo que o destinado a instituições que se dedicam ao ensino fundamental de crianças, jovens e adultos e ao pré-escolar.
23. Essas Universidades também reivindicam o caráter público não estatal de suas atividades. Cumpre ressaltar que não é objetivo deste artigo a análise das várias interpretações que subjazem ao debate sobre ensino público e estatal. A este respeito consultar CURY et alii, 1989.
24. Para uma caracterização mais abrangente das Universidades comunitárias, considerando entre elas as Universidades católicas, consultar TRAMONTIN & BRAGA, 1988.

Algumas questões para a reflexão

1. Em torno da ambigüidade do comunitário

A idéia de comunidade tem acompanhado o discurso e algumas acepções na área educacional que favorecem, em função da sua necessária ambigüidade, formulações suficientemente generalizantes que facilitam a sua utilização em termos políticos.

Não é propósito deste artigo realizar um exame exaustivo da idéia de comunidade e da sua vigência a partir do século 19, como elemento constitutivo do pensamento conservador, enquanto modalidade de crítica às normas societárias consagradas pela sociedade moderna, configurada como industrial e capitalista, nas relações contratuais. Mas é preciso chamar a atenção para o fato de que a idéia de comunidade surge fortemente no exato momento histórico em que as regras básicas da socialidade não são mais comunitárias e sim societárias. Tais condições permitiram o que Lefebvre considera o “rpto ideológico” da noção de comunidade pelo pensamento burguês, que permitiria justificar o enriquecimento com a extensão do mercado e “por razões políticas muito claras”, ao mesmo tempo exaltaria formas de vida anteriores e exteriores à economia comercial ou industrial.²⁵

Ocorre, por outro lado, uma apropriação por parte do pensamento pedagógico dessa noção, ora utilizando-a indistintamente como sinônimo de sociedade, fato que, no mínimo, contém uma imprecisão teórica, ora utilizando-a como modelo de análise de situações educativas que tende a obscurecer o conteúdo real das relações sociais marcadas pela diferença, pelos conflitos e antagonismos.²⁶

Convém ressaltar que a idéia de comunidade está presente, também, nas representações e práticas de vários movimentos populares. Neste sentido, a comunidade enquanto projeto e utopia de novas relações sociais é apropriada pelos subalternos, mas mediatizada pela noção básica da igualdade social que pressupõe a condição de classe. Torna-se, assim, uma projeção de uma nova forma de organizar a vida dos setores excluídos da sociedade e, por essas razões, a apropriação da idéia de comunidade rompe com o discurso e as práticas dos setores dominantes da sociedade.²⁷

No entanto, mais do que aprofundar uma discussão conceitual sobre a questão da “comunidade” e seus possíveis desdobramentos na área educativa, fato que foge dos objetivos deste documento, trata-se de tentar explicitar os seus usos políticos que podem possibilitar novas diretrizes frente às relações do sistema de ensino com seus usuários e, sobretudo, à possível destinação de verbas para instituições educacionais denominadas “comunitárias”.

Chama a atenção, de início, a variedade de experiências e de situações que caracterizam a existência dessas instituições. Algumas consideram-se comunitárias porque não apresentam fins lucrativos, outras porque desenvolvem trabalhos de natureza assistencial ou educativa para comunidades, entendidas como setores da população desprivilegiada, ou mais comumente, “a população carente”. Outras são comunitárias porque se voltam para uma integração com o seu entorno, entendido como a população local possivelmente atingida de forma mediata ou imediata, incluindo muitas vezes a idéia de região, figurada como espaço circunscrito geográfica ou culturalmente. Outras são comunitárias porque se estruturam “comunitariamente”, ou seja, seus integrantes participam de objetivos comuns e mantêm sua interação em função da comunidade de idéias, o que não significa necessariamente gestão democrática ou participativa das instituições. Finalmente, há uma parcela que se autodenomina comunitária porque em certa medida a instituição educativa respondeu a demandas de grupos mais ou menos organizados, articulados em movimentos dos setores espoliados da sociedade brasileira. Nesse último bloco podem ser caracterizadas as escolas comunitárias surgidas sobretudo no Nordeste e Norte do país, nas últimas décadas. Ainda podem ser consideradas como integrantes desse bloco certas experiências na área de educação de adultos, especialmente aquelas voltadas à alfabetização. Contudo, nem todas conseguem, na sua estruturação, formas de funcionamento, e nas suas orientações assegurar a presença contínua desses grupos que estiveram mais fortemente presentes na sua origem.

Dessas observações sobressai uma questão preliminar significativa. A excessiva abrangência do conceito vem permitindo que as mais variadas iniciativas educacionais da sociedade, não diretamente geridas e mantidas pelo Estado, possam ser consideradas comunitárias. Assim, seriam comunitárias as escolas confessionais mantidas por comunidades religiosas ou fundações sem fins lucrativos. E o que torna mais complexa a sua precisão é a aferição, em última instância, das reais condições de existência de tais entidades mantenedoras, uma vez que entre a documentação oficial — inclusive balancetes — e a realidade concreta existe um hiato, muitas vezes não identificável.

Assim, diante das dificuldades no plano estritamente teórico de definição do comunitário, é preciso considerar a questão no âmbito político e, nesse sentido, conceituar o “comunitário” e “a comunidade” delimitando mais precisamente o sentido político da sua aplicação.

2. Examinando as origens para uma definição política

Ao se examinar a origem das escolas comunitárias, em sua diversidade, é preciso ressaltar que a determinação mais concreta do conceito “escola comunitária”, explicitando as suas dimensões políticas, resultaria no seu uso apenas para aquelas situações que, de algum modo, responderam a uma demanda da população que buscou uma alternativa educacional para seus filhos frente à total omissão do Estado. Sob esse ângulo pode estar considerada não só a demanda por vagas, como a possibilidade de permanência no sistema de ensino, visto que algumas iniciativas dedicaram-se a receber crianças precocemente excluídas da escola pública ou jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada.

Assim, nesse campo de observações preliminares, vale a pena ressaltar que as experiências realmente significativas surgiram como resposta à ausência de políticas efetivamente democratizadoras da educação pública por parte do Estado. Mais ainda, enquanto formas alternativas, em seu desenvolvimento, não prescindiram da ação do Poder Público na oferta de recursos mínimos que as viabilizassem. Algumas experiências culminam, inclusive, com uma reivindicação clara e explícita, por parte dos grupos populares, de democratização da escola pública - como foi a prática dos grupos de Belém e de Minas Gerais na luta por escolas ou creches totalmente mantidas pela administração direta. Por outro lado, tais experiências sempre estiveram circunscritas às atividades que compreendem as etapas iniciais da escolarização, sobretudo a alfabetização, tanto de crianças como de jovens ou adultos, e o atendimento da faixa etária de zero a seis anos.

Essas situações historicamente comprovadas já permitem uma delimitação inicial: a validade de apoio a qualquer experiência comunitária no âmbito educacional deve ter como pressuposto a formulação de prioridades. Tais prioridades agiriam em dois sentidos convergentes: de um lado, seria preciso atender populações que estão efetivamente excluídas do acesso ao ensino público pela inexistências de políticas educacionais públicas que viabilizem o atendimento. De outra parte, a prioridade deve incidir sobre os níveis básicos da escolaridade de crianças, jovens e adultos e sobre a denominada educação infantil (zero a seis anos), ou seja, aqueles que dizem respeito às necessidades educacionais da maioria da população. A própria Constituição aponta para tais prioridades ao determinar, nas Disposições Transitórias, o prazo de dez anos para a eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A assistência em creches e pré-escolas é nela definida como direito social da criança; estipula-se também que os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.²⁸

Em conseqüência, seria preciso criar dispositivos normativos que impedissem a duplicação de recursos para os mesmos fins, ou seja, em regiões, cidades ou localidades em que existam condições efetivas de absorção da demanda educacional na escola pública seria vedado o apoio a tais iniciativas. A título de exemplo poderia ser citada a cidade de São Paulo, coberta em termos educacionais pela oferta estadual e municipal na rede de ensino de primeiro grau regular para a população infantil. Neste caso deveria ser definitivamente afastada a hipótese de financiamento de atividades comunitárias para esse grau de ensino.

Mais ainda, se essa forma alternativa responde a demandas dos mais espoliados da população, seria preciso garantir o princípio da *gratuidade do ensino* nessas escolas que pretendem prestar serviços à população trabalhadora. Essa circunscrição normativa excluiria muitos dos possíveis mandatários de verbas públicas como, por exemplo, certos colégios confessionais e escolas da iniciativa privada que facilmente se autodenominam comunitárias. Cabe salientar que o princípio da gratuidade não pode ser obscurecido pela idéia de bolsas de estudo.

3. O público e o privado frente à utilização dos recursos em educação

Outro pressuposto que possibilitará ordenar a aplicação dos recursos públicos para atividades de escolas comunitárias reside no seu caráter transitório. Por mais que a transitoriedade incomode aos grupos que demandam o apoio público às suas iniciativas, provocando uma inevitável instabilidade, ela é um dos fatores que permitirá a contínua avaliação da sua aplicação e possibilitará a qualquer momento uma redefinição da sua destinação em função de novas demandas ou de alterações das políticas públicas na área educacional. Assim, se o Estado se democratiza e tende a absorver as demandas educativas do conjunto da população, o perfil dos recursos a serem destinados a formas educacionais alternativas necessariamente deverá ser redefinido.

Mas o problema da destinação dos recursos não se circunscreve no âmbito de questões meramente administrativas que envolvam apenas maior racionalidade no uso das verbas públicas. Tais questões são, preliminarmente, políticas. Diante dos limites históricos que propiciaram a privatização do Estado no Brasil, é preciso considerar que o repasse de verbas para instituições privadas ou para grupos organizados da sociedade civil, embora tenha sua origem na esfera estatal, não é necessariamente calcado em orientações públicas. É preciso considerar também a questão fundamental do patrimônio; os recursos públicos não podem ser drenados na manutenção de patrimônios privados.

Por essas razões, é preciso estabelecer a *transparência* com duplo vetor. De um lado, a transparência deve ser exigida daqueles que serão efetivamente usuários das verbas públicas. Nesse sentido é preciso que se defina claramente que as agências ou instituições que conquistam verbas públicas são apenas mediadoras, os usuários efetivos devem ser os setores aos quais se destinam os recursos e, assim, as atividades mantidas pelas instituições. A democratização da gestão e a visibilidade na

aplicação dos recursos deve ser um dos pressupostos básicos. O Poder Público deve criar mecanismos de controle e de fiscalização que garantam não só a sua presença como instância de controle, mas também a participação dos possíveis usuários, entendidos como a população que realmente será atingida. Convém, assim, reiterar que se torna necessário assimilar a idéia de que os usuários não são as agências ou instituições que recebem verbas. Estas devem ser fiscalizadas para que suas atividades adquiram realmente sentido de prestação de serviços públicos. A experiência histórica tem oferecido elenco significativo de exemplos que ilustram o modo como os recursos públicos nem sempre chegam a seus efetivos destinatários, sofrendo poderoso filtro ou desvio na sua trajetória.

É interessante observar que tal situação atinge em grande parte o próprio aparato do Estado na medida que muitos recursos federais destinados a Prefeituras de cidades pequenas, controladas por uma poderosa oligarquia local, jamais chegam aos destinatários, sendo desviados para outros fins. Seria, por essas razões, ingênuo e quiçá maniqueísta considerar que maus são os grupos demandantes e bom o Poder Público que concede verbas. Ocorre, sobretudo, no âmbito do Estado, a famosa política de usos privados da *res pública*, consubstanciada ora no tradicional clientelismo ora no corporativismo estreito. Assim, é sobretudo o próprio Estado, que repassa e concede verbas, que precisa ser fiscalizado. A sua política de planejamento e de aplicação de recursos deve ser estabelecida mediante a participação de setores amplos da sociedade brasileira. As verbas destinadas às atividades educacionais alternativas não devem ser pulverizadas em iniciativas isoladas facilmente manipuláveis e obscurecidas quanto aos seus fins. Tradicionalmente a pressão do mais forte ou do mais próximo das orientações governamentais ou daqueles que são "situação" em determinadas conjunturas tem sido o fator decisivo para a destinação de recursos públicos.

Exige-se, assim, um plano efetivo de desenvolvimento da educação no país que explicita o *locus* dessas iniciativas com realismo, que estabeleça as prioridades nos investimentos a serem drenados para tais fins, que preveja mecanismos para seu acompanhamento e divulgação. Os recursos a serem repassados devem ser articulados a políticas mais amplas como, por exemplo, a questão da formação dos professores, pisos salariais, direitos trabalhistas etc. Qualquer iniciativa deve estar integrada no âmbito de um esforço coletivo de desenvolvimento educacional, corporificando em um Plano Nacional para a educação. Nesse sentido, as iniciativas em uma área específica, como a educação, precisam estar necessariamente articulados aos intentos de democratização do Estado em nossa sociedade.

NOTAS

25. LEFEBVRE, 1978, p.22.

26. A este respeito, consultar SPOSITO, 1988.

27. A este respeito, consultar MARTINS, 1973 e MARTINS, 1984.

28. Uma discussão mais abrangente sobre políticas de financiamento e educação infantil encontra-se em FARIA & CAMPOS (org.), 1988.

À guisa de conclusão

Diante das inúmeras necessidades na esfera educacional advindas da sociedade brasileira e dos limites legais estabelecidos pela nova Constituição a aplicação dos recursos públicos da educação nas atividades alternativas exige preliminarmente, como já foi observado, a distinção entre as escolas comunitárias e outras de natureza filantrópica ou profissional. Quanto mais abrangente for o conceito de modo a incorporar essas modalidades no interior de um mesmo quadro legal, maiores serão os riscos de pulverização dos recursos públicos e a sua destinação de forma incorreta e, sobretudo, anti-democrática.

As escolas e experiências comunitárias, nascidas de demandas dos grupos mais espoliados da sociedade brasileira em função da ausência do Estado na área educativa, devem merecer um tratamento específico e obter *prioridade* nos investimentos frente às outras modalidades: escolas confessionais e filantrópicas. Estas devem estar, por sua vez, também submetidas a rigorosa normatização e fiscalização.

Os subsídios eventualmente destinados às escolas comunitárias devem expressar as diretrizes básicas de um Plano Nacional da Educação brasileira capaz de estabelecer as prioridades e o modo de sua execução. Atingir os níveis básicos da escolarização, independentemente da faixa etária; delimitar como usuários as populações excluídas dos direitos sociais e educacionais, enfim, os que efetivamente estão fora do alcance dos sistemas públicos de ensino em virtude das insuficiências do atendimento na rede oficial; e, finalmente, garantir a gratuidade dos serviços prestados, podem ser condições mínimas para uma definição política das escolas e experiências comunitárias que

tenham como projeto a real democratização da educação em nossa sociedade.

Trata-se de uma situação de exclusão crônica de direitos sociais a setores que cotidianamente vêm contribuindo para a produção da riqueza em nosso país. As escolas comunitárias nasceram enquanto respostas alternativas de escolarização nos campos em que as políticas do Estado fizeram-se mais ambíguas e insatisfatórias: a alfabetização de jovens e adultos, a educação de zero a seis anos e as primeiras séries da escola fundamental.

É inegável que a meta maior reside na garantia efetiva de um sistema público de ensino mantido pelo Estado, capaz de atender às necessidades educacionais da classe trabalhadora. Por essas razões, torna-se preciso combinar os objetivos estratégicos com situações concretas, gestadas historicamente pelas orientações do Estado, responsável primeiro pela ausência de políticas democráticas na área educacional. As escolas e atividades comunitárias transformaram-se em respostas provisórias frente a essa ausência e precisam estar presentes em políticas que venham a ser gestadas por uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Embora heterogêneas quanto às suas atividades e formas de gestão, tais experiências comunitárias poderão contribuir para a gestação de um projeto democrático para a educação brasileira. A sua real superação deve significar que a escola pública tornou-se capaz de atender às demandas impostas pelos trabalhadores tendo em vista o acesso e a permanência no sistema público de educação.

Bibliografia

A — Sobre escolas comunitárias

Em Belém

ABRANTES, Paulo Roberto de Araújo. "A experiência das escolas comunitárias em Belém". *Proposta* (25). Rio de Janeiro, Fase — Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional, maio 1985.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ — CENTRO DE FILOSOFOIA E CIÊNCIAS HUMANAS. *Escolas comunitárias, uma alternativa educacional na periferia de Belém*. Belém, Universidade Federal do Pará. 1989.

Em Belo Horizonte

ASSOCIAÇÃO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR INTEGRAL PAULO ENGLERT — AMEPPE. *Prática e reflexões*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1988.

Em Fortaleza

CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DE FORTALEZA. *Projeto de educação popular das comunidades eclesiais de base*. Fortaleza, 1988.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ — DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Concepção sobre Escolas Comunitárias*. (mimeografado)
FUNDAÇÃO EDUCAR. *Relatório de Execução do Projeto Piloto*. Fortaleza, Fundação Educar, 1984.

Em Recife e Olinda

- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE — CENTRO DE ESTUDOS E APOIO ÀS ESCOLAS DAS COMUNIDADES. *Escolas das comunidades: luta do povo por educação*. Recife, Centro de Cultura Luiz Freire, 1985.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE — SERVIÇO DE APOIO À EDUCAÇÃO ALTERNATIVA. *Relatório de Atividades*. Recife, Centro de Cultura Luiz Freire, 1987.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. *Projeto de consolidação do Serviço de Apoio à Educação Alternativa*. Olinda, Centro de Cultura Luiz Freire, 1989.
- FUNARTE. Núcleo de Registro e Análise da Coordenação de Educação. *Interação educação básica contexto cultural: cinco anos de projeto: avaliação e perspectivas*. Rio de Janeiro, Funarte, 1986.
- FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA, org. *Interação Cultura e Educação*. Curitiba, 1986.
- NOGUEIRA, Madza Julita. "História e histórias das escolas comunitárias de Recife/Olinda". *Cadernos Cevec (2)*. São Paulo, Centro de Estudos Vera Cruz, abril 1986.
- SOUZA, Euclísia Ferreira. *Variações em torno do mesmo tema: escolas comunitárias*. Olinda, 1989 (mimeografado).
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RECIFE. "O ensino de 2º Grau". In: *O povo mesmo fala, escreve, conta sua história*. Recife, dez. 1988. (Cadernos Educação Municipal, 2)

No Rio de Janeiro

- GOMES, Lúcia. "Escolas Comunitárias: um jeitinho carioca de driblar a falta de vagas". *Nova Escola (11)*. São Paulo, Fundação Victor Civita, abril 1987.
- MINAYO, Maria Cecília. "Escolas comunitárias: oposição à escola pública?". *Proposta (25)*. Rio de Janeiro, Fase — Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional, maio 1985.
- OLIVEIRA, Maria Inês Couto de. *As escolas comunitárias da Rocinha — 1968/1986: um fator de conservação ou de transformação social?*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas — Iesae, 1987. (dissertação de mestrado)
- TIRIBA, Léa. "Porque escolas comunitárias". *Tempo e Presença (238)*. São Paulo, CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação, jan./fev. 1989.
- TIRIBA, Léa. *Recriar a vida... Reinventar a pré-escola*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas — Iesae, 1988. (dissertação de mestrado)

Em Salvador

- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP. *Escola, organização do cotidiano de uma população*. Salvador, Cecup, s.d.. (Caderno de Educação Popular, 2)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP. *Veja o que as mulheres do Maciel são capazes de fazer*. Salvador, Cecup, 1985. (Caderno de Educação Popular, 3)

- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
União Paraíso. Salvador, Cecup, 1986. (Caderno de Educação Popular, 4)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Obrigado, Calabar. Salvador, Cecup, 1987. (Caderno de Educação Popular, 9)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Arraial do Retiro, 25 anos de luta. Salvador, Cecup, 1987. (Caderno de Educação Popular, 10)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Caderno de Educação Popular (11). Salvador, Cecup, 1988.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Caderno de Educação Popular (12). Salvador, Cecup, 1989.

Em São Luís

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Contribuição ao estudo da escola comunitária em São Luís — Maranhão*. Brasília, 1989. (mimeografado)
- MELO, Maria Alice. *A luta popular pelo ensino público: a trajetória da escola comunitária em São Luís: projeto de pesquisa*. São Luís, jul. 1988. (mimeografado)

Sobre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade — CNEC

- HENRIQUES, Maria de Lourdes. *Caracterização sócio-econômico-pedagógica do aluno de 1º grau (5ª a 8ª série) da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade no Estado da Paraíba*. Brasília, UNB, 1978. (dissertação)
- HOLANDA, Ivanildo Coelho. *Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC): um estudo histórico*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas — Iesae, 1977. (dissertação de mestrado)
- SCHEIBE, Leda et alii. "Publicização do ensino privado ou privatização do ensino público de 2º grau?". *Cadernos do Cedes (20)*. São Paulo, Cortez, 1988.

Sobre Universidades comunitárias no Rio Grande do Sul

- GUARESCHI, Elydo Alcides. *Indicadores do perfil da universidade comunitária*. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 1987. (mimeografado)
- MARQUES, Mário Osório. *A especificidade da universidade comunitária*. Universidade de Ijuí, s.d. (mimeografado)
- PAVIANI, Jayme. *A experiência da Universidade de Caxias do Sul na perspectiva do modelo alternativo de universidade comunitária*. Universidade de Caxias do Sul, 1987. (mimeografado)
- POSENATO, José Clemente. *Universidade e Região*. (mimeografado)
- TRAMONTIN, Raulino e BRAGA, Ronald. *As universidades comunitárias: um modelo alternativo*. São Paulo, Loyola, 1988.

- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
União Paraíso. Salvador, Cecup, 1986. (Caderno de Educação Popular, 4)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Obrigado, Calabar. Salvador, Cecup, 1987. (Caderno de Educação Popular, 9)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Arraial do Retiro, 25 anos de luta. Salvador, Cecup, 1987. (Caderno de Educação Popular, 10)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Caderno de Educação Popular (11). Salvador, Cecup, 1988.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR — CECUP.
Caderno de Educação Popular (12). Salvador, Cecup, 1989.

Em São Luís

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Contribuição ao estudo da escola comunitária em São Luís — Maranhão*. Brasília, 1989. (mimeografado)
- MELO, Maria Alice. *A luta popular pelo ensino público: a trajetória da escola comunitária em São Luís: projeto de pesquisa*. São Luís, jul. 1988. (mimeografado)

Sobre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade — CNEC

- HENRIQUES, Maria de Lourdes. *Caracterização sócio-econômico-pedagógica do aluno de 1º grau (5ª a 8ª série) da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade no Estado da Paraíba*. Brasília, UNB, 1978. (dissertação)
- HOLANDA, Ivanildo Coelho. *Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC): um estudo histórico*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas — Iesae, 1977. (dissertação de mestrado)
- SCHEIBE, Leda et alii. "Publicização do ensino privado ou privatização do ensino público de 2º grau?". *Cadernos do Cedes (20)*. São Paulo, Cortez, 1988.

Sobre Universidades comunitárias no Rio Grande do Sul

- GUARESCHI, Elydo Alcides. *Indicadores do perfil da universidade comunitária*. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 1987. (mimeografado)
- MARQUES, Mário Osório. *A especificidade da universidade comunitária*. Universidade de Ijuí, s.d. (mimeografado)
- PAVIANI, Jayme. *A experiência da Universidade de Caxias do Sul na perspectiva do modelo alternativo de universidade comunitária*. Universidade de Caxias do Sul, 1987. (mimeografado)
- POSENATO, José Clemente. *Universidade e Região*. (mimeografado)
- TRAMONTIN, Raulino e BRAGA, Ronald. *As universidades comunitárias: um modelo alternativo*. São Paulo, Loyola, 1988.

B — Geral

- AEC; Abesc & CNBB. *Para uma sociedade participativa: novas diretrizes da educação: subsídios para estudo e reflexão (12ª versão. s/l., 1989.*
- ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Emendas Populares.* Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1987, 2 v.
- CAMPOS, Maria M. Malta. "As organizações não governamentais e a educação pré-escolar". *Cadernos de Pesquisa (67)* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1988.
- CURY, C. R. J. et alii. *Escola pública, escola particular.* São Paulo, Cortez, 1989.
- ELÍSIO, Octávio. *Projeto de Lei nº 1258, de 1988 [fixa diretrizes e bases para a educação nacional] segunda emenda do autor.* Brasília, Câmara dos Deputados, 1989.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de & CAMPOS, Maria M. Malta (org.). *Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos.* Rio de Janeiro, Anped, 1988. (Cadernos da Anped — Nova Fase, 1).
- HAGE, Jorge. *Projeto de Lei: diretrizes e bases da educação nacional: substitutivo do relator.* Brasília, Câmara dos Deputados, 1989.
- LEFEBVRE, Henry. *De lo rural a lo urbano.* Barcelona, Ediciones Península, 4ª ed., 1978.
- MARTINS, José de Souza. *A imigração e a crise do Brasil agrário.* São Paulo, Pioneira, 1973.
- MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil.* Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- MEC & FUNDAÇÃO EDUCAR. *Diretrizes para uma política nacional de educação básica de jovens e adultos.* Brasília, MEC, Fundação Educar, 1988.
- MEC & FUNDAÇÃO EDUCAR. *Projeto de educação básica para a Baixada Fluminense.* Rio de Janeiro, MEC/Fundação Educar, 1986.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.* São Paulo, FE-USP, 1988. (tese de doutorado)