

# proposta 25

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO POPULAR

ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Uma vivência de 14 anos



SE FASE FASE FASE FASE



## SUMÁRIO

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO                                                                                  | 1  |
| 1ª PARTE A Experiência das Escolas Comunitárias em Belém.                                     | 4  |
| INTRODUÇÃO                                                                                    | 4  |
| O ensino pelas próprias mãos (1971-75)                                                        | 5  |
| • Escola Comunitária, Trabalho Comunitário: dois lados duma mesma moeda.                      | 6  |
| • Nossa Assessoria no Dia a Dia das Escolas Comunitárias.                                     | 8  |
| • Muita Técnica Pedagógica, pouco Pirarucu                                                    | 9  |
| • Os primeiros convênios com a SEMEC.                                                         | 11 |
| As Escolas vão à Luta (1976-79)                                                               | 13 |
| • Reflexos da Luta no Cotidiano Escolar                                                       | 15 |
| • A luta pelos 100% em 1979                                                                   | 17 |
| A Comissão de Bairro de Belém e a Democratização do Ensino (1979-82)                          | 20 |
| • A campanha "Escola para Todos"                                                              | 21 |
| As Escolas Comunitárias no Período Pós-82                                                     | 25 |
| II PARTE Escolas Comunitárias: Oposição à Escola Pública?                                     | 29 |
| INTRODUÇÃO                                                                                    | 29 |
| As Escolas Comunitárias como uma Questão Política                                             | 33 |
| • Escolas Comunitárias: uma dupla denúncia                                                    | 33 |
| • Recursos Públicos: saída para o impasse?                                                    | 37 |
| • "Escola para Todos": a grande luta                                                          | 38 |
| As Escolas Comunitárias como uma Experiência Educativa.                                       | 40 |
| • As Escolas Comunitárias e a questão do saber.                                               | 40 |
| • As Escolas Comunitárias e a Educação Popular                                                | 41 |
| • Observações finais                                                                          | 42 |
| Bibliografia usada como referência.                                                           | 42 |
| ANEXOS (referentes à I parte):                                                                | 43 |
| Anexo I — Cronogramação das Atividades que serão realizadas pelas professoras das EC's — 1973 | 43 |
| Anexo II — Entrevista com o Secretário Municipal de Educação.                                 | 44 |
| Nota oficial de protesto das EC's.                                                            | 45 |
| O que há por detrás dos Números?                                                              | 48 |
| Anexo III — Boletim da Campanha "Escola para Todos"                                           | 49 |

Proposta Nº 25 / Maio de 1985

# proposta 25

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO POPULAR

ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Uma vivência de 14 anos



**FASE FASE FASE FASE FASE**

PROPOSTA: Experiência em Educação Popular é uma publicação trimestral da FASE — Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional.

Conselho Editorial: Jorge E. Saavedra Durão

Jean-Pierre Leroy

Carlos Minayo Gomez

Maria Emilia L. Pacheco

Coordenador Editorial: Alfons Klausmeyer

Redação: 1ª parte — Paulo R. de Araújo Abrantes

2ª parte — Maria Cecília de S. Minayo

Revisão: Mary Andrade

Datilografia: Cecy R. de Abreu e Elita V. de Paula

Arte: Gerardo Hanna

Agradecimentos à equipe técnica da FASE de Belém, PA, que colocou à disposição todo o material existente sobre a experiência das Escolas Comunitárias e participou ativamente da reflexão sistemática desta vivência de 14 anos.

Agradecimentos ao Departamento de Pesquisa: Configurações de Pobreza da PUC — Rio de Janeiro, a UNICEF e à equipe FASE de Belém pelas fotos cedidas para a Revista Proposta 25

Endereço: Redação  
Rua das Palmeiras, 90  
Botafogo  
22270 — Rio de Janeiro — RJ  
(Tel. 286-6797)



# Apresentação



No campo vasto e fluido da Educação Popular, a questão das Escolas Comunitárias e da Educação Escolar é tratada hoje como um tema secundário em comparação com a presença da Educação Popular, por exemplo, na área sindical, nas lutas pela terra e na organização dos moradores. Dois motivos porém nos levam a publicar este número de PROPOSTA:

1. Contribuir para que aflore mais o debate referente às Escolas Comunitárias já que elas hoje surgem em grande número dentro das organizações populares e em diversas áreas, e ao mesmo tempo, a reflexão sobre sua emergência e seu sentido dentro do movimento social está pouco socializada;
2. Compartilhar a nossa própria experiência e as lições que dela retiramos como espaço de educação popular e contribuição à conscientização e à organização das classes populares.

É nesse sentido que lhes apresentamos a experiência das Escolas Comunitárias de Belém e uma reflexão elaborada a partir desta história, tendo também como referência experiência semelhante desenvolvida em favelas e bairros periféricos do Rio de Janeiro, especialmente o caso da Rocinha.



## Divulgue a **PROPOSTA**,

uma Revista que relata criticamente as experiências mais significativas na área de Educação Popular.

**O Nº 24 da Revista Proposta** iniciou a divulgação das experiências mais significativas em Educação Popular com o relato e análise da "Luta pela Posse da Terra e a Organização Comunitária no Bairro de Belém". Ainda temos alguns exemplares em estoque. Vale a pena adquirir este número. (Preço unitário Cr\$ 6.000. Cheque nominal à FASE: Rua das Palmeiras, 90, Botafogo — CEP. 22270 — Rio de Janeiro/RJ).





# Agricultura alternativa

## Projeto Tecnologias Alternativas

O Projeto Tecnologias Alternativas, articulado pela FASE, surgiu das necessidades e reivindicações dos pequenos produtores rurais e das preocupações dos que trabalham em entidades de apoio. É um projeto que quer se tornar um instrumento de luta dos pequenos produtores por sua permanência na terra e pela Reforma Agrária.

O projeto TA está empenhado em romper o isolamento entre os pequenos produtores, em dinamizar o intercâmbio e a avaliação das experiências e em difundir de forma mais ampla as soluções e às inovações tecnológicas conseguidas por agricultores ou comunidades.



## Lamparina

“LAMPARINA”, um filme educativo, produzido pela equipe FASE/Santarém, baseado na experiência dos trabalhadores rurais de Santarém. O filme pretende colocar ao alcance dos trabalhadores urbanos e rurais os principais fundamentos do método adotado pelos lavradores nas reivindicações e lutas do Sindicato Rural de Santarém.

O filme está sendo assistido por muitos grupos de trabalhadores rurais e urbanos, usando seu conteúdo como pano de fundo para discutir sua própria realidade.

Foram produzidas mais de 60 cópias em vídeo-cassete e 5 cópias em 16mm, que, principalmente, estão à disposição nos Escritórios Locais da FASE, como também em outras Instituições.





# A Experiência das Escolas Comunitárias em Belém.



## Introdução

Paulo Roberto de Araujo Abrantes

A finalidade deste trabalho é reconstruir a história das Escolas Comunitárias de Belém. Pela amplitude que estas adquiriram após 14 anos de existência e considerando os limites deste tipo de publicação, desde já desejamos frisar que este será um trabalho com fins imediatos de sistematização e abertura de debates. Não tem pretensões de ser uma reconstituição definitiva. Pelo contrário, visa, entre outras coisas, chamar a atenção dessa experiência que se prolonga até os dias de hoje, para que outros grupos de pesquisa em Educação Popular e para que as próprias lideranças comunitárias possam retomá-la, reconstruí-la, explorando, assim, ao máximo, toda a sua riqueza.

Durante esses anos, as EC's atravessaram algumas fases marcantes. Uma primeira etapa em que subexistiam sem nenhum auxílio público, dirigidas e sustentadas, basicamente, pelos moradores dos bairros em que se localizavam. Uma segunda etapa em que, após o envio de um projeto à Secretaria Municipal de Educação, os moradores passaram a receber um auxílio financeiro na forma de bolsa/aluno. Foi o período da luta pelo Convênio e os primeiros contatos com os órgãos oficiais ligados à área educacional. Em um terceiro momento,

essa luta ampliou-se para outras reivindicações relativas à democratização do ensino. Foi o período da Campanha "Escola para Todos", dirigida pela Comissão de Bairros de Belém.

Durante os anos 70, surgiram Escolas desta natureza em várias regiões do país. Contudo, arriscamos afirmar que poucas tiveram a trajetória das de Belém. Talvez, poucas tenham passado por momentos tão variados e tenham tido a mesma amplitude e duração.

Dai, cresce a necessidade de que venha a ser, com a maior urgência, socializada para outros grupos e regiões. Só para ficar em um aspecto — talvez o mais geral de todos — é interessante que se estude que contribuições essa experiência traz ao debate entre, de um lado, os que acreditam que nossa escola pública não tem jeito e o único caminho a investir é o das experiências fora do sistema educacional formal e, de outro, os que se situam no pólo oposto. Para estes, o campo de atuação para uma educação libertadora deve ser unicamente nossa escola pública, pouco significando as experiências de educação popular fora do aparelho educacional do Estado. Acreditamos que essa experiência nos aponte caminhos.

Contamos, nessa sistematização, com o material produzido pelo próprio movimento que tínhamos arquivado e com algumas sistematizações que já haviam sido realizadas por nossos técnicos, em Belém.



## O ensino pelas próprias mãos (1971-75)



Foi nas baixadas da cidade — mais precisamente no bairro de Jurunas — que surgiram as primeiras escolas. Os bairros aí localizados, cujos moradores representam cerca de 41% da população, ocupam uma área que corresponde a cerca de 45% da cidade.

Essas áreas são constituídas por terras cujas curvas de nível não ultrapassam a cota 4 (cota 4 é o nível do mar) e são habitadas por famílias de baixíssimo nível de renda.

A vida aí é pra lá de difícil. A precariedade é quase total: atendimento médico-hospitalar, escolar, sistema de saneamento, tudo deficiente, quando não inexistente. Boa parte, construída pelos próprios moradores, sem nenhum apoio técnico-financeiro dos órgãos públicos que, é claro, vão investir seus recursos em outras bandas mais valorizadas pelo mercado imobiliário.

A essas condições de vida subumanas — que acreditamos não precisar muito detalhamento, pois, infelizmente, é semelhante ao de tantas outras regiões deste país — some-se mais uma: a ausência do título de posse da terra. A enorme insegurança que representa estar “ilegal”, ser “invasor”, “posseiro”, ou seja lá o nome que se dê. Aliás, a bem da verdade, não se trata de mais um, e sim do problema. Isto porque boa parte da população que habita

estas e outras baixadas é, na sua maioria, oriunda da zona rural.

O problema agrário da falta de um pedaço para plantar, as precaríssimas condições de trabalho no interior do Estado, a verdadeira invasão das grandes companhias multinacionais e nacionais — que, sob a capa do progresso, têm implantado vorazmente, nas duas últimas décadas, uma ordem econômica concentradora de renda (e terra) e espoliadora das riquezas da região — são as causas que trouxeram toda essa gente a procurar vida melhor em Belém. Na origem, portanto, o problema já era o da terra.

Só que a cidade atrai e depois repulsa para suas zonas mais desprovidas.

Contudo, não é do problema da terra que queremos falar aqui, mas, sim, do educacional.

O sistema de ensino em Belém é tão perverso quanto no resto do país. Talvez, um pouco mais que em certas regiões mais favorecidas e um pouco menos que em outras mais gritantemente abandonadas. O que importa, contudo, é que não absorve — e quando o faz não tarda em expelir — a grande maioria da nossa população infantil em idade escolar. Perverso e hipócrita na medida em que, por lei, deveria absorver e não o faz, embora procure provar o contrário.



Poucas vagas e péssima distribuição das escolas na cidade constituem dois problemas centrais do sistema educacional de Belém. Só que com o inchamento populacional da cidade e com uma certa expansão e diversificação das atividades econômicas a que assistiu-se nos últimos vinte anos, ler e escrever tornou-se, cada vez mais, um gênero de primeiríssima necessidade. A moldura estreita do sistema de ensino, insuportavelmente apertada.

Por essa época, início do governo Médici, no plano da educação nacional, um momento farto em reformas — a universitária, promulgada nos fins dos anos 60, a de profissionalização do 2º grau e outras subordinadas a estas — que pretendiam modernizar e racionalizar nosso ensino e, por outro lado, através da criação do Mobral, superar as constrangedoras estatísticas de analfabetismo.

Na verdade, se se tentou racionalizar alguma coisa, foi o ensino universitário e o de pós-graduação, que deveriam responder às demandas de técnicos de nível superior que o modelo econômico exigia. Hoje, vemos que mesmo isso não foi feito, muito pelo contrário, caotizou-se de vez. Contudo, se pensarmos no fundamental de nossa educação, exatamente a implantação de um sistema de ensino básico, crítico, criativo e democrático, veremos que nunca se fez tão pouco pelas nossas redes escolares apesar de todo o oba-oba do Mobral. Aliás, este só serviu, de fato, para distrair a atenção do central de nosso sistema de ensino, os sistemas estaduais e municipais, para o periférico, os projetos e campanhas de alfabetização funcional.

Dentro deste contexto de total desatenção com o ensino fundamental, é que começaram a surgir Escolas Comunitárias em diversas regiões do país, entre as quais as de Belém do Pará.

## ● Escola Comunitária, Trabalho Comunitário: dois lados duma mesma moeda.

Entre 1968 e 1973 fixou-se na FASE um método de treinamento denominado "MOVIMENTO DE CRIATIVIDADE COMUNITÁRIA" (MCC) que visava capacitar lideranças, incentivando-as a participar da organização da sua comunidade.

Inspirava-se em uma teoria da organização humana segundo a qual a sociedade se compõe de 14 sistemas: parentesco, religioso, jurídico, de segurança, de propriedade, de comunicação, de administração, sanitário, de manutenção, de lealdade, de cooperativismo, de lazer, viário e pedagógico.

Embora o MCC tivesse uma fundamentação político-filosófica fragmentada e acrítica, da qual hoje em dia discordamos totalmente, na época tal fundamentação permitiu que nossos técnicos penetrassem mais na intimidade sócio-cultural das comunidades. As portas para as questões sociais des-

tas populações, que antes estavam fechadas pelo caráter estritamente técnico de nossos projetos, abriram-se. Começamos a direcionar nosso trabalho para o incentivo à participação social, comunitária.

No caso particular do bairro de Jurunas, possuíamos alguns técnicos que, juntamente com a equipe pastoral, procuravam desenvolver uma ação de base na área.

Em 1971, resolveu-se fazer um levantamento sócio-econômico do local, visando investigar quais as necessidades mais sentidas entre os moradores, para que o trabalho dentro desta orientação pudesse se consolidar. A realização desses levantamentos era uma das características positivas desta metodologia.

Algumas lideranças locais, ligadas ao trabalho pastoral, aplicaram o questionário em todas as famílias do bairro. Várias perguntas sobre a vida das famílias, origem, grau de instrução dos pais, tempo de moradia no bairro, número de pessoas residentes na casa e algumas relativas à escolarização das crianças, compunham o formulário.

Pôde-se constatar então que os problemas mais graves relacionavam-se à ausência de assistência escolar e médica.

A realidade que ficou evidente aos olhos de todos, é que muitas crianças em idade escolar não estavam estudando por falta de vagas nas escolas públicas. Ademais, as poucas unidades escolares que existiam, eram superdistantes do bairro, ou encontravam-se em condições precaríssimas de ensino, completando um quadro de carência altamente desestimulante.

Os moradores, de posse dos dados, resolveram solicitar a construção de escolas ao Secretário de Educação. Este respondeu que não havia condições de incluir no orçamento da secretaria mais este item. Assim, as lideranças decidiram tomar a iniciativa de criar escolas nas dependências de dois Centros Comunitários (CC's) da região e reivindicar novamente, no ano seguinte, uma escola de 1º grau para o local.

Esses CC's haviam sido criados por essa época, pelos moradores em colaboração com os agentes pastorais da área, no intuito de criar um espaço de resistência à repressão desenfreada que se abatia sobre as outras entidades populares.

Em fevereiro de 1972, foi realizada uma nova pesquisa, desta vez tratando especificamente da situação da educação no bairro. Os resultados confirmaram as hipóteses de que: o nº de escolas na área era profundamente insuficiente e, por conta disso, várias crianças não estavam estudando; em segundo lugar, as famílias possuíam uma baixíssima renda familiar, o que as impedia de buscar soluções alternativas.

Com base nesses resultados, em março de 1972 foi sugerida novamente a criação de um gru-



po escolar pelos órgãos competentes.

De novo, as autoridades da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) não deram ouvidos e as escolas continuaram a funcionar com recursos próprios, obtidos da contribuição dos pais. Um projeto feito conosco, da FASE, complementava a receita das EC's.

O entusiasmo da população para responder a esta carência de vagas era tanto que em 1973 já haviam sido criadas 11 EC's: 7 em Jurunas, 2 na Atalaia, 2 na Cremação. A expansão continuou em 1974 e 1975: na Sacramenta mais 2, em Pedreira mais 1, no Marco mais 1 também e, finalmente, mais 1 na Cremação.



Todo o período que se estende até 1974 é marcado pela consolidação e expansão das EC's. Estas representavam para a população desses bairros pobres uma saída para a falta de vagas nas escolas públicas. Uma janela aberta para a necessidade cada vez mais prementê de escolarização.

Para as lideranças locais, um impulso enorme na organização da comunidade e uma maneira de atenuar as carências educacionais.

As escolas como força motora do trabalho comunitário e vice-versa. A cada Centro Comunitário (CC) que surgia, de imediato criava-se em seu interior uma escola. Cada uma destas, por outro lado, onde não havia CC, tornava-se uma semente, um pequeno embrião de Centro.

Se as dificuldades enfrentadas pelas escolas foram inúmeras e de toda natureza, como veremos no próximo item, não há como deixar de sublinhar aspectos que, plantados neste período, ainda hoje dão frutos.

Por essa época, 1974, as escolas já haviam se expandido por seis bairros e com uma certa frequência realizavam-se ENCONTROS DE COMUNIDADE, onde eram discutidos problemas comuns, dentre os quais, o educacional. A dinâmica das escolas já não era tão atomizada. Esse intercâmbio foi importantíssimo. Proporcionou não só uma circulação de informações sobre os problemas e as formas de funcionamento das diversas escolas, como contribuiu de maneira inegável para o fortalecimento da organização comunitária nas diversas áreas. Não se tratava mais da EC de JURUNAS. . .

Nos primeiros anos o funcionamento das EC's foi totalmente independente dos órgãos públicos. Eram organizadas, administradas e tocadas para a frente pelas lideranças, professoras e pais, contando ainda com a colaboração de nossa assessoria e de elementos da pastoral da região. O esquema de trabalho era totalmente coletivo, sendo que os pais das crianças participavam de todas as decisões relativas ao funcionamento da escola, tais como: taxas, horário, uniforme, programação dos encontros de professores e outras atividades.

Essa experiência de controle e gestão de uma escola através de um trabalho de equipe, apesar de todas as dificuldades e conflitos que presenciávamos, foi riquíssima para aguçar a sensibilidade política de alguns moradores, para capacitá-los a enfrentar as burocracias e artimanhas das autoridades e instituições governamentais no período seguinte. Não há dúvida: apesar de todos os erros e incertezas, muito se amadureceu. Isso, principalmente, onde as escolas estavam associadas a outras lutas.

A aproximação entre as escolas e as comunidades, ensino e vida, foi traço marcante do período. O surgimento em vários bairros de escolas associadas a formas de organizações locais, permitiu uma influência mútua profundamente sadia. A educação dava-se dentro e fora das salas de aula. A busca de uma estrutura democrática nos movimentos dos moradores estendia-se até o interior da organização escolar, onde tentava-se construir uma estrutura própria da organização educacional, condizente com seu terreno de origem: as lutas populares.

Porém, esse esforço de afirmação não foi fácil. Sem ilusões, gostaríamos de sublinhar rapidamente que, em várias escolas, o projeto pedagógico pouco se desenvolveu. Nestas, as próprias dificuldades financeiras e de sobrevivência consumiram boa parte das energias de toda a equipe de trabalho, impedindo, assim, o desenvolvimento de uma prá-



tica pedagógica coerente com as propostas mais amplas do grupo.

Em poucas palavras, essas são as principais características, de ordem mais geral, da vida das escolas em seus 3 primeiros anos.

Contudo, quando aquelas passaram a expandir-se com vigor, quando as experiências isoladas de cada bairro começaram a articular-se, ensaiando assumir um perfil de escola que, por si só, já representavam uma crítica à precariedade do sistema de ensino, a Secretaria de Educação (SEDUC) começou a voltar suas atenções para as escolas. Iniciava-se, portanto, um momento em que a SEDUC passaria a intervir de alguma maneira no processo das EC's, introduzindo novas questões.

Um exemplo disto seria o seguinte episódio.

Após os dois primeiros anos de funcionamento, a matrícula nas escolas oficiais passou a priorizar as crianças que tinham freqüentado as EC's. Isto veio dividir a população, jogando a família dos excedentes contra nossas escolas. Colocava na mesa a discussão sobre o papel das EC's.

Surge daí uma primeira divisão entre as várias equipes comunitárias.

As discussões, inicialmente realizadas nos ENCONTROS DE COMUNIDADE e, depois, nos próprios bairros, atingindo um nº maior de pessoas, giraram em torno dos direitos à educação e do papel que as EC's deveriam cumprir: A quem competia arcar com a responsabilidade do ensino? Por que faltavam verbas para a educação? O que a legislação determinava? Seria função das comunidades criar alternativas de ensino para absorver os excedentes?

Desse debate, um grupo majoritário concluiu que a responsabilidade quanto aos excedentes e toda a problemática da educação não deveria ser das comunidades, mas, sim, do governo e que se deveria fazer um trabalho de esclarecimento sobre a questão educacional com a população.

Por outro lado, um grupo de pessoas representando algumas escolas acabaram por optar pela criação de turmas de 1ª série para os excedentes nos bairros, assim como assumiram a cobrança da mensalidades superiores ao preço que havia sido estipulado por todos e para todos, distanciando-se do grupo maior.

Esse episódio, somado à decisão da nossa instituição, após discussões com os próprios moradores, de deslocar os recursos que empregávamos nas EC's para outros projetos prioritários, foram os motivos básicos, para que se desse início a um longo processo de discussões, que se desdobraria em uma luta reivindicatória por verbas na forma de bolsas/aluno.

Mas isso já faz parte de outro capítulo dessa história toda — o período 76/79. Agora, vamos usar

uma lente de aproximação e procurar olhar as escolas mais de perto, por dentro.

## • Nossa Assessoria no Dia a Dia das Escolas Comunitárias.

Fomos convidados a prestar assessoria direta e sistemática às EC's no início de 1972. Aceitamos o convite no intuito de incentivar o trabalho comunitário. Através desse interesse específico, pensávamos desenvolver e incentivar a organização comunitária no bairro. Essa era nossa filosofia de trabalho da época. Sabíamos que o problema educacional era mais amplo. Contudo, acreditávamos que esta experiência facilitaria uma maior integração de nossa equipe com a população e seus problemas, e poderia fortalecer a organização popular. Nesse início, a equipe pastoral agia muito mais na linha de apoio, e nós, na capacitação das professoras.

As condições das escolas eram as mais precárias possíveis. Funcionando com recursos próprios e uma pequena contribuição de nossa instituição até 1975, sua manutenção era difícil.

Com exceção das 3 primeiras que funcionavam em Centros Comunitários — entidades que haviam sido construídas pela população com apoio da pastoral e possuíam uma certa infra-estrutura as outras careciam de carteiras, enfrentavam problemas de falta d'água, falta de espaço e muitos outros.

O material didático disponível era flanelógrafo, quadro de pregos, figuras, giz, esponja, sendo que, os demais equipamentos necessários, eram feitos pelos pais que aproveitavam sucatas das escolas públicas. As cartilhas utilizadas eram as encontradas no comércio a mais baixo custo e que possuísem um conteúdo o mais próximo possível da realidade das baixadas, critérios que, obviamente, não eram fáceis de serem satisfeitos.

As turmas eram compostas de 30 a 40 alunos, na faixa de 7 a 14 anos. As professoras, em geral, eram jovens moradores do local que com freqüência estavam cursando o 2º grau. Trabalhavam 4 horas com as turmas além de realizarem trabalhos — visitas, reuniões e levantamentos — extra-sala, de integração e investigação da realidade vizinha à escola.

O método de alfabetização utilizado era o da palavração. Enfatizava-se a compreensão da leitura, ao mesmo tempo em que se procurava aproximar do desenvolvimento mental da criança. Na verdade, valorizava-se o período preparatório do processo de aquisição da linguagem escrita, procurando-se adaptar alguns elementos do método Paulo Freire para as crianças. No tocante às atividades, as professoras eram preparadas para usarem recursos variados, tais como: jogos de recreação, passeios, leitura de histórias e outras tantas. Essas atividades eram discutidas em reuniões mensais.



Numa rápida descrição, esse era o quadro das escolas. Com o tempo, outras foram sendo construídas pelos próprios moradores, em regime de mutirão, com a colaboração da pastoral e de nossa própria entidade. Quase sempre, essa nova escola criada era, ao mesmo tempo, um novo Centro Comunitário, representando um passo a mais na organização comunitária do local.

## • Muita Técnica Pedagógica Pouco Pirarucu

Todos os nossos esforços na assessoria às EC's nos primeiros anos foram marcados pela necessidade de construção de um trabalho de equipe, pela capacitação pedagógica mínima das professoras, pela implantação de uma postura educacional não conservadora e, por outro lado, pela determinação das escolas não se isolarem das lutas e dificuldades que a comunidade enfrentava.



Empenhamo-nos, principalmente, na questão da formação das professoras.

Até 1973, os treinamentos realizavam-se no início do ano e incluíam, basicamente, algumas reflexões sobre o método de alfabetização e sobre o trabalho comunitário. Só a título de informação, procurávamos fazê-los em ritmo intensivo, com uma duração de duas semanas, num total de 40hs. A partir deste ano, contudo, resolvemos aprofundar o conteúdo pedagógico destes, sublinhando as

disciplinas ligadas ao campo da psicologia, como psicologia do desenvolvimento, e da pedagogia, através de uma maior atenção às técnicas didáticas e algumas áreas específicas, como Língua Portuguesa.

Visávamos capacitar melhor as professoras para sua intervenção educativa na sala de aula. Muitas delas, estudantes de 2º grau nas escolas públicas, tendiam a reproduzir as atitudes das suas próprias professoras. As filas, as cartilhas, o uniforme e vários outros símbolos e posturas de um ensino tradicional, eram rigidamente observados. Tratava-se de desfazer esses esquemas e, simultaneamente, reconstruir outros.

Após os primeiros anos de treinamento começamos a nos questionar. Pareceu-nos, por essa época, que estávamos muito voltados para os aspectos técnicos da prática educativa e pouco sensíveis para a realidade difícil e contraditória que as crianças traziam para a sala de aula. Só para termos uma idéia, coisas do tipo: o que era gagueira e outras disfunções, eram tratadas e estudadas com as professoras, reproduzindo, assim, a formação que era veiculada pelos acrílicos manuais de pedagogia de nossas faculdades. Nossas cartilhas, como já foi dito, eram as encontradas no comércio, e esses livretos omitiam o contexto sócio-cultural de nossas crianças. As casas não eram as casas em que moravam; os alimentos, abundantes, não correspondiam à escassez das mesas daquelas famílias; a fauna, a flora, tudo diferente. Enfim, muita receita metodológica, pouco pirarucu. . . Afora isso, ainda contribuíam negativamente, a escassez de material didático e a mistura de crianças com faixa etária e níveis de aprendizagem diferentes, em uma mesma turma.

As próprias professoras começaram a se perguntar: "agora estamos preparadas pedagogicamente. Conhecemos um pouco de didática, de psicologia do desenvolvimento e outras matérias afins e, no entanto, nossas crianças continuam indisciplinadas, agressivas e desinteressadas. Por que será?"

Nosso treinamento estava sobrecarregado de desenvolvimento motor, psíquico, estímulos ao desenvolvimento social e, paradoxalmente, esvaziado, ou fechado, à realidade da pobreza, da violência e da agressividade, da sexualidade, dos costumes e hábitos que as crianças expressavam. Não estávamos treinando as professoras para o principal, qual seja, saber receber e possibilitar a expansão de toda energia, toda a vida, trazida pelas crianças. Criar atividades que dessem oportunidade para a expressão desta vitalidade. Criar coisas, movimentar-se ludicamente, enfim, aprender brincando e elaborando a sua própria realidade.

De uma certa forma, era até paradoxal. Das professoras, que eram escolhidas após os treinamentos, em reuniões com a presença dos pais, exigia-se, dentre outros critérios, já terem demonstra-



do uma participação efetiva no trabalho comunitário e disposição para assumir, não só as turmas, mas o papel de animadoras da comunidade. Essas exigências eram correspondidas na medida em que estava existindo um grande entusiasmo em gerir uma escola. Contudo, em nossos treinamentos, estávamos canalizando praticamente toda essa disposição para discussões sobre métodos e técnicas de ensino.

Assim, passamos a incluir com maior ênfase nos encontros de capacitação profissional, questões do tipo: quem são e como vivem os pais dos alunos? Como nossas escolas estavam sendo administradas? Passamos ainda a realizar uma série de palestras sobre os mais variados temas, com o intuito de melhor entendermos aquela realidade que nos envolvia, pois, se as crianças deveriam aprender a ler e a escrever para se virar no mundo, então era necessário que elas e os pais conhecessem esse mundo também.



Aos poucos, todos fomos conhecendo aquela realidade circundante, descobrindo as palavras e os símbolos expressivos daquele meio. Este processo culminou com a realização de uma cartilha: "A CARTILHA QUE NÓS FIZEMOS", que foi usada nas EC's até 1979. Foi elaborada por uma equipe de professores, sob a supervisão de um técnico de nossa instituição, e procurava ter um conteúdo, um universo vocabular, mais ligado àquele meio social.

Dávamos, também, atenção especial para o lado administrativo das escolas. Nos treinamentos, procurávamos alertar para a importância desse aspecto na consecução de nosso projeto pedagógico. Tentávamos não separar a proposta pedagógica da dimensão administrativa e financeira. Esforçávamos-nos por dividir as responsabilidades — existia uma equipe administrativo-financeira formada por professores, pais e outros elementos dos grupos comunitários — sem, contudo, setorializar as funções. Todas as pessoas envolvidas ficavam a par do funcionamento global da escola. A criação das equipes administrativas surgiu da necessidade de liberar certas lideranças comunitárias que estavam sobrecarregadas de trabalho, afastando-as progressivamente das outras lutas da comunidade, absorvidas que estavam pelas escolas. Por outro lado, era uma forma a mais de engajar os pais e as professoras no cotidiano das escolas. Para efeito de ilustração anexamos a "CRONOGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE SERÃO REALIZADAS PELAS PROFESSORAS DAS EC's — 1973" (ANEXO I). Aí, topicamente, estão expostas as atividades que realizávamos com as professoras e as equipes administrativas, oferecendo, assim, uma visão geral de nossos treinamentos.

Essas mudanças, porém, foram e são lentas e cheias de vaivéns, difíceis.

A novidade de construir-se uma escola pelas próprias mãos marcava a todos. O incentivo à presença dos pais nas escolas, ao seu envolvimento comunitário e na própria educação dos filhos, gerou uma série de questionamentos que envolveram tanto as professoras, quanto nossa equipe de assessoria.

Se, por um lado, os pais participavam do conjunto das atividades ligadas à manutenção e gestão da escola, aprovando e decidindo sobre seus rumos, por outro, desaprovavam e resistiam bastante ao método de trabalho das professoras na sala de aula, às suas posturas pedagógicas. Além das discussões relativas às matrículas, taxas, seleção de professoras, escolha das equipes administrativas e outras, surgiam nas reuniões de pais críticas ao método de alfabetização empregado. **Principalmente nos primeiros anos das escolas, quando se atendia a crianças entre 7 e 14 anos, a pressão para que as crianças aprendessem a ler e escrever rapidamente era enorme.** Achavam desnecessário o período preparatório para a alfabetização, desejavam resultados palpáveis e imediatos, eram a favor de castigos e outras medidas disciplinares, reproduzindo desta forma os esquemas das escolas tradicionais.

Estas eram as referências. O padrão era, exatamente, as escolas que não tinham vagas para os seus filhos, ou que os tinham afastado após alguns anos de "fracasso escolar". Superar esse "fracasso", era ensinar a ler e a escrever, transmitir todos os conhecimentos que seus filhos tinham si-



do julgados incapazes de absorver, a qualquer preço. Nunca se questionavam a respeito do que e como as coisas eram ensinadas naquelas escolas. Do autoritarismo que as impregnava. Do total descaso pelos elementos culturais que as crianças traziam. A culpa, para os pais, sempre estava nas próprias crianças. As escolas públicas, toda sua estrutura, permaneciam intactas.

Nas reuniões quinzenais com os pais, da mesma forma que nos treinamentos das professoras, procurávamos tratar destas questões.

Discutíamos a questão do interesse das crianças pela escola. Comparávamos com o interesse que estas tinham, ou não, nas escolas públicas. Estabelecíamos elos entre o grave problema de evasão nas escolas oficiais e os métodos pedagógicos que aí eram utilizados. O teor autoritário e distante, culturalmente falando, da vida daquelas crianças. De como as informações e conhecimentos valorizados nas salas de aula, eram todos referidos a um padrão de vida da classe média. De como isso era violento e inibidor para as crianças que acabavam partindo para um comportamento apático ou agressivo, levando ambas as posturas ao afastamento da escola. Inadaptação, falta de prontidão e outras expressões tão comuns no meio educacional, quase sempre revestidas de uma "autoridade científica" pouco confiável, eram, e são, os alicerces conceituais desses mecanismos de exclusão escolares.

Através destas indagações, que começamos a realizar com mais intensidade no final deste período (71-75), é que fomos procurando transmitir e clarear nosso método de trabalho com os pais. Estes, desta forma, passavam a pressionar menos as professoras para a realização de uma alfabetização apressada e mecânica e a entender melhor a importância do trabalho de socialização, do desenvolvimento da linguagem oral antes da escrita, do desenvolvimento da criatividade através de jogos, representações de histórias e outras atividades, que favoreciam o alargamento das experiências das crianças.

## ● Os primeiros convênios com a SEMEC.

Retrocedamos ao final do item "Escola Comunitária, Trabalho Comunitário: dois lados de uma mesma moeda". Comentávamos ali que em um dado momento — 1974 para ser rigoroso — nossa instituição resolveu, após discussão com os próprios moradores, deslocar a contribuição financeira que dávamos às EC's, para outros projetos de interesse da população.

No decorrer desse ano discutimos por diversas vezes a quem deveria caber a responsabilidade da educação, de arcar com seus custos.

A situação financeira das escolas estava se tornando insustentável. Os recursos, obtidos através de taxas e mensalidades cobradas aos responsá-

veis pelos alunos, não estavam suprimindo mais as despesas básicas de pagamento das professoras, de aquisição do material didático e conservação e aluguel dos prédios.

Mais grave ainda é que, incapacitados de pagarem as taxas e mensalidades, os próprios pais passaram a retirar as crianças das escolas, apesar destas contribuições não serem requisitos rigorosamente exigidos, o que seria contraditório com os princípios do trabalho. De qualquer forma, era um problema gravíssimo que quase havia levado algumas unidades ao colapso.



Já estávamos discutindo e buscando soluções para esse problema financeiro, quando apareceu um vereador dizendo que queria ajudar as escolas. Claro, estávamos num ano pré-eleitoral, 1975, para a Câmara dos Vereadores. O referido parlamentar pediu às professoras que fizessem um projeto onde constasse o número de alunos e professoras por escola. Isso em Jurunas, para sermos precisos. É aí que seriam assinados os primeiros convênios, e que passariam a vigorar em 1976.

O projeto, após algumas discussões, foi feito e aprovado. Achamos que não havia ainda organização comunitária e amadurecimento das diversas questões implicadas nesse processo que se iniciava para que essa proposta fosse, também, assumida pelas escolas dos outros bairros. Essa decisão, na época, constituiu-se num dos principais aspectos



de nossos debates com as professoras, com as equipes administrativas e com outras lideranças comunitárias.

Definiu-se, da mesma forma, que as diversas escolas deveriam lutar para, a partir do ano seguinte — 1976 — assinarem convênios, pois a responsabilidade da educação não deveria ser da população que já pagava uma série de impostos ao Estado. Tratava-se de um direito assegurado, inclusive, pela Constituição.

Isso de fato veio a ocorrer. No ano de 1976, diversas outras escolas assinaram convênios com a SEMEC para a obtenção de bolsas/aluno anuais, que seriam utilizadas pelas EC's conforme desejassem.

Encerrava-se a primeira grande fase das EC's, ao mesmo tempo que se abria a posterior. As próprias discussões que esse episódio gerou já anunciavam certos traços da vida das escolas que seriam pujantes no período 76-79. O contato mais estreito com o Estado e as conseqüentes possibilidades de encampação das escolas pelas teias da buro-

cracia estatal; a passagem de um trabalho pautado no incentivo à participação comunitária, com uma certa dose de assistencialismo, para uma postura mais reivindicatória baseada numa compreensão crítica da realidade; a legislação educacional, os direitos do povo no que toca ao ensino, as verbas para educação e sua distribuição; a necessidade de maior articulação entre as escolas das diversas áreas de Belém; a reformulação do nosso trabalho de assessoria. São as discussões que afloraram e envolveram as equipes das EC's.

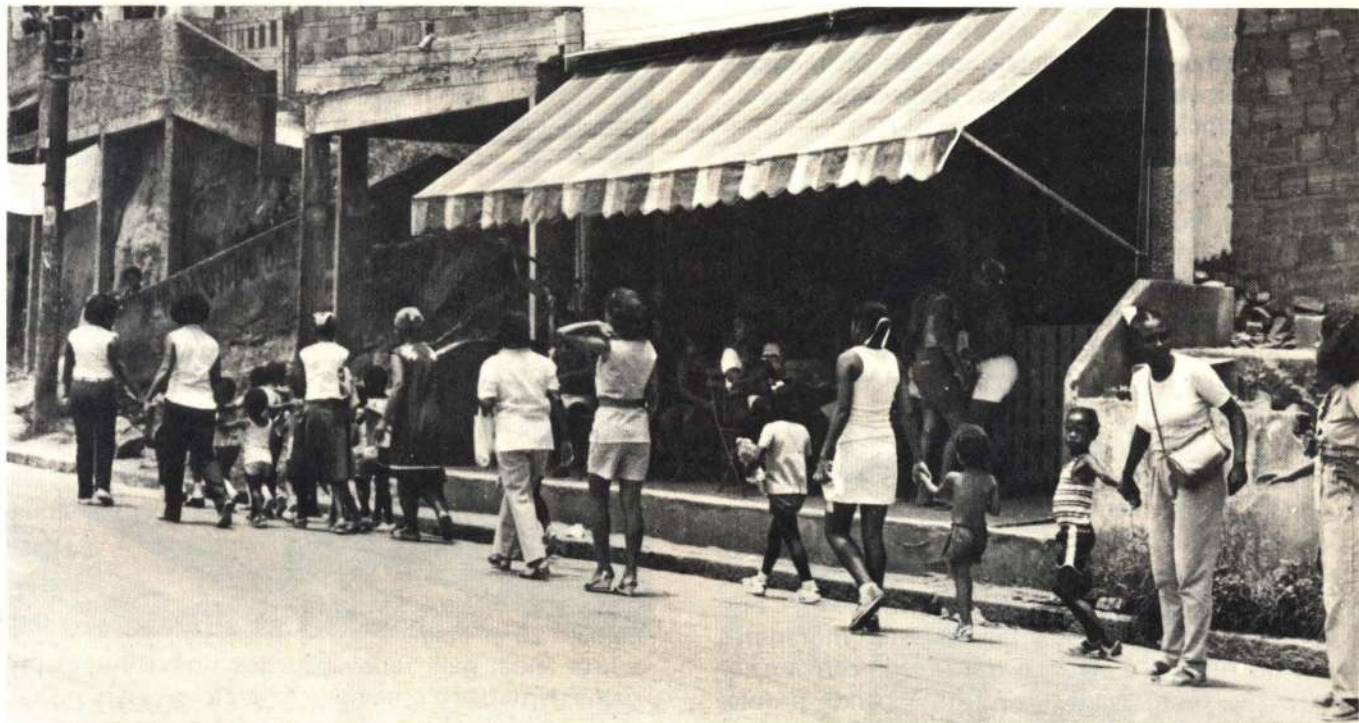
Nesse processo de debates algumas escolas não aceitaram assumir esses novos desafios e continuaram no esquema anterior de auto-sustentação financeira.

Esses fatos, de uma certa forma, encerram esse período que foi marcado pela empolgação de criar e administrar uma escola com o próprio esforço. As escolas haviam se expandido e consolidado, o momento sócio-político favorecia uma atitude mais firme e crítica das iniciativas populares. Era necessário continuar a caminhada.





## As Escolas vão à Luta (1976-79)



Essa segunda fase foi profundamente marcada pela luta para obtenção de verbas oficiais: a luta do Convênio. Através deste, a SEMEC passou a conceder uma espécie de bolsa/aluno para as escolas.

Rico período. Significou o fim de um momento de empolgação, relativamente amadorístico e artesanal, de construção, consolidação e gestão das EC's. Estas, a partir do biênio 75-76, na sua quase totalidade, assinaram seus convênios, estabelecendo, assim, um contato difícil e educativo com os órgãos públicos.

Difícil na medida em que a maioria das lideranças não possuía experiência de confronto com as autoridades públicas, com as manhas da política institucional, com as armadilhas da burocracia. Faltava preparo, informação, perder a inibição frente àquelas instituições hipertrofiadas e inoperantes, do ponto de vista da vontade e direitos dos cidadãos.

Aliás, por essa época, isso era um traço de todos os incipientes movimentos sociais pós-64. O governo militar tinha aberto um verdadeiro fosso entre os elefantes brancos de sua burocracia e os reclamos populares. Recém-saía-se de um governo que tinha tido taxa zero de diálogo.

Educativo porque possibilitou o surgimen-

to de diversas questões e tarefas que apenas eram entrevistas nos anos anteriores. Difícil e educativo porque trouxe para todos dúvidas, perplexidades, novas discussões, definições de caminhos.

Como entender o nosso sistema educacional? Por que nunca havia recursos para nossas reivindicações? Quais nossos direitos expressos na própria legislação educacional? Como assinar o Convênio sem perder a autonomia de decisão e administração das escolas? Por que neste momento a própria SEMEC revelava-se interessada em assiná-los? Que influências este contrato teria sobre o cotidiano escolar?

Na verdade, essas e outras questões que desde o fim do período anterior começavam a destacar-se e com a assinatura dos convênios vieram a aflorar com maior intensidade, encontravam condições de emergência na própria conjuntura sócio-política nacional que, com o fim do governo Médici, estava se abrindo.

Na curva do "milagre econômico" todos os mitos que este tinha gerado começaram a ruir, um por um: o da eficácia da técnica e da racionalidade do planejamento social; o de que éramos uma ilha de tranquilidade, entenda-se, que estávamos nos desenvolvendo serena e igualitariamente. Nossas taxas de crescimento começaram a baixar e o de-



sempenho das diversas políticas sociais tinha ficado bem aquém das metas estabelecidas, sendo que o setor educacional representava um belo exemplo deste fracasso.

Isso tudo, associado aos primeiríssimos passos que o movimento popular ensaiava, levou os governantes a começarem a ter uma postura menos insensível aos apelos da população. É por essa época, início do governo Geisel (75-76), que se passa a falar nos documentos oficiais em "aspectos sociais do planejamento", no seu "sentido participativo", na importância dos "contextos culturais" e outras expressões que se tornariam uma verdadeira moda no governo seguinte. Tudo isso, muito de leve, nas entrelinhas, quase imperceptível. Muita desatenção aos anseios populares, muita embromação, muita pancadaria ainda iria rolar nos anos seguintes. Contudo, a dimensão da crise econômica e de legitimidade política e social que se aprofunda até os dias de hoje, já era perceptível aos governantes de faro mais apurado.

Em Belém, a partir de 1976, certas lutas por melhores condições de vida que vinham realizando-se isoladamente, passaram a desenvolver-se com mais articulação. São exemplos disto: a luta pela implantação da rede de água em alguns bairros, a conhecida "guerra da poeira", em 1977 — esse movimento reuniu, espontaneamente, moradores de várias ruas para evitar o trânsito de carros e coletivos que levantavam poeira, provocando problemas de saúde aos moradores — e a criação, no mesmo ano, da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH) que viria a contribuir significativamente com o movimento popular da região nos anos posteriores.

Foi dentro desta atmosfera que os primeiros convênios foram assinados em 1975. Um ano depois, nada mais nada menos que umas 20 escolas, de cinco bairros, já haviam tomado a mesma opção e rumo.

Após os primeiros contratos com as de Jurunas, a notícia espalhou-se rapidamente por outras áreas da cidade que tinham as mesmas dificuldades e carências. Esse próprio processo estimulou o surgimento de várias outras EC's. Para termos uma idéia, nos três anos seguintes o crescimento seria tão rápido, que o número de unidades escolares, em 1979, chegaria praticamente a uma centena, com mais de 20.000 alunos.

Essa rápida ampliação das escolas deflagrou alguns processos que gostaríamos de sublinhar.

Em primeiro lugar, deslocou o eixo das EC's do bairro de Jurunas. Por mais que estas sempre tenham tido uma forte presença, a partir de um dado momento, quando se tratava das EC's, tinha-se que raciocinar em termos de uma realidade mais ampla, diversa e complexa. Os treinamentos, os problemas do dia-a-dia escolar e, principalmente,



a luta anual pela renovação dos Convênios, deviam adaptar-se a uma nova dinâmica.

Uma articulação maior entre elas tornou-se imperativa, o que de fato ocorreu a partir de 76. Se por um lado, isso enriqueceu mutuamente os diversos trabalhos, estabelecendo uma troca de experiências bem maior, dando uma união e força indispensáveis ao confronto com os órgãos públicos, por outro, trouxe algumas dificuldades causadas pelos diferentes ritmos, propostas e modos de encaminhamento que cada escola possuía de acordo com sua trajetória específica. Durante todo esse período, e mesmo nos outros, é necessário que se frise essa diversidade. Caso contrário, acaba-se por criar uma visão idealizada e falsa das EC's. Jamais foram um bloco homogêneo, sem fissuras.

Mais do que nunca tornaram-se políticas as decisões. A cada ano tinha-se que lutar para obter-se uma bolsa/aluno razoável, realista, que suprisse os custos mantendo um nível mínimo de qualidade, e que não sobrecarregasse mais ainda as penosas despesas familiares. A cada ano o pagamento atrasava, prejudicando o funcionamento das escolas. A cada ano algumas escolas, pressionadas pela SEMEC, assinavam ou ameaçavam assinar o Convênio precipitada e separadamente das outras. Tudo isso, vemos hoje com clareza, consumiu muito de nossas energias. Em diversos momentos resultou no afastamento de algumas escolas do grupo maior. Em outros, atrasava o funcionamento do ano leti-



vo, quase sempre prejudicando o projeto estritamente pedagógico das escolas.

Por tudo isso, achamos que se o 1º período tinha sido marcado por um certo pedagogismo, nesse segundo o que prevaleceu foi um certo politicismo.

**As novas questões marcadas pelo contato-confronto com o Estado absorveram totalmente as lideranças comunitárias, as equipes que administravam as escolas e as próprias professoras e pais.** Essa percepção que temos hoje desse momento não pretende ajuizar, como bom ou como ruim, falar do certo ou do errado.

O contexto histórico geral, as necessidades e os rumos que as escolas foram tomando, a precariedade das condições de ensino, os salários baixíssimos das professoras, tudo isso, associado à compreensão de que a educação é um direito de todos e que o movimento popular sairia politicamente reforçado desta luta, fez com que as escolas optassem por esse caminho.

Considerando os limites deste trabalho, vamos nos deter um pouco mais na luta pelo aumento das bolsas para o ano de 1979, pela amplitude e repercussão que esta veio a assumir.

Antes, porém, vamos falar um pouco de algumas questões ligadas diretamente ao nosso trabalho de assessoria sócio-pedagógica às escolas.

## ● Reflexos da Luta no Cotidiano Escolar

No início dessa 2ª fase das escolas, nossa assessoria estava em plena mudança de suas concepções de trabalho.

Avaliando nossa prática, sentíamos que precisávamos dar um conteúdo crítico, dialético à idéia de participação e organização comunitária. **Parecia-nos que já não bastava o trabalho comunitário pelo trabalho comunitário. Era necessária uma direção que rompesse com o caráter assistencialista que estava assumindo.** Mais do que as idéias de criatividade e participação comunitária, tornava-se importante a construção de uma visão crítica de sociedade.

Quais os saldos que tínhamos obtido até então? Para que estavam servindo as escolas? Como estava a capacidade reivindicatória da população? E sua organização? As escolas estavam, de fato, sendo dirigidas pelas lideranças locais? Estas não se encontravam muito dependentes de nosso trabalho? Qual o grau de articulação entre os grupos comunitários da área? O que estavam discutindo? Como?

Todas essas indagações direcionaram nossa assessoria para uma linha de esclarecimento, de conscientização dos direitos e da necessidade de se lutar por eles. Passamos a incentivar a organização, mobilização e articulação com outros bairros,

fornecendo elementos de análise para o desenvolvimento de uma consciência mais fundamentada, de tal forma que as lideranças comunitárias assumissem um papel de agentes ativos naquela proposta sócio-pedagógica que estávamos elaborando.

Por essa época, 76/77, nos convencemos de que nossa postura estava gerando uma forte relação de dependência com os moradores e suas lideranças. Estávamos certos da necessidade de superá-la, pois constituía-se numa deficiência que estava atingindo todo o nosso trabalho, e não só o relativo às EC's.



Aos poucos foi se dando uma inversão em nosso relacionamento com os grupos populares: eram estes que passavam a procurar-nos para que prestássemos apoio. Um exemplo ilustrativo foi a enorme requisição que passamos a receber para assessorar chapas sindicais e outras atividades de organização do movimento popular. Contribuímos nesse processo, antes de tudo, mudando definitivamente nossa natureza de instituição autogerida, geradora de projetos, para uma entidade implementadora dos mesmos, em especial os surgidos das próprias populações junto às quais estávamos trabalhando. Naturalmente que essas mudanças não se restringiram a estas formalidades. Não se trata disso. O que de fato houve foi uma mudança de metodologia, possível devido aos primeiros sinais de abertura política no país.

No caso particular das EC's, a repercussão sobre nosso trabalho de assessoria foi imediata, a



começar pelo fato de que a coordenação dos treinamentos passou a ser responsabilidade de equipes comunitárias eleitas em reuniões. Contudo, continuamos colaborando numa perspectiva de socialização de certas informações e conhecimentos que possuíamos. De troca de experiência e saberes.

O conteúdo dos treinamentos voltou-se bem mais para questões sócio-políticas. Sem deixar de aprofundar com as professoras aspectos que possibilitassem um aprimoramento de sua prática em sala de aula, passou-se a enfatizar estudos sobre os Direitos do Homem — direito à propriedade, ao trabalho, à remuneração justa, à sindicalização, ao bem estar-social em geral, e à educação, em particular — sobre a situação sócio-político-econômica e sobre legislação e planejamento educacional em nosso sistema de ensino.

Passamos a dar uma atenção especial ao trabalho com os pais. A maior movimentação comunitária do período permitia e propiciava um envolvimento maior daqueles, não só nas diversas lutas que constantemente se travavam mas, principalmente, nas discussões sobre a luta do Convênio. Depois do pedagogismo do 1º período, começamos a entender a escola não como um simples instrumento de alfabetização de crianças, mas também, como uma possibilidade de trabalho junto aos pais destas.

Essas mudanças foram difíceis para todos. Entre as professoras, ao crônico problema da rotatividade da equipe, somou-se o da heterogeneidade. Os treinamentos, agora, contavam com um número maior de participantes, de procedências distintas. Algumas possuíam maior experiência de sala de aula e, assim, aceitavam discutir com mais intensidade questões mais amplas; outras, com menos tarimba, não. Estas reclamavam que a política não iria resolver os problemas e impasses do dia-a-dia escolar.

O que, de fato, ocorreu, foi uma grande injeção de discussões políticas, como forma de responder às exigências e impasses daquele momento. Entendemos, hoje, que isto prejudicou o aprimoramento dos métodos pedagógicos. Também estávamos “perdidos” enquanto assessoria. Talvez não tenhamos sabido combinar as coisas. Talvez, naquela época, isso ainda não fosse possível. Queríamos era “despsicologizar” nossos treinamentos. Politizá-los. Torná-los um espaço a mais de reflexão e construção de respostas para os desafios que anualmente enfrentávamos com a SEMEC.

Decerto, o que importa registrar é que esta situação de formulação do trabalho gerou uma insegurança e uma visível queda de desempenho por parte das professoras. Nesses 4 anos (76-79), em várias reuniões de avaliação, tivemos que questioná-las sobre o sentido das EC's, se realmente

valia a pena lutar pelo convênio. Sobre o que, afinal, as escolas representavam para elas.

Faltavam às aulas; não cumpriam horários; deixavam outras pessoas tomando conta da turma; ausentavam-se das reuniões de pais e das próprias reuniões sobre o aumento das bolsas da SEMEC; usavam cartilhas que não seguiam o método da escola; ficavam passando exercícios de cobrir durante a maior parte da aula e não utilizavam músicas, jogos, “hora das novidades”, bem como outras sugestões que recebiam nos treinamentos.

Procurávamos refletir com elas sobre essa situação, argumentando que não estávamos querendo um curso de alfabetização qualquer. Que desejávamos, isso sim, realizar um trabalho em que a leitura e escrita fossem meios através dos quais, crianças e adultos, aprendessem a ler a realidade com olhos de solidariedade.

A que levaria um simples esforço de memorização mecânica? Manter a “disciplina” dos alunos, valorizar o “bom aluno” como aquele que tira as melhores notas, era tudo que queríamos? Seria possível rompermos com todas as dificuldades e falhas, expostas e sentidas, sem entrarmos fundo no mundo daquelas crianças e seus pais? Sem entendermos e assumirmos os objetivos comunitários de nossas escolas?

A essas questões associavam-se outras relacionadas à organização e gestão das escolas. Desde a assinatura dos Convênios, criaram-se Equipes Administrativas com o intuito de agilizar e garantir a dinâmica escolar e, principalmente, para gerir as verbas das bolsas da SEMEC. Essas equipes eram formadas por pais, professores e membros de outros grupos comunitários. A bem da verdade, em algumas escolas estas já existiam. Porém, é a partir de 76/77 que realmente se implantam.

Os Convênios tornaram necessárias a ampliação, a diversificação e centralização das escolas, de suas equipes. As reuniões, encontros e treinamentos multiplicaram-se. Isso tudo colocou em pauta novas contradições. O choque da mudança de um trabalho de natureza voluntária para um remunerado e as dificuldades para adequar-se uma estrutura administrativa a um projeto pedagógico democrático e participante, são dois exemplos disto.

Diversos problemas relativamente graves surgiram: incrementação do espírito de competição e individualismo, além do aumento do número de pessoas que queriam tornar-se professoras apenas para ganhar, por puro interesse; problemas de desvio das verbas da SEMEC por alguns membros das equipes administrativas; descontentamento do pessoal destas equipes por não terem uma função remunerável como as professoras, são alguns exemplos.

De nossa parte procuramos tratar essas



questões sem incorrer, nem em moralismos, nem ignorando, fechando os olhos, para esses fatos. Entendíamos que pelas precaríssimas condições de vida daquelas pessoas, esse tipo de situação encontrava terreno propício para ocorrer.

Nossa postura foi de ampliar essa discussão e de dar subsídios para que o trabalho administrativo se tornasse mais racional, competente e coerente com a filosofia educacional proposta. Nos treinamentos e encontros específicos do pessoal administrativo, discutíamos noções de Contabilidade e a importância do trabalho de administração. Este não deveria ser a face burocrática das escolas. Deveria constituir-se, sim, no suporte sobre o qual todos construiriam uma educação crítica e enraizada culturalmente naquelas comunidades. Para tanto, as dificuldades administrativas não poderiam ser pensadas dissociadamente dos outros aspectos da vida escolar.

Os desdobramentos dessas reflexões foram uma maior organização e caracterização dos papéis de cada um. Entre as professoras ficou reiterado, explicitamente definido, a obrigatoriedade de uma maior presença em todas as reuniões e um comprometimento mais profundo com suas responsabilidades com as turmas. Da parte das equipes administrativas passou-se a exigir um entrosamento mais adequado com a equipe de professores e uma frequente explicitação de suas atividades. Essas decisões foram tomadas nas REUNIÕES CENTRAIS que eram os órgãos máximos de decisão das Comunidades.

Os efeitos dessas iniciativas só foram sentidos mais tarde. Talvez, nem tanto, por elas próprias.

Acreditamos que o crescimento que o movimento popular obteve a partir de 79 é que tenha sido decisivo para a reformulação de algumas destas posturas. Foi através das discussões entre elementos de vários bairros, do contato direto com os órgãos públicos, das lutas pela água, contra as ameaças de despejo, que novas lideranças foram sendo forjadas e que o espírito de união pôde impor-se ao individualismo. Sem ilusões: estas questões jamais são solucionadas definitivamente. Em alguns grupos, a solidariedade e consciência dos papéis que desempenhavam alcançaram níveis mais profundos; em outros, menos. Esse desenvolvimento é totalmente desigual, não linear e extremamente difícil de ser captado, medido.

Podemos, sim, reconhecer a ampliação das escolas, as pequenas vitórias que foram conquistadas neste período em torno da luta do Convênio, o aprofundamento das discussões sobre a educação no Brasil é, em particular, em nosso Estado.

É inegável, também, que nossa perspectiva de trabalho na assessoria passou por redefinições importantes, procurando, primeiramente, romper com um relacionamento de dependência excessiva

com as lideranças comunitárias e, em segundo lugar, valorizando e estimulando o esforço de entendimento crítico da realidade por parte daquelas. Incorporamos, no caminho percorrido no decorrer deste período, **mais dois elementos, que hoje em dia consideramos importantíssimos em nosso trabalho: a necessidade de a história do movimento popular ser levantada, escrita e reescrita, como elemento conscientizador de maior relevância em uma metodologia da educação popular e a importância do aprimoramento do instrumental pedagógico**, através da busca incessante de um rigor cada vez maior nas questões relativas à teoria/prática da comunicação popular.

Agora, vamos falar um pouco mais destas coisas todas, expondo mais de perto o que foi a luta pela renovação das bolsas para o ano de 1979. A amplitude que assumiu nos meios de comunicação e as questões que suscitaram, além dos importantes fatos relativos ao movimento popular de Belém ocorridos neste ano, fizeram com que optássemos pela descrição um pouco mais detalhada desse momento específico das escolas.

## ● A luta pelos 100% em 1979

1979 viria a ser um ano importante para o movimento popular de Belém. Em janeiro, a SPDDH, convocou uma grande assembléia de moradores de bairros que estavam envolvidos com problemas de posse da terra. Desta reunião ficou decidida a realização do 1º ATO PÚBLICO PELO DIREITO DE MORAR, em maio do mesmo ano, a ser coordenado por uma Comissão que terminou por transformar-se no embrião da Comissão de Bairros de Belém (CBB).

Esta mesma Comissão iria lançar, em dezembro, a CAMPANHA "ESCOLA PARA TODOS" que, assim como a luta do Convênio no período anterior, veio a constituir-se num momento importante na vida das escolas. Adotamos, aqui, esse fato, como sendo um dos caracterizadores da IIIª fase das escolas, que vai de 79/80 até 1982, ano em que a oposição assumiu vários governos estaduais, dentre os quais o paraense.

Mas tudo isso é relativamente posterior ao assunto que queremos abordar agora, no final deste período que se iniciou em 76: a luta pelo aumento de 100% das bolsas para o ano de 1979.

Alguns dos aspectos aos quais daremos atenção estiveram presentes nos outros anos de convênio. Trata-se de um momento representativo do que foi esse confronto com a SEMEC, estando, porém, profundamente marcado pela atmosfera de "juro — que — farei — deste — país — uma democracia — mesmo — que — tenha — que — prender — e — arrebentar". . . trocando em miúdos: anistia, reformulação partidária, greve do ABC e outras que



recolocaram no cenário político o movimento sindical e popular. Enfim, falamos daquelas coisas todas do 1º ano do governo Figueiredo.

Mas, vamos nos ater à questão do convênio.

Como sempre se fazia no final de cada ano, em novembro de 78, começou-se a discutir de quanto deveria ser o aumento das bolsas para 79. Optamos por 100% de aumento, para que este pudesse ser real e fazer frente à galopante inflação, índice este que foi aprovado após várias reuniões com as diversas equipes.

Havia, por essa época, dezenas e dezenas de escolas. Não tínhamos acesso a todas. Suas realidades eram muito diversas. Várias, no decorrer dos anos, tinham se afastado de uma linha reivindicatória e unitária de ação. Algumas destas passaram a ser administradas diretamente pela SEMEC e não apoiavam os aumentos exigidos pelas outras escolas, porque cobriam as despesas com "cobranças de mensalidades" e outros mecanismos; outras, eram de "ramo comercial", ou seja, não se referiam a uma organização comunitária, sendo apenas escolas dirigidas por uma pessoa que recebia e aplicava a verba conforme lhe convinha.

Havia ainda as que não resistiam por muito tempo às artimanhas do poder público: atraso do pagamento, prazos muito curtos para o cumprimento das exigências burocráticas, a obrigação dos Centros Comunitários de terem estatutos, diretorias formais e uma série de outras imposições que pressionavam as escolas a assinarem os Convênios rapidamente, de acordo com as propostas da SEMEC

Vale a pena frisar: nesse corpo a corpo com o Estado muito se aprendeu. Muito se desvendou sobre o sentido político dessas formalidades aparentemente naturais da burocracia. O jogo desigual das informações, a imposição de um tempo, um ritmo, que impede ou dificulta que se faça um trabalho de base consistente, as idas e vindas inúteis aos gabinetes oficiais que desestimulam e desmobilizam as lideranças comunitárias, são umas poucas táticas do verdadeiro arsenal de que as autoridades públicas dispõem a seu favor.

Da mesma forma que nos anos anteriores, a SEMEC negou categoricamente o aumento reivindicado pelas escolas. Estas, perante as dificuldades e divisões expostas acima, em nenhum momento tiveram condições e força para impor o valor reivindicado. Mesmo em 79, quando a participação foi maior. Não que nenhum êxito concreto tenha sido alcançado: os atrasos freqüentes do pagamento em alguns momentos foram evitados; os prazos curtos de inscrição muitas vezes foram dilatados; outras pequenas vitórias ocorreram.

Mas esses não foram os únicos ganhos. Sequer os mais importantes.

Acreditamos que as denúncias e discussões na imprensa e nos bairros sobre o sistema educacional, foram os aspectos mais positivos desse processo. As EC's no ano de 79 alcançaram uma presença nos principais noticiários da cidade que foi muito importante para elas, para a própria CBB e, principalmente, para esclarecer a população de como a questão educacional era tratada pelas "autoridades

## **Professoras: nas escolas falta tudo**

Um salário decente, é o que pedem as professoras dos centros comunitários que, ontem pela manhã, voltaram ao Palácio Antônio Lemos, a fim de cobrarem a definição do Executivo Municipal quanto às suas reivindicações.

Mas o prefeito não estava em Palácio e não voltaria mais, de acordo com informações de seu chefe de gabinete. Numa ampla reportagem, as professoras falam das deficiências das escolas, onde falta tudo. (Pág. 12)



Uma professora e sua pequena escola, onde falta tudo



competentes". Especialmente no período em que algumas unidades insistiram nos 100% de aumento, conscientes de que os fatos repercutiriam e ajudariam a todas as escolas.

Publicamos no anexo II:

1. a transição do jornal "O Liberal" da entrevista com o Secretário Municipal de Educação, Mário Guzzo.
2. a transcrição do jornal "O Estado do Pará" da "Nota Oficial de Protesto das EC's".
3. a transcrição do boletim "A Luta Continua" das EC's que se uniram em torno da luta pelos 100%, "O que há por detrás do Jogo dos N's?"

Além das costumeiras tentativas de dividir e minimizar o impacto das reivindicações, de procurar caracterizar como sendo iniciativa isolada de apenas algumas escolas, existem algumas observações que retratam todo o descaso e desconfiança com a que o secretário Guzzo tratava os comunitários.

Respostas evasivas a respeito de questões importantes como a dos excedentes, o salário das professoras e a falta de atendimento pré-escolar; soluções burocráticas e irreais para estas e outras questões, compunham o leque de respostas incompetentes que a SEMEC acenava.

Tudo isso forçava e possibilitava um desnudamento da lógica do ensino oficial. Obrigava a nossa assessoria e as lideranças comunitárias a elaborar respostas consistentes, a penetrarem no mundo da legislação educacional, a discutirem a questão da qualidade do ensino.

Ao término dessa IIª fase das escolas, as questões, os impasses com que nos defrontávamos estavam cada vez mais contrapondo-se e, ao mesmo tempo, articulando-se com a realidade — triste realidade — do sistema educacional. Ou seja, não se tratava mais apenas de lutar pelo aumento anual das bolsas como tinha sido até então, muito menos, administrar uma dúzia de escolas como ocorrera na primeira etapa.

Nesse percurso, na medida em que a SEMEC usava argumentos do tipo "não existem excedentes", "nossas unidades regulares dão conta do ensino" e outros, desmentidos pela própria realidade das EC's, a luta destas foi ampliando-se e diversificando-se em várias direções. A cada resposta evasiva ou mal dada abria-se um novo flanco, uma nova possibilidade de reivindicação. Procurávamos desnudar os argumentos oficiais de uma forma bem fundamentada, penetrando e revirando o nosso sistema de ensino.

Ilustrando: "os excedentes existem, mas são crianças com menos de 7 anos, fora da faixa etária de obrigatoriedade e gratuidade expressa na legislação", argumentava o Secretário de Educação. Contudo, a própria lei incentiva os sistemas estaduais de ensino a atenderem — a criarem formas



para tanto — as crianças em idade pré-escolar. Porém, independente de estar ou não na lei, o problema permanecia à espera de soluções.

Assim como esses, vários outros exemplos poderiam ser dados. Na verdade, a própria amplitude de que as escolas haviam tomado gerava problemas e tarefas da ordem do sistema oficial de ensino. Os orçamentos, as questões administrativas, a formação e os salários das professoras, a manutenção das escolas, dentre outros aspectos do cotidiano escolar, assumiram novas proporções.

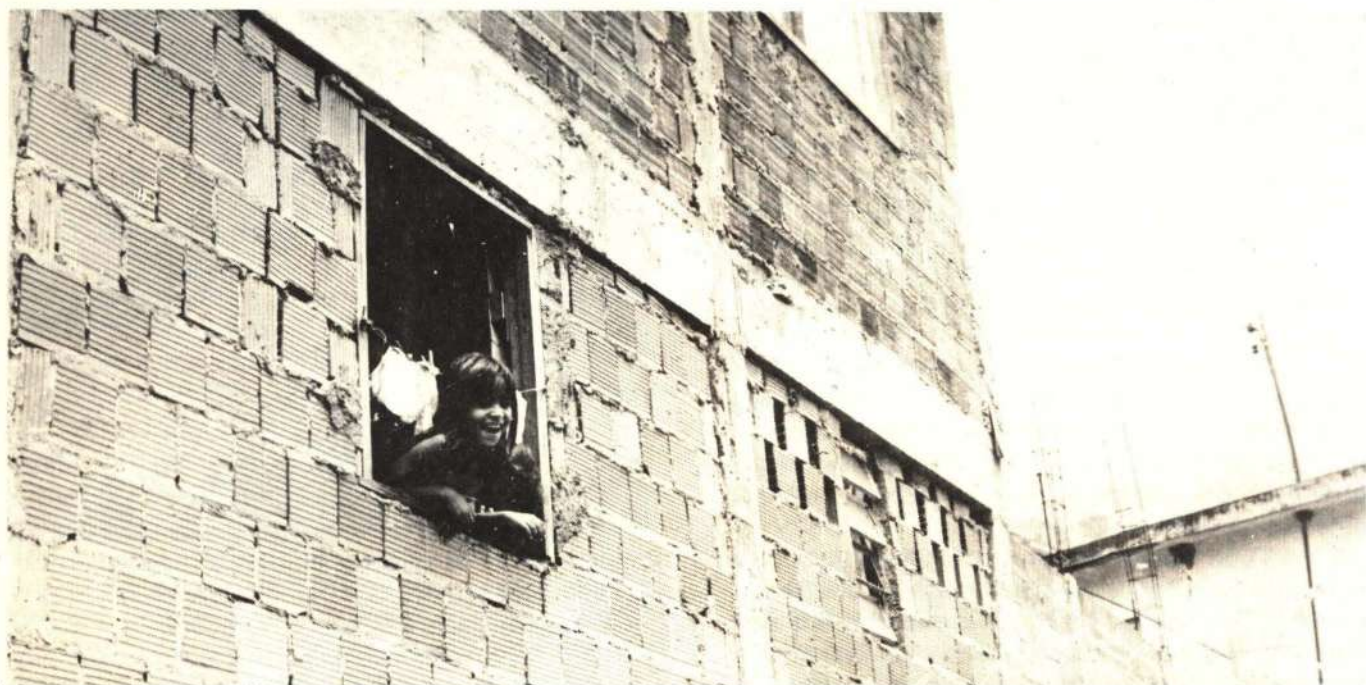
Passou-se, desta forma, a simultaneamente se reivindicar bolsas realistas para as EC's e mais vagas nas escolas oficiais, mais prédios escolares, o fim das taxas e outras tantas coisas. **Percebemos, hoje, que passou a existir uma combinação maior entre o esforço de manutenção e elevação das condições de ensino das EC's, e a crítica e a consequente luta pela abertura e melhoria do sistema regular de ensino.** Não que essa articulação não existisse nos períodos anteriores. É bom lembrar que na origem das EC's reivindicou-se a construção de escolas oficiais. Contudo, apenas em fins de 79 ficaram estabelecidas as condições para o estabelecimento dessa ação dupla e paralela.

O próprio contato que as escolas vieram a ter com outras entidades ligadas à área educacional — movimento estudantil, associações de professores e entidades de defesa dos direitos humanos — contribuiu, também, para que a questão educacional fosse enfocada por outros ângulos.

**"Vamos em frente."**



# A Comissão de Bairros de Belém e a Democratização do Ensino (1979-82)



É importante que falemos um pouco mais detalhadamente da criação e organização da CBB, para que possamos acompanhar melhor a trajetória das EC's.

Vamos recorrer aqui ao caderno "História de Lutas da CBB", concebido e assumido pela própria entidade. Para efeito de sistematização, é feita uma divisão em 4 períodos de sua história recente, que passamos a resumir:

1) Janeiro/79 a Junho/79 — Período em que uma Comissão dos Bairros preparou o Ato Público Pelo Direito de Morar, do dia 28 de maio de 1979.

2) Junho/79 a Junho/80 — O lançamento da Campanha "Escola para Todos", em fins de 79, e o IIº Ato Público pelo Direito de Morar, foram as principais atividades desse período marcado pelo esforço de organização da entidade.

3) Junho/80 a Agosto/81 — Além das lutas localizadas por melhorias nas condições de vida do povo, e do prosseguimento da Campanha "Escola para Todos", esta foi uma fase em que, após o IIº Ato Público de 28 de maio, elegeram-se novos representantes. Este processo foi marcado por profundas divergências (que acreditamos não caber serem detalhadas aqui) que terminaram por enfraquecer a estrutura da CBB.

4) Agosto/81 até nossos dias — Diversos atos públicos e protestos sociais em torno das questões que mais afligem a população pobre de Belém.

Em janeiro de 82 foi aprovado o Estatuto da entidade e eleita uma diretoria provisória que se encarregou de preparar e organizar o seu Iº CONGRESSO. Este foi realizado em julho de 82, com a presença de mais de 300 delegados e diversas entidades populares, sindicais e democráticas do Pará.

A partir deste evento a CBB passou a ter um caráter de Entidade Federativa, de Luta, Independente e Representativa dos interesses dos moradores dos bairros da periferia.

Esses 3 primeiros anos foram cheios de dificuldades para a CBB. Dificuldades, na sua maioria encontradas por outras entidades populares durante esses anos, mas que desejamos frisar para que não incorramos em mistificações.

Primeiramente, apesar de estarmos em pleno período de abertura, a CBB sofreu repressões de toda natureza. Desde o não recebimento, por parte do governador do Estado, das comissões representativas dos moradores, até a dissolução de manifestações de rua através da força policial, passando ainda por diversas formas intermediárias de coerção.



Em segundo lugar, os problemas internos do movimento. A escassez de recursos e a falta de infra-estrutura material eram, e são, imensas; a luta interna pelo poder que, em vários momentos, absorveu praticamente toda a energia das lideranças do movimento; a difícil busca de uma articulação eficiente entre os CC's e os seus representantes a nível da direção da CBB.

Contudo, foi no processo mesmo de enfrentamento destes e doutros problemas, que iniciativas como a Campanha "Escola Para Todos" e a "Luta Pelo Direito de Morar" foram deflagradas. Embora estas refletissem a fragilidade organizativa da CBB e do movimento popular em geral, é inegável a contribuição que trouxeram para a dinamização das lutas populares na cidade.

**No caso da Campanha "Escola Para Todos"** — que é a que especificamente nos interessa — esta representou uma ampliação da luta pela democratização e melhoria das condições de ensino que, até então, expressava-se, basicamente, na luta pelo Convênio. Há um alargamento das reivindicações no sentido de uma maior intervenção no próprio sistema regular de ensino.

Novas escolas; ampliação e reforma das salas de aula já existentes; luta pelo fim das taxas de matrícula e outras, que contradiziam a própria legislação educacional; mais vagas; adiamento do prazo de matrículas; e muitos outros problemas — que se constituem nos mecanismos concretos de exclusão das crianças pertencentes às classes populares de nosso sistema de ensino — passaram a ser focalizados e enfrentados.

Assim, nesse período de abertura, a luta desenvolveu-se em duas frentes, na verdade complementares e articuladas pela CBB, através da Campanha: de um lado as EC's e, de outro, a democratização da rede oficial de ensino.

Nesse processo, as EC's que se mantiveram fiéis a uma perspectiva de independência e combatividade frente ao Estado, tiveram seus rumos cada vez mais associados à ação da CBB. Esta, através da sua Equipe de Educação, passou a orientar e coordenar a vida daquelas escolas.

O traço marcante deste período é a educação política por que todos passaram. Ou ainda, as possibilidades de desvelamento da política educacional da SEMEC. No contrato com o Prefeito, com o Secretário de Educação e outras autoridades, as contradições e ambigüidades de nosso sistema de ensino saltavam aos olhos de todos. O descaso pelo direito à educação; a gritante contradição entre as "escolas ricas" e as "escolas pobres", de segunda categoria; o desprezo profissional pelo professorado; as cobranças ilegais de certas taxas; a injustiça política de concessão de bolsas que termina por beneficiar os proprietários das escolas privadas; e a falta de planejamento e alternativas para os míni-

mos problemas educacionais foram problematizados, esmiuçados e denunciados pelas lideranças do movimento à população em geral.

Vamos agora descrever e analisar alguns fatos surgidos no decorrer da Campanha.



### • A campanha "Escola para Todos"

Esta Campanha surgiu em fins de 79, a partir da necessidade de a população pobre da cidade enfrentar o grave problema da falta de vagas para seus filhos estudarem. No núcleo motor desta luta estava, portanto, o problema dos excedentes. Muito embora as autoridades educacionais constantemente afirmassem, durante esses anos todos, que nenhuma criança ficaria sem estudar, a realidade era que milhares de crianças anualmente não transpunham os muros do sistema educacional de Belém. O simples fato de as EC's possuírem aproximadamente 20.000 matrículas ao final dos anos 70, já não representava um golpe profundo na retórica oficial? Obviamente que sim.

Mas não só o problema dos excedentes. As taxas de matrícula e outras cobradas ilegalmente aos pais representavam outro forte empecilho à entrada dos seus filhos na vida escolar regular.

Assim, de acordo com o Boletim nº 1 da Campanha "Escola Para Todos", de Jan/80 (ver anexo III), "Os CC's são entidades de educação popular informal, isto é, onde se reúnem os Clubes de Mães, os Clubes de Jovens, as Comissões de Terra,





Água, Direitos Humanos, etc. Não nascem para ser escolas, muito menos para obrigarem os pais a pagar pela educação de seus filhos. O direito à educação gratuita entre os 7 e 14 anos é assegurado a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal e deve ser dado pelo poder público. Para isso pagamos impostos.

Por isso, os CC's, unidos na Comissão dos Bairros de Belém, decidiram lançar este ano a Campanha "Escola Para Todos."

As primeiras reivindicações da Campanha foram:

- Que todas as crianças estudem em escolas bem próximas de sua casa;
- Que a lista com o nome das mesmas seja publicada nos jornais, para que os pais não precisem ir a todas as escolas para saber onde seu filho foi lotado;
- Que seja dada aos pais uma explicação sobre o que significa o pagamento da Caixa Escolar que, por lei, não pode ser obrigatório.

Rapidamente, algumas pequenas vitórias foram obtidas, como a dispensa de pagamento da Caixa Escolar e a fixação prévia das listas com o nome das crianças e das escolas onde iriam ficar lotadas.

Muitas vezes, essas vitórias foram alcançadas após muita pressão e insistência dos líderes do movimento. A cada ano a luta tinha que se repetir.

O que deveria ser instituído e obedecido, anualmente, havia que ser arrancado das autoridades.

O desprezo pelos direitos dos cidadãos manifestava-se através de certas declarações que seriam cômicas se não fossem sérias, como esta: "Vocês não param de fazer filhos, depois querem que o governo os eduquem!" Todo contato com as autoridades da SEMEC foi pontilhado por situações desta natureza.

Nas entrevistas e encontros diversos com os órgãos educacionais e seus responsáveis, quando não se repetia esse tipo de tratamento, o que prevalecia era uma postura pautada em promessas. Não esqueçamos que estávamos num período pré-eleitoral. Não esqueçamos que o movimento popular em Belém, por essa época, havia logrado um certo espaço na imprensa local. A total omissão das autoridades, típica dos anos anteriores, era, agora, inadequada.

Ademais, a CBB estava recebendo apoio não só das entidades democráticas da região, como de outros Estados. O Movimento Contra a Carestia, com base em São Paulo, por exemplo, enviou Manifesto de Apoio à Campanha.

Todos esses fatos criavam uma atmosfera favorável para o avanço na luta pela democratização do ensino em nosso Estado. Como atesta o Boletim nº 1, de Jan/80, a maior atenção a estas questões, embora tenha deslocado boa parte das ener-



gias do movimento — que antes estavam centradas na luta pelo convênio — para outras reivindicações relativas à abertura e melhoria do sistema oficial de ensino, não representou o abandono das EC's. Houve, sim, um entrelaçamento destas duas frentes de luta. A Campanha assumia, anualmente, a bolsa/aluno que as comunidades reivindicavam.

Contudo, esta articulação não foi fácil. Num rápido balanço destes três anos (80-82) de Campanha, queremos destacar duas ou três questões que consideramos terem sido chaves.

Em primeiro lugar, destaca-se a dificuldade para articular-se o trabalho em cada EC com a luta mais geral da Educação, concretizada nas manifestações e outras atividades da Campanha. Dispensando-se idealizações, podemos afirmar que desse ponto de vista não se conseguiu alcançar uma estrutura que viabilizasse uma participação efetiva de todos os Centros, das equipes de professores e dos próprios pais. Problemas de disputa política internos ao próprio movimento, ou seja, à CBB; falta de tempo dos professores para realizar o trabalho diário de sala de aula e ainda participar das atividades da Campanha; falta de infra-estrutura material; falhas na comunicação — ausência de boletins permanentes, por exemplo — entre o Comitê da Campanha e as comunidades, são alguns fatores que contribuíram para a desmobilização da luta.

Outro aspecto relativamente falho, foi a pouca ênfase na questão ideológica da Educação. Foi fraca a discussão sobre a qualidade do ensino. **Lutou-se bastante para que as crianças tivessem acesso à escola, mas o tipo de conhecimento e os modos de transmissão deste foram pouco abordados.** Talvez, na época, não pudesse ser de outra maneira. O que mobilizava as pessoas era a ausência de vagas, as taxas ilegais, as despesas com material escolar, uniforme e outras coisas que, geralmente, explodiam no início do ano letivo. Posteriormente, a Campanha entrava num processo de descenso, não sabendo acompanhar o dia-a-dia da vida escolar.

A realização durante o ano letivo de atividades formativas e informativas sobre a questão educacional, a partir das contradições surgidas no cotidiano das escolas, são exemplos de atividades que poderiam ter sido realizadas com mais continuidade, evitando, desta forma, os longos períodos de desmobilização que a Campanha atravessava.

Talvez essas tenham sido as principais auto-críticas realizadas nos encontros com as professoras e nas reuniões de avaliação do Comitê da Campanha naquele período.

**Extremamente positivo foi o trabalho de levantamento educacional realizado nos bairros,** que visara primeiramente inventariar o número de crianças que ficavam no contingente de excedentes

a cada ano. Essas informações eram sistematizadas, analisadas e tornavam-se um instrumento de fundamental importância para as lideranças do movimento. Através delas conseguiu-se ter um controle das crianças sem atendimento, listá-las e reivindicar, com fundamento, mais vagas nas escolas oficiais. Nos contatos com o Secretário de Educação, constituíam-se na base da contra-argumentação formulada pelos representantes comunitários. Desmascaravam os dados oficiais, criando fatos políticos que a grande imprensa não podia ignorar.

Na verdade, esses censos deram continuidade a uma prática que sempre foi realizada nas EC's: a de procurar pesquisar, desvendar a realidade sobre a qual se atuava, dando assim consistência às reivindicações e tornando o fazer político um ato educativo e vice-versa. Dizemos isso, hoje, cientes de que nem sempre isso foi feito com total clareza e consciência. Essa percepção foi-se acurando no decorrer da história das EC's.

O desdobramento mais interessante desses censos foi o **"MEMORIAL SOBRE A SITUAÇÃO EDUCACIONAL NOS BAIRROS DE BELÉM"**, de Abril/81.

Pais que possuíam filhos em idade escolar, membros do Comitê da Campanha, diretores dos CC's e elementos de nossa assessoria, realizaram um levantamento de dados e obtiveram uma série de depoimentos de moradores de seis bairros — Juru-nas, Marco, Sacramento, Una, Terra Firme e Cremação — a respeito da situação educacional de seus filhos. Acreditamos que este trabalho, apesar de suas limitações, expressou, e expressa, a realidade que a população das baixadas vivencia para educar seus filhos.

Na época, 1981, o Memorial foi elaborado para fornecer subsídios à discussão educacional que estava sendo travada nos CC's e entre os membros do Comitê da Campanha. Essa iniciativa só foi possível graças à experiência acumulada no decorrer de todos os anos de contato/confronto com os órgãos públicos. Expressou a aprendizagem das lideranças comunitárias, conquistada em todos os anos da luta pela bolsa/aluno. Surgida no auge da Campanha, veio, a bem dizer, responder a uma necessidade desta. Um trabalho de denúncia fundamentado em dados estatísticos. De análise e crítica, partindo de vários depoimentos de quem vive na pele os descaminhos de nossa educação. Um trabalho de pesquisa e ação.

Possui algumas características diferentes dos outros levantamentos.

Primeiramente, dá um enorme destaque aos depoimentos dos moradores. Não só supera os levantamentos de cunho exclusivamente quantitativo como acredita na "fala" dos "entrevistados", dos pais das crianças. Estes são tratados não como "objetos" de pesquisa, mas, sim, como "sujeitos"



desta. Há uma legitimação, vemos hoje com mais clareza, da capacidade de análise, da força contida naquelas palavras aparentemente só descritivas.

A título de ilustração, repetimos trechos de um dos depoentes: "O ingresso do filho da gente na rede oficial, bem! A coisa não é fácil! Eu vim do interior e tinha um filho fazendo a 2ª série. Chegando, corri no "Arthur Porto" porque sabia que tinha vaga; cheguei lá, não tinha. Corri para o "Carinilo Salgado", me disseram que não tinha vaga. Fui no "Machado de Assis", também falaram que não tinha vaga. Há um grande erro, eu não safo nenhuma diretora. O que a gente encontra é dificuldade. Nenhuma professora tem condições de dar aula para mais de 40 alunos e dá, e quando é o final do ano vemos nosso filho reprovado. Mas há outra coisa: se a professora não ganha bom salário não pode dar aula boa. Dá aula nessa escola e sai correndo para trabalhar em outro lugar. Nós temos que lutar por mais escolas para nossos filhos, as professoras precisam melhorar seus salários, nós queremos melhor ensino para nossos filhos que assim é que eles podem aprovar".

Em segundo lugar, é diferente dos primeiros levantamentos que só tratavam dados relativos às próprias EC's e, posteriormente, aos trabalhos que serviriam de discussão na época da luta pelo Convênio, que detiam-se na análise da legislação educacional, dos direitos da população nesse campo social. Isto porque este Memorial faz comparações entre as EC's e a rede oficial, analisa as relações existentes entre uma e outra, constrói quadros a partir de dados numéricos, realizando uma análise mais integrada do ensino em Belém. Inter-relaciona, enfim, as EC's com o sistema regular, através de uma pesquisa que tem ambas as estruturas como foco.

Certamente, isso só foi possível pelo próprio crescimento das EC's, pelo tipo de questões que a Campanha veio suscitar e pelo acúmulo de experiência das pessoas envolvidas na trajetória das escolas.

Para termos uma idéia, alinhamos, agora, esquematicamente, os pontos abordados no documento: analisa e denuncia o sentido excludor da burocracia escolar. De como a verdadeira via crucis para se colocar uma criança na escola já representa um desestímulo, uma filtragem amparada na pretensa neutralidade das exigências burocráticas; precisa a pouca abertura do sistema educacional — excedentes, reduzido número de escolas construídas entre 79 e 81, nº de alunos por série; denuncia a péssima qualidade do ensino — as condições de ensino e trabalho, baixos salários, escolas em estado precário; inventaria os reais custos do ensino "público e gratuito", e, por último, diseca a política de distribuição dos subsídios educacionais.

Essa iniciativa, juntamente com o apoio irrestrito que demos à Campanha, foi uma das principais atividades de nossa assessoria neste período. Continuamos realizando também, no início de cada ano, o treinamento das professoras das EC's, acompanhando as reuniões mensais de avaliação nas comunidades em que prestávamos uma assessoria mais direta.

Contudo, foi para o apoio à Campanha que nos voltamos com bastante empenho. As manifestações, os debates com as autoridades através dos órgãos da imprensa, os censos que realizávamos no período imediatamente anterior à matrícula das escolas oficiais, e outras tarefas voltadas para a luta pela abertura do sistema educacional, isto é, para a conquista de mais vagas, absorveram boa parte de nosso trabalho e da própria ação dos líderes do movimento. Acrescenta-se a isso toda a movimentação eleitoral durante o ano de 82 e os preparativos para a realização do 1º Congresso da CBB, em julho do mesmo ano.

Dentro deste quadro de expectativa eleitoral e de reorganização da CBB, as EC's ficaram meio que em compasso de espera destas definições.

Sem dúvida, todo esse período inicial do governo Figueiredo foi extremamente marcado pelo ressurgimento dos diversos movimentos populares e por uma politização das diversas práticas sociais. Bem ou mal, as grandes questões que afligem esse país entraram nos meios de comunicação, catalisaram a atenção de todos, modificando assim o caráter local e atomizado das reivindicações populares. Não que tenham sido esgotadas as ações nesse âmbito. Não que os diversos movimentos populares tenham alcançado uma consistente organização regional, ou mesmo nacional.

**O que ocorreu foi uma ampliação dos espaços de intervenção. Isto exigiu novas posturas frente ao Estado. Novas articulações e respostas.** A tomada de posicionamento face às mais variadas questões sociais, o que, se por um lado é extremamente positivo, pois alarga as experiências de todos, abre voz à sociedade civil, ou seja, amplia os espaços democráticos, por outro, sufoca, coloca em um segundo plano as atividades mais localizadas.

Essa análise nos ajuda a compreender o que ocorreu com o trabalho cotidiano nas EC's. Elas foram envolvidas pelas lutas da CBB, pelas movimentações em torno da Campanha "Escola para Todos", pelas mobilizações em torno da posse da terra, pelas atividades preparatórias do 1º Congresso da CBB e pelas questões de caráter nacional, dentre as quais as eleições-82 foi o maior destaque.

Assim, podemos dizer que houve nesta fase um certo deslocamento das atenções: das EC's para a luta pela democratização do ensino.



## As Escolas Comunitárias no Período Pós-82



Após as eleições de 82 o Estado do Pará passou a ser governado por um partido de oposição ao governo federal. Dentro deste novo quadro social, em que 10 Estados passaram para as mãos da antiga oposição ao governo federal, é que devemos pensar as possibilidades do movimento popular.

Se, por um lado, não se pode dizer que "as coisas estão na mesma", por outro, cabe indagar o que mudou. Qual o relacionamento, a estratégia, que o governo de Jader Barbalho tem estabelecido com a CBB, e os movimentos populares do Estado?

Embora sua plataforma de governo fosse democrática, o que se tem visto é uma administração que praticamente ignora os apelos e reivindicações dos diversos movimentos sociais.

A CBB entregou, na posse do novo governador, em março de 83, uma pauta de reivindicações relativas à luta pela posse da terra, por melhores condições de transportes e pela democratização do ensino.

Passaram-se mais de 6 meses para que o governo recebesse uma Comissão de Representantes do movimento, sendo que, nesse período, duas manifestações pelo Direito de Morar foram realizadas em frente ao Palácio do Governo.

Apesar de algumas reivindicações terem sido aceitas entre elas a meia passagem para estudan-

tes e algumas ligadas à questão da terra e à infraestrutura urbana, ficaram claros nesse processo alguns aspectos que têm caracterizado as ações do atual governo.

Inicialmente, destaca-se uma profunda resistência dos governantes em reconhecerem a legitimidade das entidades populares. O que num governo, de fato democrático, deveria constituir-se num princípio de ação, tem sido encarado como um problema. A tão propalada "participação das Comunidades", na verdade tem se resumido na convocação da população para colaborar na execução de projetos preestabelecidos. Usa-se muito a retórica da participação sem que isso implique — o que deveria ocorrer — no reconhecimento dos canais de participação criados pela própria sociedade civil. Na verdade, o que as autoridades têm procurado é criar mecanismos que legitimem suas políticas sociais. Estas, porém, na sua essência, permanecem sendo elaboradas alheias aos sentimentos populares.

De outro ponto de vista, criam — e isso já tem sido denunciado — formas suplementares de exploração da força-de-trabalho. Esta estender-se-ia do momento da produção até a família, a comunidade, onde serviços que são da inteira responsabilidade do Estado, seriam realizados pela própria





população trabalhadora. O resultado disso são serviços de saúde, saneamento, transportes e educação de baixa qualidade.

Em agosto de 83, a CBB realizou importante entrevista com o Secretário Estadual de Educação. Vamos fazer, agora, algumas referências a ela, pois se trata de documento esclarecedor da postura atual das autoridades educacionais.

No que tange ao assunto da participação da comunidade que estávamos discutindo acima, o Secretário ao ser indagado sobre seus planos de atendimento ao pré-escolar em 1984, não hesitou em afirmar que a Secretaria se encarregaria de pagar as professoras e o material, enquanto que os monitores e as diversas reformas que precisavam e precisavam ser feitas, ficariam a cargo da comunidade. Sem o menor constrangimento afirmou: "...é nesse aspecto que a secretaria precisava do apoio da comunidade. E que esta deveria ver a melhor forma de solucionar estes problemas".

Ainda sobre o pré-escolar: após muito ser questionado sobre quais os projetos do governo, não tendo mais como esquivar-se, acabou por declarar que: "se os pais trabalham o dia inteiro fora, quem deveria tomar conta das crianças eram os irmãos mais velhos. Ele também tinha vindo de família pobre, possuía 10 irmãos e era assim que tinham resolvido o problema". Frente a resposta tão convincente e esclarecedora, a Comissão da CBB optou por mudar de assunto.

Outro artifício que tem sido muito usado é o tradicional "jogo de empurra". É a utilização das

teias da burocracia para se impedir que as informações sejam transmitidas à população. Perguntando sobre a percentagem de verbas que seriam destinadas à Educação em 1984, e como esta distribuição seria realizada, afirmou que isso era responsabilidade de 3 membros do Conselho Estadual de Educação, e não sua.

Agora, espantoso mesmo foi a discussão sobre as taxas de matrícula. O secretário simplesmente afirmou que era favorável à sua cobrança, apoiado na lógica de que "...se abolisse as taxas, as escolas mais carentes sofreriam. Pois aí, geralmente o dinheiro arrecadado é pouco mas em compensação o que é arrecadado nas escolas grandes ajuda às primeiras".

Interpelado sobre por que até o momento não tinha sido baixada a portaria — conforme prometido pelo antigo Secretário — que isentava desta taxa, perante a feitura de requerimento, as famílias que não tinham condições de pagá-la, prometeu continuar aceitando estes requerimentos e oficializar urgentemente esta situação.

Em um outro pólo, contudo, sem se opor a este tipo de estratégia de negar, não reconhecer a legitimidade, prometer e não cumprir, ou ainda, fazer-se de desentendido, situa-se uma postura da cooptação, de atrelamento das reivindicações populares a certos projetos do governo.

As conquistas passam a ser dádivas. Tornam-se iniciativas de "nosso governo", ignorando-se, ou camuflando-se, o fato de que a CBB já vem se batendo há algum tempo por estas reivindicações. Apaga-se, desta forma, da memória popular a história de suas lutas. Tenta-se apagar, ao menos.

**As EC's têm sido vistas pela atual política educacional do Estado como um instrumento para viabilizar seus planos. É curioso também como representantes do governo afirmam que "agora as EC's não são problemas e sim solução" e, no entanto, a ajuda de custo que a SEMEC dá às escolas continua irrisória. Recentemente, fez-se um projeto que garantiria um salário com um mínimo de dignidade para as professoras e condições de manutenção das unidades escolares. Esse projeto foi rejeitado. É de se perguntar: que tipo de solução representam as EC's, nestas condições? A solução do subensino? Mas esta tem sido a solução contra a qual os moradores têm lutado.**

A partir de 1983 a SEMEC mudou seu programa, não tendo mais convênio bolsa/aluno. O que ela passou a oferecer é uma "ajuda de custo" para os CC's, que não precisa necessariamente ser aplicada em educação.

Após discussão com os pais da Comissão de Educação decidiu:

- 1) Lutar — pela implantação do Pré-Escolar nas Escolas Públicas da periferia  
— por mais salas de aula



— pelo novo contrato “Ajuda de Custo” para todos os CC’s;

2) Elaborar uma proposta alternativa para as EC’s.

Vários CC’s já conseguiram a “ajuda de custo” nos últimos anos, apesar das dificuldades que a SEMEC vem impondo, como, por exemplo, a não aceitação dos CC’s sem estatuto legal.

No que se refere à prática pedagógica, 1983 foi um ano muito rico, tendo sido elaborada uma proposta com um enfoque mais informal e popular, e dentro de uma perspectiva de preparar a criança para enfrentar a educação formal e, porque não dizer, a vida. Tudo é feito como se fosse um intenso processo de treino de falar, de ouvir, de expressar suas idéias, de criar e de viver um amplo leque de vivências. É dentro desta concepção que as atividades de Educação Física, Coordenação Motora, Cantos e Danças, Jogos Infantis, Teatro e Artes em geral realizam-se.

Essa nova proposta é o resultado da acumulação de todos esses anos de alfabetização, que deixou claro para nós a importância de o trabalho com as crianças da periferia voltar-se para a minimização das dificuldades que ela irá enfrentar caso tenha acesso à escola pública. Cooperação, Solidariedade e Espírito Crítico são os emblemas de nosso trabalho.

A verdade é que certas atitudes de descaso total pelos anseios populares e de truculência quando estes vão à luta, não cabem mais no espectro das posturas oficiais, nos dias de hoje. Por outro lado, está provado que se a CBB e a sociedade civil como um todo não continuarem arregaçando as mangas, lutando pelos direitos da população, as mudanças não virão. Esse governo já teve 2 anos para mostrar uma nova forma de relacionamento com os movimentos populares e não o fez.

A situação do ensino público pouco modificou-se. Os problemas continuam sendo tratados superficialmente. A política educacional, como de resto todas as outras, permanece de costas para o povo.

É dentro deste quadro que a CBB realizou o IIº Congresso, em julho deste ano, quando formulou novamente uma pauta de reivindicações, em torno da qual dará continuidade à sua luta. A nível das questões educacionais, o plano de lutas estabelecido foi:

- 1) por mais e bem equipadas escolas nos bairros;
- 2) contra o pagamento de taxa de matrícula e contribuições para merenda escolar e material didático;
- 3) por melhores salários para os professores e demais trabalhadores em educação;
- 4) por melhores condições de ensino;
- 5) por merenda escolar em todas as escolas oficiais e comunitárias;

6) pela implantação do pré-escolar em todas as escolas públicas dos bairros;

7) pela extinção da taxa da Associação de Pais e Mestres;

8) lutar para que as professoras comunitárias sejam amparadas legalmente pela SEMEC;

9) liberdade de organização e expressão nas escolas;

10) eleição direta para diretor de escola com a participação da comunidade;

11) ensino público e gratuito: direito de todos e dever do Estado;

12) apoio à organização dos estudantes em suas entidades representativas: centros cívicos, UMES, UBES, etc.;

13) ensino público voltado para a nossa realidade, principalmente história do Pará e do Brasil.

Para encerrarmos esse relato gostaríamos de lançar algumas questões sobre as EC’s. Uma têm sido fruto de nossas reflexões já há algum tempo. Outras, estamos formulando apenas agora. Acreditamos que esta seja a melhor maneira de terminarmos a sistematização de uma experiência que ainda encontra-se em andamento.

— O que representa a Escola para o povo? Que expectativas possui? E as EC’s? Quais as especificidades e possibilidades destas?





No decorrer destes anos muito nos temos feito essas perguntas. Algumas mais, outras menos. Temos dito com certa frequência que "para a população de baixa renda a Escola é vista como a única responsável pelo processo educativo de seus filhos" e que para nós, assessores, trata-se de um "instrumento a mais de mobilização e articulação do movimento popular", ou, para que "esse instrumento possibilite um ensino diferente, que organize e conscientize". É assim que nos temos respondido, com pequenas variações.

Não há dúvidas de que, principalmente no início dos anos 70, as EC's foram um espaço importante para a organização popular. Com todas as entidades de classe fechadas e reprimidas, este lugar, assim como as CEB's, foram importantíssimos. É certo também que isso reinventou as práticas escolares. O caráter democrático da estrutura das EC's, sua preocupação em articular ensino/vida, em desmascararem a realidade, e não de mascará-la, o esforço coletivo de formulação de uma proposta pedagógica, são alguns exemplos.

Contudo, se tratamos as escolas como um instrumento a mais, onde fica sua especificidade? O que representa chamarmos uma escola de instrumento? É claro, que esta não é a única responsável pela educação das crianças, como dizem muitas vezes os pais daquelas, reproduzindo uma concepção academicista e formal do que seja educação e cultura, ao mesmo tempo que desvalorizadora do

seu próprio saber, produzido na luta pela sobrevivência. Mas será que num certo nível não estão reivindicando algo justo, em uma palavra, que seus filhos tenham acesso também a esse saber dominante, que se confunde com os conhecimentos básicos e formais, ministrados nas escolas? Nesse sentido, o que é ser uma escola diferente da escola oficial? Como essa distinção deve se dar?

— Unicamente pelo fato da escola ter uma maior articulação com o movimento popular? No momento atual, a maior contribuição que uma EC poderia dar, não seria exatamente realizar — apesar de todas as dificuldades — um trabalho pedagógico de qualidade? O período de maior capacidade crítica das escolas ao sistema educacional não foi, precisamente, o que aquelas desenvolveram-se tanto quantitativamente, quanto ao nível dos resultados pedagógicos obtidos? Em caso positivo, isso não quer dizer que elas não deveriam ter lutado e contribuído nas lutas da comunidade. Não, não se trata disso.

O que desejamos perguntar, é se as escolas comunitárias devem ficar ao sabor das mobilizações, dependendo destas para ser uma escola crítica, transmissora e criadora de conhecimentos? Elas não deveriam buscar sua especificidade de escola? É claro que devem articular-se às lutas populares, mas sua capacidade de renovação, de estímulos à criatividade das crianças, não deveria depender também de fatores internos a ela? De um recriar constante de seu projeto pedagógico?





## Escolas Comunitárias: Oposição à Escola Pública?



### Introdução

Maria Cecília de Souza Minayo

Neste texto tentar-se-á comentar a experiência das Escolas Comunitárias de Belém, tendo como referência a mesma experiência acontecida no âmbito de alguns bairros periféricos ou favelas do Rio de Janeiro. Não se pretende aqui defender tese alguma, nem propor conclusões, apenas levantar algumas questões indicativas a partir deste "fenômeno social", observando-o no seu interior. No caso de Belém, a experiência vem narrada com suficiente clareza, reconstruindo a lógica do seu processo como um "serpentear" na dinâmica do movimento social e em confronto com as instituições oficiais de educação. O relato é quase transparente com relação aos grandes traços que caracterizam o movimento das Escolas Comunitárias, no que foi realizado, no que não foi feito, no que foi tentado, nas suas perplexidades, incertezas e lições.

Com relação à experiência semelhante do Rio de Janeiro, tomam-se particularmente as escolas da Rocinha como ponto de referência. A escola deve-se de um lado ao fato de que constituem as primeiras iniciativas desta natureza no Estado e por isso contêm "um pouco mais de história", e de outro, por ter eu acompanhado pessoalmente como técnica e assessora da Unicef os primeiros momentos de contato institucional e sua efetivação como

"Escolas Comunitárias subvencionadas pelo governo municipal e apoiadas técnica e financeiramente pela UNICEF".

Sem pretender elaborar uma reconstituição histórica como é o caso do tratamento dado à experiência de Belém, busca-se aqui traçar algumas pinceladas que permitam ao leitor se situar com relação à área, à organização e ao caráter da interferência externa.

Para quem desconhece, a Rocinha é a segunda maior favela do Rio de Janeiro, situada entre a Gávea e São Conrado, dois bairros residenciais da burguesia e da classe média alta. Seu número de habitantes é controvertido e para ficar entre os dados oficiais e os das Associações Locais, dir-se-ia que tem na média 100.000 moradores. Como se vê é uma cidade de pobres ladeada e afrontando os bairros dos ricos e chamando atenção para os incalculáveis problemas sociais do país, representados com extrema nitidez e em miniatura naquela favela: estratificação social dentro da própria pobreza, migração interna, carências de infra-estrutura urbana e de serviços públicos fundamentais. Diferente de outras áreas, a Rocinha se compõe particularmente de "andarejos como muitos outros" (nordestinos, mineiros, capixabas e fluminenses) já com certa estabilidade no Rio de Janeiro. Nela vivem desde comerciantes e especuladores imobiliários que exploram os próprios moradores e gozam de certa estabilidade financeira, trabalhadores industriais, de





construção civil, autônomos, de serviços gerais, até desempregados e "encostados", além de muitas mulheres "chefes de família". A situação social estratificada transparece na paisagem através de sub-áreas relativamente urbanizadas e outras onde campeia a miséria absoluta, a fome, a desnutrição e se configuram como verdadeiros núcleos demonstrativos dos extremos a que chegam as subumanas condições de vida de uma grande parte das camadas populares.

Do ponto de vista organizativo, a Rocinha tem sido considerada uma das favelas mais politizadas, seja pela resistência aos processos de remoção e à repressão sócio-política, seja pela expressão de seus movimentos comunitários. Durante os anos negros da ditadura militar para lá convergiram as atenções de intelectuais e estudantes desejosos de se integrar no movimento popular. Sob a égide da igreja eles se introduziram particularmente através da ASPA (Ação Social Padre Anchieta) coordenada por padres jesuítas. Religiosos e religiosas, leigos católicos e/ou militantes políticos passaram pela Rocinha e lá deixaram marcas de sua atuação e/ou foram marcados por aquela realidade. A primeira escola comunitária surgiu pois na ASPA, durante esses anos passados de autoritarismo, num misto entre as iniciativas comunitárias e a colaboração de "agentes externos" para atender a dois tipos de clientela: durante o dia as crianças de idade pré-escolar e de alfabetização, e à noite, aos adultos necessitados de se alfabetizarem ou de estudos supletivos para conseguir o certificado necessário hoje na maioria dos mais simples empregos urbanos. Era

assim uma escola de "voluntários" com pequenas ajudas da comunidade local e da instituição religiosa. Posteriormente, na Rua UM, área das mais pobres e que contém verdadeiros núcleos de miséria, abre-se por iniciativa comunitária outra escola, para atender ao grande número de crianças e jovens fora do sistema oficial de ensino, e à noite para os adultos necessitados de alfabetização.

Em 1980, quando a UNICEF através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social se propõe a realizar um programa de "intervenção" em favelas visando "ampliar os serviços básicos para a população de baixa renda com participação da comunidade", encontra na Rocinha grupos comunitários organizados, realizando atividades as mais diversas na área de saúde, de saneamento e de educação. Mas a entrada da UNICEF/SMDS nas iniciativas populares da Rocinha não foi casual. Pelo contrário, ela respondia a apelos e reivindicações dos diferentes grupos que pressionavam o governo para atendimento às necessidades locais, inclusive com relação à questão educacional, demandas que cresceram com a criação dentro do aparelho governamental da Secretaria de Desenvolvimento Social. Assim, o projeto de Escolas Comunitárias a partir de 1980 se insere num conjunto de intervenções programadas do governo municipal, mas dentro de uma filosofia de participação tripartite: UNICEF/SMDS/COMUNIDADE.

Metodologicamente recolhe-se a experiência preexistente e toma-se como ponto básico a ampliação dos grupos já constituídos através de moradores locais, indicados e selecionados por co-



missões formadas com líderes comunitários reconhecidos. Em termos das Escolas isso significa imediata ampliação da ASPA, da Rua UM e abertura de mais uma escola na Rua DOIS. Tendo em vista as intenções da UNICEF de realizar um trabalho de efeito demonstrativo e multiplicador, as atividades foram minuciosamente acompanhadas no ano de implantação através de assessores de campo, uns já atuantes da Rocinha como "agentes externos" e outros, vindos de fora mas portadores de ampla experiência de atividades comunitárias. Esses técnicos assessores funcionavam como mediadores entre as instituições e os grupos. Embora sua atuação mereça um aprofundamento maior, na medida em que estavam identificados com os interesses populares, a sua participação foi fundamental no encaminhamento do projeto mais amplo que se desenhava por parte da comunidade no interior do programa governamental.

O plano intencional da UNICEF visava à educação pré-escolar, isto é, atingir crianças de 03 a 06 anos. No seu desdobramento e informalmente ele tendeu a incorporar as necessidades reais da população. "Começa de 03 anos e vai até o infinito", comenta uma das educadoras comunitárias, e acrescenta: **"se a escola não atende às necessidades que a comunidade tem ela não presta prá nada, ela não existe"**. Esse depoimento revela muito da tensão entre a tentativa de garantir a "autonomia" da comunidade e o projeto institucional datado, regulado, com metas e objetivos às vezes conflitantes, o saldo cabendo ora a um ora a outro parceiro.

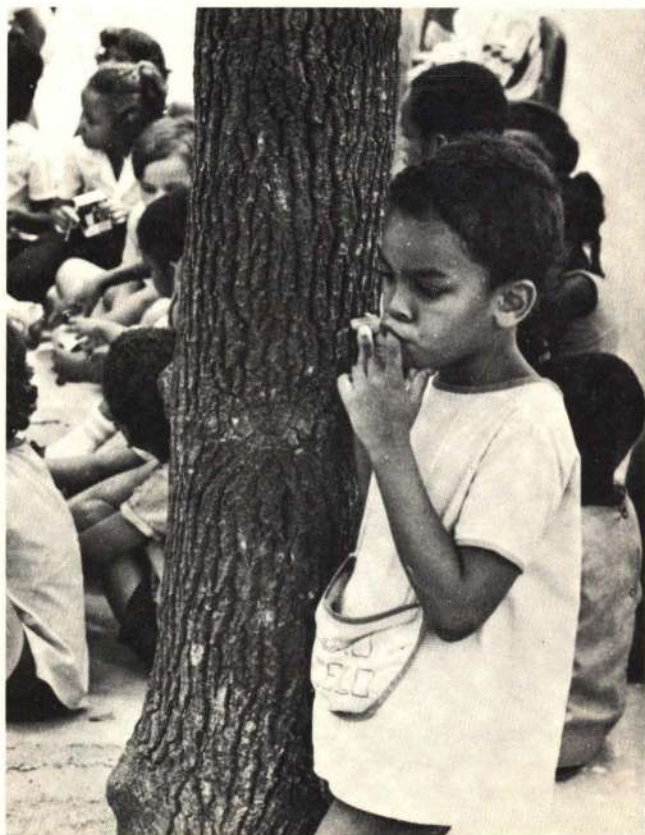
A interferência da UNICEF/SMDS embora tenha acontecido como resposta ao movimento reivindicatório da Rocinha de certa forma assustou aos grupos comunitários e aos moradores. O fato talvez se deva, contraditoriamente, à própria forma como o projeto foi encaminhado, isto é, tentando aproveitar os recursos locais. A perplexidade com relação à nova situação das escolas, por exemplo, pode vir do fato que para alguns grupos elas eram concebidas (graças à própria conjuntura de repressão e autoritarismo) como trampolim para movimentos sociais e políticos. Assim, na medida em que os próprios militantes comunitários eram chamados a colaborar, imaginava-se uma "trama de cooptação" por parte do Estado. Estava em jogo, portanto, uma concepção de estado veiculada e introjetada como aparelho monolítico da classe dominante e agente de repressão assim como outra que coloca como objetivo precípua da escola a formação da "consciência revolucionária" a ser feita à revelia do controle da classe dominante.

Tais questões que durante os primeiros anos de existência do projeto tripartite permearam as reflexões e os debates dos moradores envolvidos no projeto e deles com a UNICEF/SMDS, na verda-

de sobreestimavam a capacidade de "autonomia" das comunidades para solucionar seus problemas educativos e não apontavam outras alternativas para a questão da democratização do ensino. A parca formação específica dos educadores comunitários, sua instabilidade e rotatividade (muitos sem o curso primário completo), a precariedade das instalações, a sub-remuneração dos professores e toda a ordem de problemas sociais da localidade que se refletem e se introduzem na escola, completam o pano de fundo da dinâmica de implantação e crescimento do projeto UNICEF/SMDS/ROCHINHA.

No compartimento dos ganhos, em termos de movimento popular, muita coisa foi avançada, embora a dinâmica das três escolas tenha sido diversificada. Numa delas, apesar das lutas de poder internas e inevitáveis, um centro comunitário foi criado como forma de expansão do projeto local, espaço de representatividade e de autonomia popular. Outros grupos e outras iniciativas surgiram a partir da escola e **a tendência é que se aprofundem as raízes de um debate calcado nos interesses populares, ao mesmo tempo que a convivência com as instituições governamentais dentro de um espaço que combina submissão e resistência.**

Do ponto de vista da escola observada no seu interior, apesar da inexperiência pedagógica das educadoras, o processo educativo tendeu e tende a se enriquecer pela reflexão da experiência, pelo apoio técnico das instituições financiadoras que inegavelmente tentam combinar o conhecimento e





o respeito às condições de vida da população (fruto das próprias exigências da realidade e das lutas comunitárias) com as descobertas científicas no campo educacional e da cultura popular. **O trabalho tem proporcionado o surgimento de verdadeiros talentos entre os educadores, cujo mérito principal tem sido a capacidade de "alfabetizar" levando em conta o universo social da criança da Rocinha, mas integrando-a no mundo mais amplo que a rodeia.** Tal conquista pode ser menosprezada apenas por aqueles que desconhecem a maior catástrofe educacional deste país que é o fracasso das crianças das classes populares entre a primeira e a segunda série do 1º grau.

Sem querer estender mais essas pinceladas, dir-se-ia a partir da experiência de Belém e da Rocinha que uma **ESCOLA COMUNITÁRIA** se define no seu movimento:

Ela tem raízes nas aspirações das classes populares de dar instrução a seus filhos e na frustração de não conseguí-lo pelas mais diferentes razões; ela se concretiza na iniciativa de grupos comunitários organizados, como forma de responder às referidas aspira-

ções, e às vezes, atendendo a esses anseios, realizar um trabalho mais amplo de discussão política; ela se implanta com recursos locais e quase sempre para sobreviver, numa segunda etapa, parte para a busca de recursos externos originários do Estado, de instituições eclesiais ou civis, nacionais ou estrangeiras. Assim, segundo Paiva, "elas se tornam escola "pública-privada-comunitária", ou melhor "verdadeiras escolas públicas" nas áreas que não recebem a devida atenção do poder público, de tal forma que as populações mais desfavorecidas terminam tendo que arcar com os custos (pago em trabalho voluntário por ex.) e com a precariedade (professores leigos, más condições materiais, etc.) da educação de seus filhos (Paiva: 1984, 36).

Contudo, a definição acima não consegue esgotar o conteúdo dessa experiência cheia de contradições e ao mesmo tempo preenche de lições tanto para as classes populares quanto para a própria avaliação da escola pública oficial.





# As Escolas Comunitárias como uma Questão Política



A grande questão teórica que tem sido levantada no bojo da quase ausência de reflexão crítica sobre as Escolas Comunitárias é a sua contraposição à luta política pela democratização do ensino. Isto é, enquanto a população pobre tenta carregar sobre seus ombros a responsabilidade pela formação escolar dos seus filhos, o Estado se eximirá do papel que por lei e por dever lhe cabe. Em consequência, a iniciativa é em si desmobilizadora e um desvio da verdadeira questão educacional brasileira e portanto contribuiria para o conformismo "sob a ilusão da participação e em nome de uma pretensa autonomia comunitária".

Como já foi colocado no início desse artigo, não se pretende aqui defender ou refutar teses, mas apenas passar pelo interior do "fenômeno social" em questão e discutir a partir daí a sua complexidade do ponto de vista político e sócio-educativo.

## • Escolas Comunitárias: uma dupla denúncia

Primeiramente, como mostram as experiências de Belém e da Rocinha, as escolas não nascem de um planejamento técnico, elas não têm os seus teóricos. Originam-se, pelo contrário, a partir de necessidades concretas, sentidas pelas camadas popu-

lares, dentro da reivindicação central de instrução para seus filhos. 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, que em si têm uma dimensão política. Desenvolvem-se no espaço de uma conjuntura política autoritária e de uma conjuntura econômica recessiva e de intensa concentração de renda, em que o Estado prescinde dos compromissos sociais para com a sociedade.

A experiência de Belém é muito clara. As primeiras escolas são criadas após um amplo levantamento realizado em bairros da periferia urbana, onde no meio de todas as carências sócio-econômicas a educação surge como grande preocupação das famílias. A constatação origina primeiro o movimento reivindicativo de instalação de escolas públicas. O não atendimento leva os grupos comunitários a iniciar as escolas. Assim, aqui e lá, as Escolas Comunitárias emergem como uma forma que a população tem de manifestar a sua vontade de que os filhos recebam instrução. E nesse sentido, elas aparecem no cruzamento de uma dupla denúncia.

De um lado, denúncia da insuficiência ou



da má distribuição das escolas públicas. (Vide experiências de Belém.) Os índices não são fáceis de se conseguir e as estatísticas mais escondem que revelam a "calamidade pública" que tem sido a questão educacional básica nesses anos de autoritarismo militar. Na medida em que o social não constituiu prioridade na distribuição dos recursos nos sucessivos governos, a ausência da escola e a evasão escolar tomaram dimensões assustadoras no seio das classes populares como um elemento a mais da deteriorização de suas condições de vida.

Recentemente afirmava o Secretário de Cultura do Rio de Janeiro: "Se fosse planejado, ninguém conseguiria realizar tão bem a catástrofe educacional a que assistimos neste Estado: 50% das crianças que entram para a primeira série do primeiro grau não conseguem se alfabetizar e assim não chegam à segunda série; e apenas 13% dos matriculados conseguem terminar o primeiro segmento do 1º grau. Tornamo-nos especialistas em analfabetismo" (Darci Ribeiro, discurso FAE. 01/03/85).



A Escola Comunitária é uma grita em Belém como no Rio de Janeiro. "Há aqui dez mil crianças em idade escolar que nunca foram à escola", diz uma educadora comunitária que conhece os barracos da Rocinha como a palma da sua mão, referindo-se à favela. A cifra pode não ser real, po-

de haver mais ou pode haver menos, mas a constatação é muito significativa. Isto é, aqui e em Belém há um número muito expressivo de crianças que não freqüentam as escolas porque não há vagas para elas, outras que não freqüentam porque as escolas existentes estão localizadas longe de seus locais de moradia e cujo nível de privação não lhes possibilita pagar condução, comprar uniforme, pagar taxa escolar e gastar com material. Há famílias em situação de pobreza e fome tão extremas (e nessa condição situam-se particularmente mulheres-chefes de família, sozinhas lutando ferozmente para a sobrevivência sua e dos filhos) que a única preocupação possível é o minguaado pão de cada dia.

Assim, os "ausentes" da escola pública são pelos mais diversos motivos a clientela por excelência das escolas comunitárias que surgem como denúncia não apenas da capacidade do sistema oficial de ensino de absorvê-los mas também de um sistema social perverso que não apenas exclui grande parte da população do gozo dos bens públicos, mas perpetua essa exclusão pela reprodução da miséria. "Eu olhava aqueles tapurus na lama e observava como eles se multiplicam sem parar, por dez, por cem, por mil... E pensava: é a mesma coisa com essas crianças. A sociedade jogou elas na lama da fome, da miséria feroz, do abandono de tudo... essas crianças desde a barriga da mãe estão aprendendo que elas não valem nada e que não prestam pra nada... É como se elas fossem o lixo da sociedade, e depois a própria sociedade se queixa que se multiplicam as prostitutas, os ladrões e os marginais..." Expressão da convivência cotidiana com a dura realidade local, as palavras dessa educadora revelam as dimensões dos dramas humanos com que as escolas comunitárias convivem.

Além daqueles desconhecidos e inexistentes para o sistema, há os "50%" de que fala o Secretário de Cultura do Rio de Janeiro, que entram e saem sem conseguir ser alfabetizados. Os "evadidos", nome horrível e tendencioso que coloca na vítima a culpa de seu estigma, são outra parte da clientela das Escolas Comunitárias: crianças que passam dois, três, cinco, sete anos nos bancos escolares e saem acreditando que são incapazes de aprender.

Causas do fracasso escolar nas classes populares têm constituído objeto de preocupações e estudos por parte de especialistas em educação nos últimos anos. Por parte das crianças, na Rocinha, elas vão, desde dificuldades econômicas da família para manutenção dos estudantes, incompatibilidade dos horários escolares com as atividades dos menores que trabalham por necessidade de complementar o orçamento familiar, mas também dificuldade de aceitação pelas crianças do regulamento, da disciplina normatizada desse mundo até certo ponto hostil onde interiorizam sua auto-exclusão e



aceitam às vezes inconsciente e resignadamente, ou às vezes repelem de forma agressiva (depredação, destruição, afrontamento) as regras da instituição escolar.

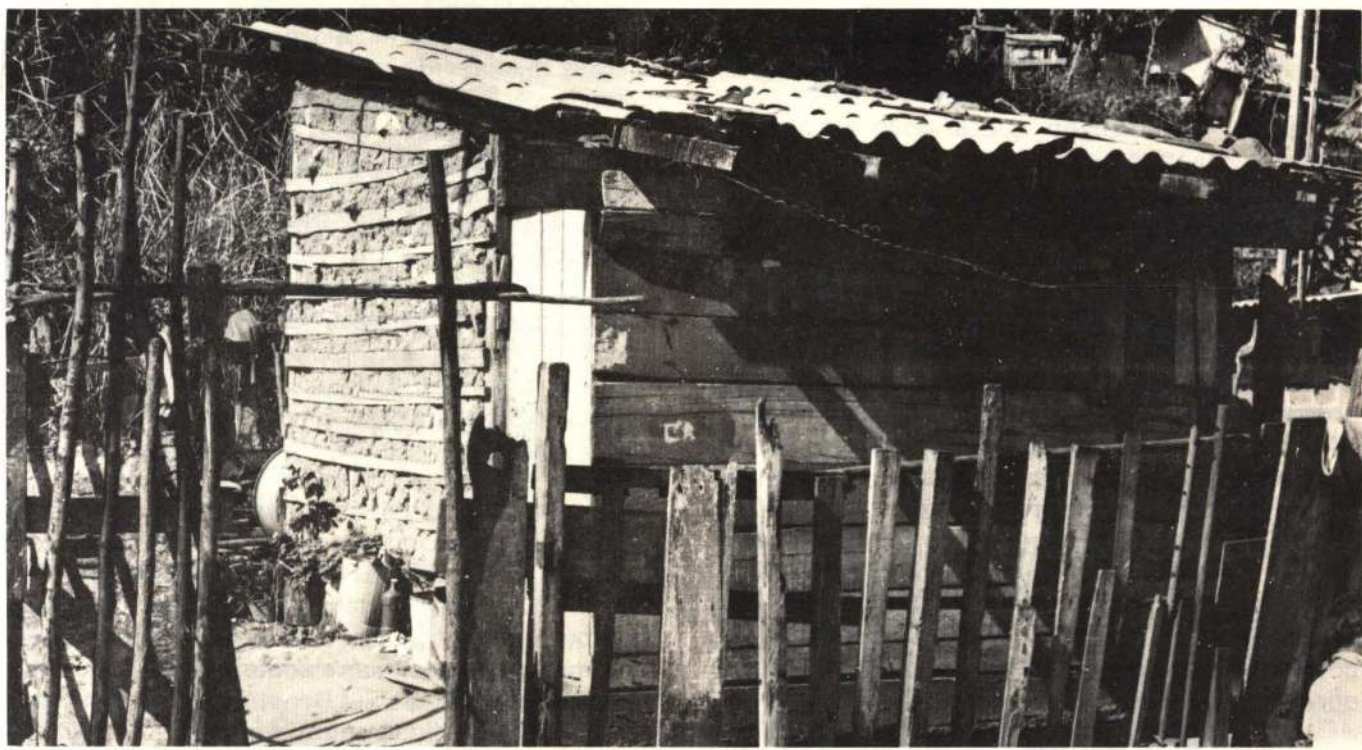
Da parte do sistema de ensino, os estudos de Guiomar Mello nas escolas da periferia de São Paulo apontam razões que sem dúvida poderiam ser generalizadas. Discutindo o que ela denomina as teorias européias importadas para analisar nossas questões educacionais: as teorias liberais e psicologistas da formação integral, as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias da formação da consciência revolucionária através da escola,<sup>1</sup> ela argumenta que nenhuma delas dá conta da situação e dos rumos de nosso sistema de ensino e nem oferece alternativas para uma prática consistente frente à realidade social brasileira.

"Separando a instância cultural das relações de produção, essas teorias não levaram em conta que a produção do conhecimento se dá na relação entre classes sociais e se fundamenta na divisão de trabalho entre elas. Ou seja, a produção do conhecimento tem por base a expropriação do trabalho. No

momento em que o conhecimento se constitui, interessa aos dominadores apresentá-lo e mantê-lo como propriedade e privilégio seus, mas na verdade ele é patrimônio coletivo da sociedade. Reapropriar-se dele constitui nesse sentido uma forma de luta legítima aos interesses populares" (grifo nosso) (Mello: 1982, 23-24).

Desdobrando sua análise sobre as escolas de São Paulo, ela afirma: "A nossa escola do pobre, mais do que uma instância de inculcação de ideologia, é o reino da ignorância, do descaso, da descontinuidade e da ausência de controle (grifo nosso). É um terreno de ninguém naquilo que é substancial e um mundo rigidamente normatizado naquilo que é dispensável" (Mello: 1982, 21). E a mesma autora vai juntando os elementos, que, segundo ela, explicam a ineficiência da escola oficial nos bairros populares: além da incompetência técnica dos professores, uma representação falsa das camadas populares que leva a instituição a se descomprometer com o fracasso das crianças.

Infelizmente o relato de Belém se omite de entrar na questão da produção de suas escolas e



<sup>1</sup> A autora mostra como os educadores liberais deste século realizaram ingênuos esforços para a democratização da escola, atribuindo-lhe a tarefa globalizante da formação integral do indivíduo e de sua preparação para a vida. Tal proposta acabou se diluindo na impotência do instrumento para responder a objetivo tão ambicioso que ultrapassa os limites de sua competência.

À desilusão com a escola liberal de tônica fortemente psicologista, sucederam as teorias reprodutivas, baseadas numa ótica "sociologista" crítica que tenta desmascarar o verdadeiro papel da instituição escolar e da ação pedagógica, mostrando a ambos como espaços sem saída da reprodução ideológica das relações de produção.

Por fim, mais recentemente, a busca de superar tanto a visão psicologista quanto a crítico-reprodutivista tem dado origem às teorias do papel da escola como instrumento de formação da "consciência revolucionária". Nessa ótica, o professor seria um agente da construção da "ideologia proletária" dentro da escola, buscando as brechas e burlando a vigilância burguesa para consegui-lo. (Mello: 1982, 17-28). Para maiores detalhes sobre o tema ver o artigo de Dermeval Saviani, "As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina". *Caderno de Pesquisa* (42): 8-18, agosto 1982, São Paulo.





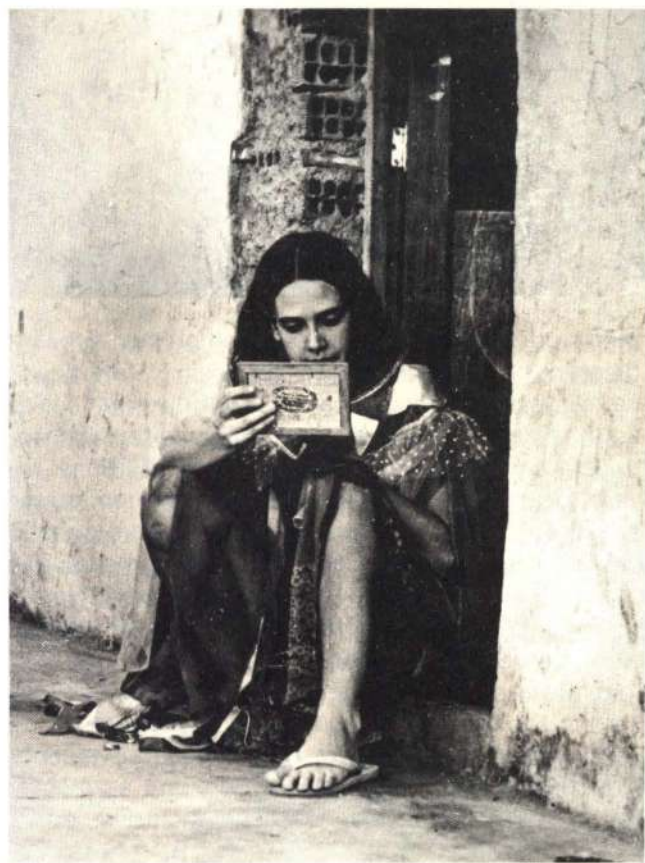
analisar a aprendizagem que aí se processa. Ele apenas acena com as etapas percorridas na formação dos educadores levados primeiro a um certo "pedagogismo" e depois a um certo "politicismo" para encontrar numa terceira etapa uma síntese dos momentos anteriores. A análise da aprendizagem pelo menos em seu saldo geral teria sido de muito valor para se perceber em que medida as Escolas Comunitárias são eficazes na sua especificidade. A observação da experiência do Rio de Janeiro mostra a questão como sendo muito complexa. De um lado estão as pessoas do local (na maioria jovens) que se propõem a ensinar sem terem formação escolar suficiente, sendo que muitas falhas são sanadas parcialmente por treinamentos que alternam teoria e prática e acompanhamento individual dos educadores. Em segundo lugar está a questão da dominação ideológica que leva alguns dos educadores a querer reproduzir nas Escolas Comunitárias os padrões de disciplina e funcionamento do sistema oficial, exatamente padrões e exigências que às vezes contribuem para a inadaptação e o fracasso escolar das crianças pobres, porque não têm em conta suas condições de vida (exigências de horários rígidos, padrões de asseio, etc.). Isto é, a proveniência dos educadores e sua convivência de vizinhança no mesmo meio social não são garantias de que sua prática educativa será necessariamente a mais condizente com as necessidades

das classes populares. No entanto, em termos gerais, as Escolas Comunitárias da Rocinha têm sido lugares de convivência, onde a comunicação e a expressão das crianças desabrocham, onde descobrem ou vêem reconhecida a sua pessoa e seu potencial intelectual. Nos cursos de alfabetização, as Escolas Comunitárias funcionam como verdadeiras ante-salas das escolas públicas, livrando as crianças do funil da primeira série, etapa crucial na configuração do fracasso escolar. Além disso o trabalho comunitário tende a "ressocializar", do ponto de vista da compreensão das condições de vida dos estudantes, os educadores que em primeira instância tenderiam a negá-las em vez de levá-las em conta no processo educativo. Assim, realizando um ensino preparatório, quase "experimental" que combina conhecimentos técnicos talvez elementares com intuições e reflexões sobre o universo social das crianças a quem servem, as escolas comunitárias conseguem alfabetizar demonstrando que o pequeno favelado tem uma grande experiência de vida (dura e precoce experiência!) que merece ser levada em conta, como ponto de partida e informando todo o processo de aprendizagem. O tão falado "currículo oculto" que possibilita o bom desempenho da criança de classe média, não existiria com outros quesitos de habilidades e de conhecimentos nesses menores da classe popular? Talvez seja em grande parte a compreensão e a valorização desse "currículo" a chave e o mérito dos educadores comunitários no seu êxito como alfabetizadores. Combinando o uso de algumas técnicas convencionais, envolvimento emocional e afetivo e compreensão das formas de agir, pensar e se expressar dos seus alunos, as Escolas Comunitárias têm realmente cumprido um papel de extrema importância no universo da discussão educacional, o de "ser aqueles laboratórios capazes de oferecer lições de como adequar a escola pública à realidade das classes populares. Desenvolvendo um trabalho "qualitativo" no limbo do aparelho do Estado, elas podem ter maiores possibilidades de contribuir para mudanças no ensino que o Estado tradicionalmente oferece através de suas escolas (Paiva: 1984, 50).

Contudo, tal tarefa não é fácil. Não é fácil, porque enquanto surge e/ou se encaminha no bojo do movimento popular e como parte de atividades mais amplas, as Escolas Comunitárias têm um caráter original de "idealismo". Ainda quando, num segundo momento, são de alguma forma "semi-assumidas" pelo aparelho do Estado, elas conservam essa marca exigente da parte dos educadores e militantes comunitários e políticos, segundo atestam as experiências tomadas como referências. "A gente é ao mesmo tempo pai, mãe, médico, conselheiro e lutador dentro da comunidade. E ainda tem que distribuir a comida da casa da gente, para as crianças às vezes não desmaiarem de fome" (Educadora Co-



munitária da Rocinha). Ora, este caráter globalizante da prática dificilmente será repetido pelo professor da escola pública, um técnico da Secretaria de Educação, tanto pela formação atrofiada que recebe nas nossas fracassadas Escolas Normais, como pelas suas próprias condições de trabalho como funcionário do Estado: salários rebaixados que os obrigam a trabalhar em vários lugares, currículos preestabelecidos, imposições disciplinares, etc. E se bem observamos as duas experiências, tanto a de Belém como a do Rio de Janeiro, 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.



### ● Recursos Públicos: saída para o impasse?

Uma segunda observação que a análise das Escolas Comunitárias permite é a sua impossibilidade de subsistir com seus próprios recursos. As áreas onde surgem são os locais de moradia das classes mais desfavorecidas e, por isso, a experiência ou está condenada a microdimensões e à disponibilidade de voluntários, ou tem de buscar fontes externas para se manter e se expandir. "Administração da miséria pela pobreza" dirão alguns e não sem razão, referindo-se às poucas ajudas de custo recebidas pelos educadores comunitários, que ao mesmo tempo lecionam, administram, mantêm a escola e têm

uma sobrecarga de reuniões, visitas e outras atividades que o trabalho comunitário exige.

Tanto em Belém como na Rocinha, o segundo momento das Escolas é marcado por essa tentativa de casar recursos públicos com iniciativas comunitárias. Para o Estado trata-se de uma forma "barata" de atendimento a uma necessidade pública gritante, a qual tenta resolver por caminhos paliativos propícios ao clientelismo, ao favoritismo e à cooptação. Para os populares trata-se de uma decisão entre poucas alternativas, que passa por negociações e barganhas e significa um enfrentamento direto da política oficial. É uma etapa cheia de contradições e o relato de Belém acena para as perplexidades vividas e as grandes lições que as organizações populares retiram do confronto.

Na medida em que se situam na periferia das cidades e na "periferia do sistema" oficial de ensino, as Escolas Comunitárias não se incluem nos cânones da burocracia estatal. Ora, se esse dado é talvez a principal garantia de sua peculiaridade e de sua margem de liberdade, é, por outro lado, o seu terreno de discriminações e de incertezas. Enquanto os professores do magistério público têm títulos, submetem-se a concurso, têm vencimento preestabelecidos e obedecem à autoridade do Estado através de instâncias mediatizadas pela rotina burocrática, os educadores comunitários, ao contrário, fazendo parte do capítulo das exceções, vêem seu trabalho desmerecido em termos de salários ("querem nos tornar mais miseráveis do que as famílias a quem servimos", dizia uma educadora da Rocinha referindo-se à pequena ajuda de custo que recebe para um trabalho que na verdade exige quase dedicação exclusiva); seu desempenho é diretamente avaliado pelas instâncias que os subvencionam e que controlam mais do que oferecem instrumentos adequados ao aprofundamento da prática. Assim qualquer deslize torna-se uma ameaça, qualquer fuga das orientações institucionais uma insubordinação e qualquer aquiescência, na consciência popular, passa a ser vista como "cooptação".

Numa mescla de militância política com insegurança profissional, com sentimento de expropriação por parte do Estado que subvenciona mal, com a incerteza de uma instituição "não-rotinizada", os educadores comunitários desenvolvem uma prática que necessitaria ser melhor analisada, mas que, em termos gerais, é sem dúvida bem diferente da vivência dos professores públicos:

- Ano por ano lutam pela continuidade de seus projetos cuja extensão e mudanças dependem ao mesmo tempo da avaliação das instituições financiadoras como dos planos mais globais do movimento popular (Ver caso de Belém e do RJ);
- Ano por ano vêem-se pessoalmente avaliados pelas instituições de interferência, cujos critérios





não são apenas a competência para ensinar, mas também a submissão às suas orientações;

Carecem (não da mesma forma e na mesma proporção que seus colegas do ensino público) de uma formação técnica mais profunda e sedimentada;

Ressalvando cooptações e desvios que experiências semelhantes podem acarretar, **desenvolvem nesse embate uma consciência política de confronto com o Estado, na medida mesma em que o discurso oficial se distingue de sua prática autoritária e quase sempre carregada de interesses "eleitóreiros". Mas adquirem também uma capacidade muito arguta de negociação e de barganha em proveito de seus interesses**, como o mostram ambas as experiências. Trata-se de uma consciência adquirida no coletivo da organização e que ultrapassa o âmbito da escola.

Em síntese, o saldo dessa dinâmica entre o Estado e as organizações populares, focalizadas na escola, é uma prática que problematiza o discurso de "participação e criatividade", retórica mais moderna que os planos autoritários do governo conseguiram produzir para se legitimar, e **desvenda-se, como parte do processo, uma visão mais crítica e mais totalizante da realidade, e da escola no interior dessa realidade.**

### ● "Escola para Todos": a grande luta

A experiência de 10 anos das Escolas Comunitárias de Belém desemboca exatamente na pri-

meira questão que deu origem à iniciativa: a reivindicação da democratização do ensino, sintetizada na campanha "Escola para todos". Desmancha-se aqui a falsa oposição às vezes aventada teoricamente, entre Escolas Comunitárias e Escola Pública. No caso de Belém o desdobramento histórico parece até o movimento da "serpente mordendo o próprio rabo", a experiência acaba por onde começou. Na verdade, porém, não se trata de um desenvolvimento linear ou simplesmente circular. O ponto de chegada traz em si a memória e a sabedoria de uma longa luta de organização, de reflexão, de aprendizagens do campo pedagógico e educacional e de administração. A bandeira final é qualitativamente superior nas cores e no conteúdo que apresenta, muito embora as reivindicações conclusivas do 2º Congresso da CBB (Comissão dos Bairros de Belém) não cheguem, no que respeita à educação, a refletir toda a riqueza do movimento social, político e educativo que permeou a experiência e que o relato nos brinda.

As Escolas do Rio de Janeiro, mais recentes, continuam naquela segunda etapa de buscar recursos externos para se sustentar. Chegarão ao mesmo ponto que as de Belém? É uma questão que o tempo e outras injunções conjunturais e do tipo de direção do movimento dirão. O que se observa é que entre ambas há uma diferença fundamental. Enquanto as Escolas Comunitárias de Belém são parte de um movimento mais amplo da CBB e são assessoradas por uma equipe da FASE, as Escolas Comunitárias do Rio de Janeiro, ainda que parte de organizações comunitárias, têm a sua assessoria



promovida pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e UNICEF, que, enquanto órgãos da política oficial, continuam a construir e disseminar o discurso da "participação e da criatividade" e têm seus interesses próprios, nem sempre coincidentes com o das classes populares. Certamente não se quer menosprezar aqui o potencial crítico dos grupos envolvidos nem dos Conselhos Comunitários, Centros Comunitários e Associações de Moradores de que são parte, menos ainda compactuar com uma visão maniqueísta do Estado. Tem sido cheia de tensões, de conflitos, de lições e de aprendizagem a relação entre os educadores e os órgãos governamentais, para ambas as partes.

A busca de seu espaço de autonomia tem levado as Escolas Comunitárias a sua incorporação mais efetiva no movimento popular, o que lhe dá um suporte mais globalizante da significância da experiência. Por outro lado, o discurso de "dinamização", de "participação" e de "respeito mútuo" proveniente das instituições financiadoras, tem sido legitimador das conquistas e facilitado a sua relativa autonomia.

De qualquer forma, ainda que diferentes, as experiências de Belém e da Rocinha possuem elementos comuns que sem dúvida, do ponto de vista de política educacional, apontam para a democratização. Servindo de ante-sala para o êxito das crianças nas escolas públicas, ou desembocando na campanha "Escolas para todos", as camadas populares lançam o grito pela instrução pública como um bem social que as leis brasileiras há muito lhes dão direito e que a condição de classe lhes nega na prática. E assim ambas as experiências reforçam as reivindicações que Guiomar Mello registrou através dos depoimentos das famílias trabalhadoras da periferia de São Paulo, e que aqui estão resumidas:

"Uma escola em que os professores compareçam regularmente; onde as crianças sejam bem-tratadas; o material escolar não mude de um ano para outro; ensino de boa qualidade e onde os alunos não tenham que pagar taxas, caixa, etc. Enfim, uma escola **eficiente** que garanta às camadas populares a aquisição dos conhecimentos que favoreçam a sua inserção na dinâmica mais geral da mudança: ler, escrever, calcular, falar, além dos conhecimentos básicos do mundo físico e social".

Conclui a autora, chamando a atenção dos professores do ensino público oficial para o sentido político da competência técnica, em relação aos alunos das camadas populares. "**Não se está pretendendo ensinar a qualquer aluno, nem a um modelo abstrato de criança, mas àquelas sobre as quais o fracasso e a exclusão da escola incidem maciçamente**" (Mello, 1982, 24-26).

Por isso, a nosso ver, as Escolas Comunitárias se constituem menos numa experiência paralela do que numa alternativa encontrada pelas organizações populares para proclamar sua vontade de participar da cultura letrada, patrimônio coletivo da sociedade, que, se não é produtora de igualdade ou de consciência revolucionária, é uma estratégia de melhoria de vida e pode dar elementos que facilitem a organização política. É uma alternativa que, pela sua postura, ao mesmo tempo questiona a disciplina, os métodos, as técnicas e toda a ciência educacional, da sua adequação à realidade brasileira, uma realidade onde as classes populares constituem maioria incontestável.





# As Escolas Comunitárias como uma Experiência Educativa



Além de pensar as Escolas Comunitárias como significativas para as crianças das classes populares e suas famílias e como espaço de formação política para os grupos comunitários envolvidos, é importante recuperar a sua dimensão educativa para os próprios educadores e para o movimento popular. Tanto as experiências de Belém como as do Rio de Janeiro apontam para aspectos muito significativos que dizem respeito tanto ao saber do mundo acadêmico como ao saber ligado à prática, ambos convergindo para os interesses de classe.

## ● As Escolas Comunitárias e a questão do saber.

No primeiro caso, os grupos envolvidos com a escola comunitária rompem as barreiras de um saber cujo ministério costuma ser monopólio das classes médias. Assim quando elaboraram pesquisa participativa (caso de Belém), quando desenvolvem técnicas de análise da realidade, quando discutem métodos e técnicas educativas, quando discutem psicologia ou criam material didático adequado ao universo social do menor a que servem, ou ainda quando aprendem técnicas administrativas e funcionais, os educadores comunitários estão se apropriando de instrumentos que fazem parte do

patrimônio intelectual da sociedade, mas que costumam ser dominados por uma elite. Certamente se pode argumentar que apenas "noções elementares" são veiculadas como instrumental da prática concreta. Mas, pelo contrário, são "noções" cujo confronto com os interesses específicos das classes populares contribuem para um saber novo capaz de questionar e desmitificar a ação educativa da escola pública na sua eficácia e eficiência específica.

No caso do Rio de Janeiro, a pertinência ao quadro de educadores comunitários tem estimulado muitos deles a completarem seus estudos, inclusive a se especializarem como professores. O fato (embora ainda recente e localizado) tem resultado numa postura crítica da própria proposta do Ensino Normal (matérias, conteúdo, métodos de ensino e adequação à realidade). Além disso, num contexto mais amplo de luta, a tentativa de apropriação maior do saber que freqüentemente é negado às classes populares tem importante significado político em termos de democratização do ensino, principalmente quando ele percorre um caminho de volta em direção às próprias crianças do meio popular. Vai aqui um raciocínio inverso ao dos "puristas" que vêem com maus olhos o interesse das classes populares pelo saber letrado, porque tal fato responderia a expectativas de ascensão social



individual e das famílias dos usuários. Começa a ser questionada a formação que é dada aos professores na sala de aula e o saber transmitido chega lá no bairro filtrado pelos olhos da experiência do dia-a-dia do confronto com a sua aplicabilidade real. Isso permite uma reinterpretação cultural das mensagens veiculadas com as categorias próprias da cultura popular. Usando a expressão de Verret, dir-se-ia que contribui, nesse campo, para **"dominar os efeitos da dominação"** (1972, 29), isto é, para uma **defesa do direito de acesso ao saber e aos meios de desenvolvimento do pensamento como exigência contra as pressões de exploração**. Assim as Escolas Comunitárias funcionam não apenas como antessalas da escola pública, mas podem também estimular a formação de professores com outro nível de qualidade em termos de adequação à realidade das classes populares. Pois, não se trata de produzir um ensino de terceira categoria baseado nos preconceitos que levam a menosprezar o potencial intelectual das crianças pobres (através da condescendência ou da omissão), e sim de **conseguir conciliar eficiência técnica com respeito às condições de vida**, de tal forma que se consiga trazer as crianças, **re-tê-las na escola e transmitir-lhes o saber a que fazem jus**.

### ● As Escolas Comunitárias e a Educação Popular

O outro aspecto educativo da experiência que pode ser captado em ambas está ao nível do que se convencionou chamar "educação popular", entendida aqui como um instrumento agenciado por educadores "comprometidos", dirigida à produção de conhecimento popular capaz de orientar e fortalecer a prática dos movimentos populares.<sup>2</sup>

O primeiro ponto a ser observado é a **própria injeção nas discussões políticas através de um projeto concreto**, ao invés da simples transmissão pelo discurso ideológico. Isso significa prática e avaliação de organização, desenvolvimento da iniciativa pessoal e comunitária, de eficiência e compromisso em atividades específicas, de compreensão da proposta concreta na totalidade do movimento popular, e por fim é uma aprendizagem, pelo exercício, das regras da democracia. Essa práxis (como mostra o relato de Belém e acontece nas escolas da Rocinha) revela as contradições internas dos próprios grupos e a busca de sua superação, as-

sim como uma visão dinâmica e dialética da sociedade onde convivem e se confrontam interesses entre as classes e intraclases.

O segundo ponto está relacionado à interação da organização comunitária com os órgãos governamentais e oficiais, onde as lições são muito importantes para os interesses populares. Aprendem que o Estado não é uma instituição monopolística e portanto não se trata de estabelecer com ele uma relação maniqueísta em que o dominador está sempre armado para engolir o dominado. A estrutura política é permeável através do jogo de forças e de interesses e sofre mediações não necessariamente opostas às classes populares. Ao mesmo tempo, constatam que o discurso participativo criado pelos órgãos públicos na sua relação com as classes populares costuma ser, na verdade, uma forma de



<sup>2</sup> Não se pretende aqui entrar na controvérsia do conceito "educação popular". Para tanto há artigos elucidativos tais como o de Celso Beisegel, "Ensino Popular"; de João Bosco Pinto, "Reflexões sobre as Estratégias Educativas do Estado e a Prática da Educação Popular"; Carlos Brandão, "Educação Alternativa na Sociedade Autoritária". Todos são artigos da coletânea organizada por Vanilda Paiva, *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*, Ed. Graal, 1984, Rio de Janeiro.



convocação da população para executar projetos preestabelecidos, o que, às vezes, significa ao mesmo tempo transferência de responsabilidade do Estado para as organizações populares e não-reconhecimento dos canais de participação criados por elas. Nesse embate constata-se que a questão fundamental não é dizer sim ou não à escola pública, mas é o **como** a política governamental contempla e trata a questão das necessidades educacionais das classes populares, tanto em relação aos "evadidos", ao salário dos professores, aos prédios, às taxas, como à qualidade do ensino. Assim, **concluem pela prática que uma das formas mais eficazes de abreviar soluções e de gerar mudanças reais é a pressão popular.**

Em síntese, pode-se dizer que, enquanto se organiza, se administra, confronta-se com as instituições oficiais, debate suas insuficiências, enfrenta crítica da população a que serve, enquanto pára e pensa na sua especificidade dentro da totalidade do movimento popular, a Escola Comunitária é, na sua dinâmica, uma entidade educadora.

## ● Observações Finais

Para finalizar, ressaltam-se aqui três observações que de alguma forma resumem a abordagem seguida no presente trabalho.

1. As Escolas Comunitárias não podem ser compreendidas como um fenômeno isolado, mas como uma iniciativa **peculiar no conjunto de práticas no interior do movimento popular.** No entanto, ainda quando surgem influenciadas por agentes externos e sejam quais forem seus objetivos, elas respondem prioritariamente a reivindicações con-

cretas da população, em termos da **ausência** ou da **ineficiência** do sistema educacional público.

2. Elas têm um caráter de temporalidade em duplo sentido: a) com relação à periodização escolar, tendem a cumprir um primeiro estágio de escolarização, nas etapas em que as crianças das classes populares estão mais desprovidas de recursos para enfrentar a escola pública e superar o funil da alfabetização que as exclui do sistema; b) com relação ao seu percurso histórico, pois têm como meta a escola pública quando são um clamor por mais escolas, por melhor distribuição e localização dos prédios, e por um ensino de qualidade. Assim, poder-se-ia dizer que a **multiplicação das Escolas Comunitárias corresponderia a uma não-resposta do Estado à questão da democratização do ensino, e a sua progressiva integração na rede oficial corresponderia a uma verdadeira conquista das classes populares.**

3. Se se concorda que as Escolas Comunitárias têm sido laboratório de reflexão e de resposta para o "arranque" das crianças na sua primeira fase de escolarização, se se pensa num ensino que corresponda às necessidades e interesses das classes populares, **é necessário urgentemente acreditar que essas experiências têm muito a dizer ao sistema oficial.** Isso supõe, segundo Mata Maroto, "uma mudança no esquema referencial dos administradores, dos educadores, dos especialistas, dos professores, no sentido de uma visão de mundo, de escola, de seu papel social, do processo de comunicação, muito mais inseridos na realidade brasileira" (Mata Maroto: 1984, 128), que não é outra senão a dessas crianças filhas de trabalhadores do campo, dos morros, das baixadas e das periferias de nossas grandes cidades.

## Bibliografia usada como referência.

Mata Maroto, M. Lutgarda. *A Escola Pública e o Desenvolvimento de Práticas Educativas Alternativas*. PUC/RJ, 1984.

Mello, Guiomar Namo. "Educação Escolar e Classes Populares". *Revista do Encontro Nacional de Supervisores de Educação*. Prod. Gráficas — Rio — 1982, pág. 17-41.

Paiva, Vanilda. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Ed. Graal — RJ, 1984.

Saviani, Dermeval. "As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina". *Caderno de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. (42). Agosto de 1982, pág. 8-18.

Verret, Michel. "Sur la Culture Ouvrière". *La Pensée*, nº 163. juin, 1972, pág. 11-33.



# Anexos

## Anexo I

### Cronograma das Atividades que serão realizadas pelas professoras das EC's — 1973

| DIAS                 | HORAS                                 | LOCAL                           | ATIVIDADES                                                                                                                                                                                               | OBSERVAÇÕES                                              |
|----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 19 a 23 de fevereiro | 8:30 às 11:30 horas                   | Centro C. da Limoeiro           | Treinamento na Metodologia Pedagógica com Aulas Práticas e Avaliação. Participação de 21 professoras das 11 E.C.                                                                                         |                                                          |
| 21/2                 | 20:00hs às 22:00hs                    | Centro C. da P. Jardim          | Reunião com os representantes da Equipe Administrativa e Financeira das Escolas Comunitárias                                                                                                             |                                                          |
| 24/02                | 9:00hs às 11:00hs                     | Centro C. da Limoeiro           | Elaboração do Projeto para o Encontro das Professoras das Escolas Comunitárias no Mosqueiro                                                                                                              | Iniciativa e Recursos Financeiros da própria comunidade. |
| 26/02                | 9:00hs às 11:00hs                     | Centro C. da P. Roberto         | Divisão do Programa para o 1º Semestre e planejamento das atividades e linha operacional, Preparação do Conteúdo para reunião dos pais.                                                                  |                                                          |
| 26/02                | 20:00hs às 22:00hs                    | Centro C. da P. Jardim          | 2ª reunião dos representantes da equipe administrativa e financeira das Escolas Comunitárias e sua linha de atuação - em 1973                                                                            |                                                          |
| 27/73                | 9:00hs às 11:00hs                     | Centro C. da Paulo Roberto      | Retreinamento das professoras que não conseguiram atingir o objetivo das aulas práticas durante o treinamento. Preparação, execução e avaliação de novas aulas práticas                                  |                                                          |
| 28/02                | 9:00hs às 11:00hs                     | Centro C. da P. Roberto         | Estudo e execução de algumas técnicas de Dinâmica de Grupo visando reunião de pais.                                                                                                                      |                                                          |
| 27/02 a 1º e 2/03    | 15:00hs às 17:00hs                    | Área Comunitária de cada Escola | Visita às casas pelas professoras visando conhecer o número de crianças que irão frequentar as Escolas Comunitárias e os respectivos responsáveis por essas crianças                                     |                                                          |
| 1º e 2               | 9:00hs às 11:00hs                     | Centro C. da Paulo Roberto      | Dinâmica de Grupo e Visão Geral do Trabalho Comunitário. Confecção e Organização de alguns audiovisuais para as reuniões dos pais.                                                                       |                                                          |
| 5/03                 | 9:00hs                                | Centro C. da Limoeiro           | Entrega das Fichas de matrícula, e organização de como serão preenchidas.                                                                                                                                |                                                          |
| 8 e 9/03             | 8:00hs às 11:00hs<br>15:00 às 17:30hs | Escolas Comunitárias            | Matrícula das crianças para o ano letivo, como o seguinte documento: <u>Certidão de Nascimento</u> e a taxa de Cr\$3,000                                                                                 | Só serão matriculadas crianças entre 6 e 10 anos         |
| 10 e 11/3            | Ainda não foi definido                | Escolas Comunitárias            | Encontro para preparação das 1ªs reuniões com os pais das crianças que foram matriculadas nas E.C.                                                                                                       |                                                          |
| 12 a 16<br>19 a 24/3 | 20:00hs                               | Escolas Comunitárias            | Reunião dos pais, com o objetivo de despertá-los sobre necessidade de sua participação nas reuniões. Através da Visão do M.C.C. e da diferença do objetivo de uma escola qualquer para a E. Comunitária. |                                                          |



# Anexo II

## — Entrevista com o Secretário Municipal de Educação

Transcrito do "O LIBERAL" - Belém, quarta-feira, 21 de março de 1979

Guzzo: escolas comunitárias não procuram SEMEC

Quatro escolas, até o momento, não quiseram assinar o convênio com a Secretaria Municipal da Educação e Cultura. São elas: Centro Comunitário 1º de Setembro, Comunidade de Base do Jurunas-COBAJUR, Escola Novo Horizonte e União dos Moradores da Passagem São Benedito, disso ontem, o titular daquela secretaria, Mário Guzzo.

Segundo ele, a razão pela qual aquelas escolas ainda não as sinaram o convênio relaciona-se com o fato de elas estarem pedindo um aumento de 100% no valor da bolsa/aluno, coisa que, segundo Guzzo, é im possível, pois a PMB não tem condições de pagar mais do que 30,00 cruzei ros, valor atual da bolsa, tendo em vista as suas "limitações orçamentá rias".

Mário Guzzo disse que outras 7 escolas ainda não assinaram o convênio, já que não tem a relação dos alunos matriculados no estabelecimento até o final de 78. Adiantou o titular da SEMEC, que a Prefeitura Municipal de Belém não tem como aumentar o valor da bolsa/aluno, pois os convênios firmados com as escolas dos Centros Comunitários, dão uma des pesa de 6 milhões de cruzeiros anuais.

Segundo Guzzo, deve-se considerar que essas escolas têm rece bido, além do convênio, outras ajudas. Citou o exemplo da Escola dos Mo radores da Passagem São Benedito, que teve suas instalações totalmente reformadas e ampliadas, com recursos da PMB durante o ano passado. Outro exemplo citado pelo secretário municipal de Educação, foi a da Escola No vo Horizonte, que recebeu também, em 78, algumas carteiras e mesas semi novas.

Acerca da denúncia feita por vários órgãos de imprensa de que havia muitos excedentes. Guzzo relutou, falando que quem foi a uma escola da rede municipal de ensino, em tempo hábil, conseguiu matrícula. Logo não há excedentes.

Para os alunos que estão sem estudar, Mario Guzzo disse que está analisando o problema e vendo se consegue recursos do MEC, já que a PMB não os dispõe, para ver se revolve o problema. Uma solução? Ainda não tem. Assim que os estudos estiverem encerrados, ele comunicará o que ficar resolvido.

Muitas professoras das escolas comunitárias, que mantêm con vênio com a SEMEC, reclamaram dos baixos salários, dizendo que os 500,00 cruzeiros mensais que recebem não dava nem para o seu transporte. Com re lação a isso, o titular daquela secretaria falou que ele não sabe dizer se uma professora recebe na realidade esse numerário, tendo em vista que os recursos são repassados diretamente à comunidade, e esta se encarrega de fazer a distribuição.

Fazendo uma conta que não precisou de muito raciocínio, Guzzo tenta demonstrar que, por exemplo, uma escola que faça convênio para 600 alunos, tem uma renda mensal de 15.000,00 cruzeiros. Considerando que ca da turma em média tem 50 alunos, serão necessários 10 professoras, pois a escola terá 10 turmas. Então, segundo o secretário a escola tem condi ções de pagar 1.000 cruzeiros para cada professora, e ainda lhe sobrarão 5.000,00 cruzeiros para aplicar no que for necessário.

Lembrou Guzzo que a grande maioria das escolas que, procura ram o prefeito na última sexta-feira, nunca procuraram aquela Secretaria para firmarem convênio. São elas: Escola Limoeiro, do Jurunas, Escola He lena Dias, Escola São Jorge da Sacramento; Escola Monte Alegre, do Juru nas; Escola Jau, do Jurunas; Escola Honório José dos Santos, do Jurunas; Escola Paulo Roberto, do Jurunas, e Escola Batista, do Telégrafo.



Ele acha que essas escolas do Jurunas podem ser filiadas à Comunidade de Base do Jurunas-COBAJUR, entidade com quem a SEMEC mantém convênio, mas que até o momento não quis renová-lo, porque as bolsas não sofrerão aumento para 60,00 cruzeiros. Por outro lado, Guzzo não sabe dizer se a questão entre a sua Secretaria e as escolas comunitárias vai continuar. Ele já solicitou a esses estabelecimentos de ensino uma relação dos alunos ali lotados, com o nome, endereço e idade, mas até o momento não recebeu nada. O titular da SEMEC disse que de posse dessa relação; com base na faixa etária das crianças, fará um estudo aprofundado, visando uma possível resolução do problema.

Um dos pontos muito discutidos anualmente, é acerca da qualidade de ensino nessas escolas comunitárias.

Porém Guzzo não sabe até onde a formação das crianças pode ser considerada de subensino, tendo em vista que a rede municipal de ensino não tem recebido os egressos desses estabelecimentos, e com facilidade eles têm se adaptado ao programa vigente. Por outra parte, ele não tem sua Secretaria elementos que atestem a qualidade de ensino das escolas conveniadas.

Lembrou o secretário municipal de Educação e Cultura que, com relação a esse assunto, a PMB implantou este ano, antes mesmo do problema com a assinatura dos convênios ter surgido, um esquema de acompanhamento do ensino das escolas comunitárias, e iniciou em janeiro, um trabalho de reciclagem e preparação dos professores, oferecendo, gratuitamente, treinamentos, tendo se realizado em fevereiro.

Um curso para 40 professoras que atuam nas escolas comunitárias e consta da programação da SEMEC a realização de novos cursos ainda este ano, isto dentro de um programa geral do pessoal de magistério de toda a rede municipal.

Finalizando, Guzzo disse que deve ser considerado, que grande parte dos alunos das escolas comunitárias não estão na faixa etária obrigatória para o ensino gratuito, ou seja, fora dos 7 aos 14 anos. "Eles têm menos de 7 anos", concluiu.

## **Nota oficial de protesto das EC's.**

Transcrito de "O ESTADO DO PARÁ" - Belém, sexta-feira, 23 de março/1979

### Escolas comunitárias desmentem Guzzo

Reunidos em Assembléia, anteontem à noite, os representantes das Escolas Comunitárias de Belém, protestaram contra as declarações prestadas pelo Professor Mário Guzzo, à imprensa local, elaborando um documento demonstrando o quanto as declarações do Secretário de Educação do Município não conferem com a realidade vivenciada pelas comunidades que, teimosamente, insistem em dar educação a seus filhos, mesmo sem ajuda substancial. As dificuldades enfrentadas pelas escolas são inúmeras, e a única fonte de ajuda é o convênio bolsa/aluno, assinado com a SEMEC.

O depoimento dos representantes comunitários pode ser, inclusive, ratificado pela reportagem feita por O ESTADO sobre a escola "Inês Maroja", no Barreiro. A escola do Barreiro não é, entretanto, a única a enfrentar problemas; uma visita a qualquer uma das escolas localizadas na zona do Canal do Una dá a qualquer leigo uma idéia do rol de dificuldades. Na última quarta-feira, na escola mantida pelo Grupo Comunitário São Sebastião, pôde-se ver professores e alunos tentando em vão, na hora da chuva, consertar as goteiras que não eram poucas. As salas de aula são realmente pequenas, como fala a nota oficial, e a quantia paga pela Semec exige que os diretores façam verdadeiras mágicas orçamentárias e pelo



demonstrativo apresentado pelas escolas e fácil perceber que, em termos matemáticos, talvez o secretário de Educação esteja bastante enganado.

A seguir transcremos a Nota Oficial de Protesto das Escolas Comunitárias, cujo problema urge solução.

#### A Nota

As Escolas Comunitárias de Belém, reunidas em Assembléia, vêm de público firmar seu protesto diante das seguidas declarações do Sr. Secretário Municipal de Educação, prof. Mário Guzzo à imprensa, no sentido de diminuir a importância e o alcance da luta que hora empreendemos e que não incorpora apenas as 19 Escolas nomeadas pelo Sr. Secretário ao longo da sua última entrevista ao jornal "O Liberal" de 21.03.79, pág. 11 do 1º caderno.

19) Na verdade, essa luta é de todas as Escolas conveniadas com a Prefeitura, quer tenham ou não assinado o convênio, pois todas se rão beneficiadas com o aumento de valor da bolsa/aluno. São ao todo 91 escolas, abrindo mais de 27.000 alunos.

29) Pelos termos do convênio, a escola comunitária se obriga a arcar com todas as despesas de infraestrutura, "prédios, salas, manutenção, treinamento das professoras, habilitação do pessoal, serviço administrativo, obrigações trabalhistas (FGTS, INAMPS) ou qualquer relação de emprego. À PMB cabe apenas o direito de fiscalização e a obrigação de pagar a bolsa/aluno, o que vem fazendo com atraso de meses. Também não é verdadeira a afirmação de que as escolas recebem outro tipo de ajuda. Isso ocorre apenas nos 2 casos citados pelo prof. Guzzo e ainda assim por influência direta do prefeito em exercício, às vésperas de sua desincompatibilização para a campanha eleitoral.

Basta compararmos o valor atual da bolsa (30,00) com o custo de um aluno para a escola pública (Cr\$150,000) - segundo o dado fornecido pela deputada Maria de Nazaré em pronunciamento feito à Assembléia, para se depreender a injustiça da situação a que estamos submetidos, mesmo que todas as nossas escolas tivessem condições de abrigar 500 alunos, mesmo que as leis didáticas permitissem abrigar 50 alunos numa sala de aula, mesmo que pagássemos Cr\$ 1.000,00 a cada professora como quer o Sr. Secretário de Educação na entrevista supra referida.

39) Solidarizamos-nos com nossas professoras e unimo-nos a elas em sua justa reivindicação por um salário melhor. A nosso ver, a melhoria de qualidade do ensino em nossas escolas está diretamente ligada à nossa capacidade de pagarmos um salário justo que proporcione à professora um padrão de vida digno e tempo para estudar e preparar melhor suas aulas.

Fere a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal do Brasil e a Consolidação das Leis de Trabalho, a consideração de que Cr\$ 1.000,00 mensais permitem a alguém sobreviver nos dias que correm.

E é no mínimo um equívoco pretender solucionar essa situação com "trabalhos de reciclagem e preparação dos professores através de treinamentos e cursos". Aliás, não entendemos o porquê desses cursos, uma vez que segundo declarações do próprio secretário a rede municipal de ensino tem recebido os agressos desses estabelecimentos (as escolas comunitárias) e com facilidade eles têm se adaptado ao programa vigente, comprando, assim, a importância do Serviço que prestamos.

49) Também a urgente necessidade de melhoria de nossas condições de ensino está ligada ao aumento da verba do convênio. Não é justo que em pleno Ano Internacional da Criança se negue essa ajuda em nome do cumprimento burocrático de uma lei, dizendo que a obrigação da SEMEC é apenas com as crianças de 7 a 14 anos. Que interpretação do prof. Mario



Guzzo dá a lei nº 5692 de 1971, que em seu artigo 19 § 2º declara: "os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a 7 a nos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes"?

De nossa parte, temos plena consciência das graves consequências de uma atitude meramente burocrática diante do problema do pré-escolar.

1 - Os custos de manutenção da escola irão recair sobre a comunidade através de festas, bingos, etc. promovido pelos pais, uma forma disfarçada de ensino pago, que contraria o direito ao ensino universal é gratuita expresso em todos os nossos códigos, inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos;

2 - Força-se a baixa dos custos pela baixa remuneração dos professores, ou pelo oferecimento de condições de ensino precárias ao pré-escolar, tanto mais grave quanto se saber que esse fato está na base do índice de 60% de repetência e evasão nas 1ªs séries.

3 - Recorre-se à comunidade maior, através de convênios com entidades filantrópicas desviando-se para a educação recursos que são preciosos em outras faixas, como a construção de ambulatorios, creches, hospitais, etc. em prejuízo de toda a comunidade.

4 - Recorre-se ao auxílio de entidades educacionais estrangeiras, contribuindo assim para divulgar no exterior a imagem negativa de um país que não dá conta de educação de seus próprios filhos.

É no intuito de evitar tais consequências que tanto nos empenhamos na luta pelos 60% apesar das constantes declarações do Sr. Secretário às nossas comissões no sentido de que fôssemos buscar dinheiro em outra parte.

Protestamos contra a tentativa do prof. Mário Guzzo de diminuir o alcance de nossa luta reduzindo as escolas do Jurunas a uma só, quando na verdade a COBAJUR congrega 8 escolas, desde 1975, conveniadas com a Prefeitura.

Protestamos contra a forma como o Sr. Secretário de Educação vem se dirigindo às nossas comunidades. Em sua entrevista, fala em um pedido de uma relação de alunos lotados nas escolas comunitárias. Estaria o Sr. Secretário se referindo a um bilhete não assinado, sem data nem timbre, sem qualquer justificativa de finalidade do pedido? Que estudo aprofundado visando uma possível resolução do problema poderá ser feito com uma relação que, de resto conteria dados de que a SEMEC já dispõe?

Protestamos contra a maneira como a SEMEC vem "resolvendo" o problema de falta de vagas de sua rede escolar, com falsas soluções como o do 4º turno, prejudicando assim as crianças.

Protestamos contra a afirmação de que não há excedentes na rede oficial e perguntamos: a rede da SEMEC estaria preparada para receber os 27.000 alunos das escolas comunitárias conveniadas, se estas fechassem hoje?

Protestamos finalmente contra todas as acusações do Sr. Secretário às escolas comunitárias, quem em nada contribuem para resolver os graves problemas educacionais que afligem a nossa cidade.



## O que há por detrás dos Números?

Transcrito do jornal "A Luta Continua" - Belem, - março de 1979

Fazendo uma conta que não precisou de muito raciocínio, Guzzo tenta demonstrar que, por exemplo, uma escola que faça convênio para 500 alunos, tem uma renda mensal de 15.000,00 cruzeiros. Considerando que cada turma em média tem 50 alunos, serão necessários 10 professoras, pois a escola terá 10 turmas. Então, segundo o secretário a escola tem condições de pagar 1.000,00 cruzeiros para cada professora, e ainda lhe sobra 5.000,00 cruzeiros para aplicar no que for necessário.

### 1. Cr\$ 15.000,00 NÃO PAGAM NEM A FOLHA DE SALÁRIOS!

|                                                   |                       |                |
|---------------------------------------------------|-----------------------|----------------|
| Salários/Professores.....                         | Cr\$ 10.000,00        |                |
| Salários/Administração<br>(1 Dir. + 1 Sec.) ..... | Cr\$ 2.500,00         |                |
| Salário/Merendeira.....                           | Cr\$ 1.000,00         |                |
| Salário/Servente .....                            | Cr\$ 800,00           |                |
| Salário/Vigia .....                               | Cr\$ 1.000,00         | Cr\$ 15.000,00 |
| Obrig. Sociais (FGTS, INAMPS) (16%) .....         | Cr\$ 2.448,00         |                |
| Água e Luz .....                                  | Cr\$ 300,00           |                |
| <b>TOTAL GERAL .....</b>                          | <b>Cr\$ 18.048,00</b> |                |

ORÇAMENTO PARA UMA ESCOLA COMUNITÁRIA  
COM 500 ALUNOS E 10 PROFESSORES.

No hipotético, exemplo do Sec. de Educação, a comunidade, além de arcar com um deficit de mais de CR\$3.000 ainda teria que cobrir despesas de um valor inestimável como: equipamento escolar (carteiras, quadros, etc), sua manutenção e reposição; instalações em geral (salas, banheiros, cozinha) manutenção, reformas, etc., excedendo de muito a Cr\$15.000,00.

CADA SALA DE AULA É UTILIZADA POR 100 ALUNOS  
(EM 3 PERÍODOS POR DIA). A MAIORIA DE NOSSAS  
ESCOLAS DISPÕE DE UMA ÚNICA SALA.

|                                                                                                                         |                                    |                                     |                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| Custo atual<br>(Esc.Com.)                                                                                               | 100 alunos x 30,00<br>= 3.000,00   | 3 profs. x 1.000,00<br>= 3.000,00   | Saldo<br>-         |
| Custo atual<br>(Esc.Ofic.)                                                                                              | 100 alunos x 150,00<br>= 15.000,00 | 3 profs. x 1.200,00<br>= 3.600,00   | Saldo<br>11.400,00 |
| Nossa proposta                                                                                                          | 100 alunos x 60,00<br>= 6.000,00   | 3 profs. x 1.200,00<br>= 3.600,00   | Saldo<br>2.400,00  |
| Proposta<br>do SEC/EDUC.                                                                                                | 500 alunos x 30,00<br>15.000,00    | 10 profs. x 1.000,00<br>= 10.000,00 | Saldo<br>5.000,00  |
| COMPARAÇÃO DO CUSTO DE 1 ALUNO PARA A ESCOLA COMUNITÁRIA<br>E A ESCOLA OFICIAL COM A NOSSA PROPOSTA E COM A DE M. GUZZO |                                    |                                     |                    |

No quadro acima, vemos que as Escolas Comunitárias, para alcançarem o mesmo resultado das Escolas Oficiais (Cr\$15.000,00) teriam que ter uma infra-estrutura 5 vezes maior.

Assim, a SEMEC transfere para a comunidade, a um custo mais baixo (leia-se: em condições de ensino inaceitáveis pelos padrões oficiais) a responsabilidade pela educação dos contingentes cada vez maiores que procuram a Escola. POR QUE A PREFEITURA NÃO CONSTRÓI MAIS ESCOLAS?

POR QUE NÃO NOS AJUDA A MELHORAR A QUALIDADE  
DO ENSINO NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS ???



# Anexo III

— Boletim da Campanha “Escola para Todos”



UM ENSINO DE BOA QUALIDADE PARA TODAS AS CRIANÇAS

Vocês sabiam que em 1979, em toda nossa cidade, 28.000 crianças estudaram na rede oficial ao custo de 150 cruzeiros mensais cada uma, enquanto outras 21.000 superlotaram as escolas comunitárias, por não terem conseguido vagas nas escolas do governo, recebendo apenas 30 cruzeiros de ajuda da SEMEC?



Quem visita uma escola comunitária, percebe logo o efeito dessa injusta diferença:

- . as escolas comunitárias ficam em bairros não saneados, sem água ou esgoto;
- . as crianças não recebem merenda escolar;
- . seu material é o lixo das escolas oficiais: carteiras quebradas, quadros velhos, etc.
- . sua professora recebeu apenas 800 cruzeiros mensais;

É o sub-ensino, um mal tão grande quanto a falta de escolas, provocada pela também falta de recursos para educação: no Brasil toda a educação recebeu apenas 3,3% do orçamento federal, enquanto por exemplo o setor militar recebeu 53%.



## COMO NASCEM AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Todos os anos, 60% das crianças matriculadas na 1ª série das escolas, saem ou repetem o ano. Outras não conseguem matrícula nem na 1ª série.

Os pais dessas crianças, não se conformando de ver os filhos sem escola, correram aos centros comunitários. Os centros comunitários se uniram e depois de muita luta, conseguiram essa bolsa-aluno da SEMEC, cedendo provisoriamente locais, enquanto novas escolas não são construídas.

Os centros comunitários são entidades de educação popular informal, isto é, onde se reúnem os clubes de mães, os clubes de jovens, as comissões de terra, água, direitos humanos, etc. Não nascem para ser escolas, muito menos para obrigarem os pais a pagar pela educação dos seus filhos. O direito à educação gratuita entre os 7 e 14 anos é assegurado a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal e deve ser dado pelo poder público. Para isso pagamos impostos.

Porisso, os centros comunitários unidos na Comissão dos Bairros de Belém, decidiram lançar este ano a CAMPANHA ESCOLAR PARA TODOS.







TODA CRIANÇA ENTRE 7 E 14 ANOS TEM DIREITO A UMA VAGA NA ESCOLA PÚBLICA

A CAMPANHA ESCOLA PARA TODOS defende o direito de todas as crianças à escola pública gratuita. Seu primeiro passo foi a divulgação da pré-matrícula e a realização de um abaixo assinado com as seguintes reivindicações:

- que todas as crianças estudem em escolas bem próximas de suas casas;
- que a lista com o nome das crianças seja publicada nos jornais (ou pregadas com - pletas, em cada escola) para que os pais não precisem ir a todas as escolas para saber onde seu filho foi lotado;
- que seja dado aos pais uma explicação sobre o que significa o pagamento da Caixa Escolar que (por lei) não pode ser obrigatório.



#### A CAMPANHA CONSEGUIU ALGUMAS VITÓRIAS

- O Secretário de Educação já prometeu publicar a lista completa.
- A SEMEC autorizou as diretoras a dispensarem do pagamento da Caixa Escolar todos os pais que pediram a dispensa.
- A bolsa-aluno das escolas comunitárias foi aumentada para 60 cruzeiros, o que significa um aumento de 100% e é o resultado de uma luta de ano inteiro das comunidades.
- O Secretário Municipal prometeu tomar providências se apresentarmos os nomes das crianças que ficarem este ano sem escola alguma.

#### MAS AINDA HÁ MUITO QUE LUTAR PARA ACABAR COM O SUB-ENSINO EM NOSSA CIDADE

1) Os 60 cruzeiros da bolsa-aluno, pelos quais estamos lutando desde janeiro de 79, foram roídos pela inflação, que em Belém foi de 80%. Queremos que sejam reajustados para 100 cruzeiros, pois as crianças não têm culpa se o Governo não consegue deter a carestia.

2) Queremos saber qual o seguimento dado à promessa do Ministro da Educação de liberação imediata das verbas da Campanha Nacional de Escolas de Comunidade (CNEC), empenhando sua palavra perante a direção de entidades como a APEPA (Associação dos Professores do Pará), ADEPA (Associação das Orientadoras Educacionais do Pará), que são testemunhas do fato.

3) Só a construção de novas escolas bem equipadas, com métodos adequados e professoras bem pagas, unidos com a não expulsão dos moradores dos terrenos que ocupam, é que poderá resolver de vez o problema do sub-ensino.

Porisso, convocamos os pais e responsáveis por escolas comunitárias para que se unam à CAMPANHA ESCOLA PARA TODOS:

• matriculando apenas crianças na idade pré-escolar nas escolas dos centros comunitários.

• debatendo nas Associações de Pais e Mes-tres (APM) a maneira de não transferir para os pais, já tão apertados com o alto custo de vida, o pagamento da educação de seus filhos, por que isso é obrigação do governo.

• colaborando na PESQUISA sobre a situação da educação em Belém, que será iniciada por nós nas próximas semanas.

ENTÃO TÁ COMBINADO, VAMOS ENTRAR JUNTOS NESSA LUTA!





# Últimos lançamentos

## Estrutura e Conjuntura Política

Publicação de aprofundamento dos instrumentos teóricos ou da metodologia para o conhecimento das relações políticas na sociedade brasileira. Colaborando na orientação dos trabalhos de Educação Popular, no que se refere aos elementos para interpretação das transformações na estrutura econômica e social do capitalismo brasileiro, no que elas se ligam ao processo de transição política em curso, a partir da crise do regime autoritário.

A publicação de entrevistas, realizadas em 1984, com Carlos Nelson Cozzolino, Cândido Grzybowski e Carlos Lessa, acompanhadas por dois resumos introdutórios, é instrumento valioso para o estudo das mudanças por que passa nossa sociedade. (Formato 2,5 x 29; 98 pg; Cr\$ 8.500)

Organizado por *Pedro Cláudio Cunha Bocayuva*

## Movimento Popular Urbano

de *Eder Sader*

Com a preocupação de refletir sobre a significação e a trajetória dos Movimentos Populares e discutir algumas questões de natureza teórico-política, realizou-se em São Paulo, em agosto de 1984, um

seminário sobre "Características dos Movimentos Populares em São Paulo nos últimos anos", cujo resultado é resumido nesta publicação. (Formato 15 x 20,5; 46 pg; Cr\$ 5.000).

## No prelo: "Análise de Estrutura e Conjuntura"

Este número inicia a série "Como Fazer". Na sua linguagem acessível e apresentação ilustrada, esta publicação quer contribuir na realização prática das várias tarefas de Educação Popular.

É tradução do original editado pelo CELADEC em Lima, Peru. Neste momento de transição em que vive o país, os movimentos populares precisam saber onde estão pisando. O primeiro passo para transformar a realidade é conhecê-la. (Formato 15 x 20,5; 36 pg; Cr\$ 4.500; lançamento neste mês).

Pedidos acompanhados de cheque nominal à FASE — Rua das Palmeiras, 90, 22270 — Rio de Janeiro, RJ.

(Não trabalhamos com reembolso postal.)

### A Superestrutura

Além da estrutura econômica, na sociedade existem uma série de outros aspectos. Assim, vinculados dinamicamente à estrutura econômica encontramos o Estado, as forças sociais, os partidos, os sindicatos, a cultura, a educação, os meios de comunicação, os costumes, a arte, etc. Todos estes aspectos em seu conjunto constituem a superestrutura. Na superestrutura analisamos as classes sociais e a forma como se organizam conforme os seus interesses.



Desta forma vemos os setores populares lutarem por suas reivindicações ou questionar o sistema de dominação. Organizam-se em sindicatos, instituições culturais, grupos políticos, etc. Por outro lado, as classes dominantes estão interessadas em manter o sistema de dominação reinante; para isto necessitam contar com partidos

políticos, ter seus próprios organismos empresariais e exige também controlar direta ou indiretamente o Estado e os meios de comunicação de massa.

A superestrutura é pois importante, porque através dela se assegura a permanência de uma forma de dominação e através dela as classes opressoras organizam a sociedade de acordo com seus interesses.

Para o campo popular, o aspecto superestrutural é também importante, pois através dele o povo busca organizar-se, adquirir consciência, lutar em defesa dos seus direitos e por sua libertação.

Quando analisamos a superestrutura temos que estudar o campo das classes dominantes, o campo popular e ver a força de cada um.



Temos que examinar a composição destes campos, os setores que estão presentes em cada um, suas formas de expressão política e ideológica, seu peso social, suas relações com o Estado, etc.





# Vale a pena conhecer

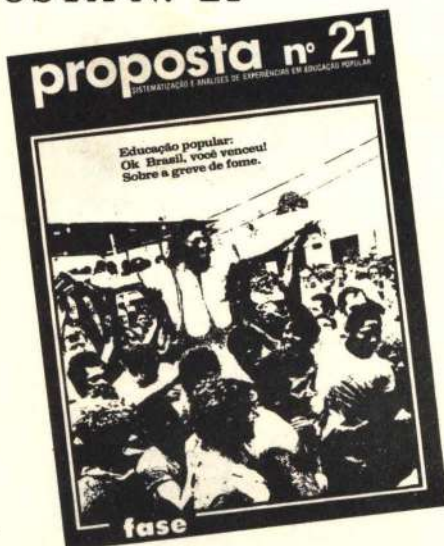
(estoque limitado)

## PROPOSTA Nº 18



Movimento de Bairro x Estado na América Latina. O Ciclo das greves no Rio Grande do Sul. Associação de Trabalhadores da Região da Mooca: uma alternativa ao imobilismo. A luta por uma urbanização que atenda aos interesses dos moradores. Contribuição à unidade e consolidação do movimento popular.

## PROPOSTA Nº 21



Educação Popular: a Dimensão Educativa da Ação Política. OK Brasil, você venceu! — Apontando para uma avaliação eleitoral, de novembro de 82, do Partido dos Trabalhadores, a partir de um militante. Sobre a Greve de Fome — Pistas de reflexão cristã sobre a greve de fome como forma de pressão.

## PROPOSTA Nº 23



A Crise do Capitalismo e sua expressão na crise urbana na América Latina. Cultura e Que-Fazer Ideológico. Movimento de Bairros. Partidos e Estado; Movimento de Bairros e Organizações de Educação Popular. Teoria e Prática da Educação Popular no Movimento de Bairros.

## PROPOSTA - Suplemento - 1984



Seca não é castigo de Deus.

## PROPOSTA - Suplemento - 1983

Depoimentos sobre Santos Dias da Silva. (Preço de exemplar avulso da PROPOSTA: Cr\$ 6.000)



**FASE é uma sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter educacional e tem por objetivos:**

— promover, nas parcelas da população com as quais trabalha, a Educação e o Desenvolvimento, incentivando para tal, comportamentos de participação, organização e solidariedade, e criando ou estimulando para esse fim, atividades, movimentos, organismos e associações;

— criar, aperfeiçoar e transmitir uma metodologia que instrumentalize os seus objetivos, assim como divulgar resultados de pesquisas, estudos e avaliações.

**Coordenação Executiva da FASE:** Jorge Eduardo Saavedra Durão (Coordenador Nacional); Jean-Pierre René Joseph Leroy (Coordenador Nac. Adjunto) Matheus Henricus Otterloo (Coordenador Reg. Norte); Antonio Acioli de Siqueira (Coordenador Reg. Nordeste); Lorenzo Zanetti (Coordenador Reg. Sudeste-Sul).

#### **FASE NACIONAL**

Rua das Palmeiras, 90  
Botafogo  
22270 - Rio de Janeiro - RJ  
Tel. (021) 286-6797

#### **FASE REGIONAL NORTE**

Escritório de Belém  
Rua Bernal do Couto, 1329  
66000 — Belém — PA  
Tel. (091) 222-0318  
Escritório de Abaetetuba  
Av. Pedro Pinheiro Paes, 330  
68.440 — Abaetetuba — PA  
Tel. (091) 751-1181

Escritório de Capanema  
Av. Presidente Medici, 1992  
68700 — Capanema — PA  
Tel. (091) 821-1716

Escritório de Manaus  
Rua Valério Botelho de Andrade, 488  
São Francisco

69000 — Manaus — AM  
Tel. (092) 234-6761

Escritório de São Luis  
Rua das Hortas, 138 sala 28  
65000 — São Luis — MA  
Tel. (0981) 221-1175

Escritório de Imperatriz  
Rua Godofredo Viana, 945  
65900 — Imperatriz — MA  
Tel. (098) 721-4474

#### **FASE REGIONAL NORDESTE**

Escritório de Recife  
Rua Cedro, 52  
Casa Amarela  
50000 — Recife — PE  
Tel. (081) 268-3242

Escritório de Garanhuns  
Av. Júlio Brasileiro 1152-A  
Heliópolis  
55300 — Garanhuns — PE  
Tel. (081) 761-0747

Escritório de Fortaleza  
Rua Prof. João Bosco, 73

Parque Araxá  
60000 — Fortaleza — CE  
Tel. (085) 223-4056

#### **FASE REGIONAL SUDESTE/SUL**

Escritório do Rio de Janeiro  
Rua Senador Dantas, 117 gr. 1518  
20031 — Rio de Janeiro — RJ  
Tel. (021) 220-7198

Escritório de Vitória  
Rua General Osório, 83 salas 1306/ 7  
29000 — Vitória — ES  
Tel. (027) 223-7436

Escritório de São Paulo  
Rua Loefgren, 1651 — c/6  
Vila Clementina  
04040 — São Paulo — SP  
Tel. (011) 549-3888

Escritório de Porto Alegre  
Rua Gaspar Martins, 470  
90000 — Porto Alegre — RS  
Tel. (0512) 25-0787

**FASE FASE FASE FASE FASE**  
**A SERVIÇO DA**  
**EDUCAÇÃO POPULAR**



