

A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES NA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*

GUY LE BOTERF**

Apresentação; Introdução; 1. A participação comunitária na administração da educação segundo textos recentes de orientação da Unesco; 2. Alguns exemplos de participação das comunidades na administração da educação; 3. Conclusões, reflexões críticas e propostas.

Apresentação

A Divisão de Política e Planejamento Educacional da Unesco reproduz na série *Rapports et Études*, documentos técnicos selecionados com a finalidade de difundir informações e idéias relativas aos problemas correntes que devem enfrentar os que tomam decisões, os planejadores e os administradores da educação, assim como os *arquitetos da educação*. Tais documentos são distribuídos, se solicitados, aos especialistas da Unesco e aos quadros técnicos interessados de instituições governamentais e privadas.

A maioria dos documentos dessa série foi originalmente preparada para programas de estudo da divisão, reuniões ou conferências, e selecionada em função da atualidade do assunto tratado. As idéias expressas são as dos autores e não refletem necessariamente os pontos de vista e políticas da Unesco. Os leitores deverão também levar em conta o fato de que freqüentemente são documentos de trabalho inéditos, que não se destinam ao público. Além disso, alguns autores redigiram seu documento numa língua que não é a sua, o que explica algumas inadequações de expressão.

Esta série se divide em duas categorias de documentos: 1) os que tratam do sistema educacional, ou de um aspecto particular da educação num determinado país (numerados C.1, C.2, etc.); 2) os que tratam de um assunto num contexto geográfico mais amplo ou não definido (numerados S.1, S.2, etc.). A lista atualizada dos títulos, que contém um índice por país e por assunto, pode ser obtida no endereço do autor. Qualquer comentário eventual sobre esta série e sobre cada um dos documentos será bem-vindo.

Introdução

O objetivo destas notas é propor uma reflexão crítica sobre algumas experiências significativas quanto à participação das comunidades na administração da educação e sobre linhas de experiência e de pesquisa nesse campo.

* Documento publicado na série *Rapports et Études*, pelo Centro de Documentação da Unesco, em julho de 1981. A responsabilidade pelas idéias apresentadas neste documento é do autor e não refletem necessariamente o pensamento da Unesco.

** Especialista da Unesco em educação na América Latina e no Caribe. (Endereço do autor: EPP/EPD Documentation Centre — Unesco — Place de Fontenoy — 75700 Paris, France.)

Mais especificamente, trata-se de apresentar:

a) uma referência e classificação dos diferentes sentidos possíveis atribuídos habitualmente à participação das comunidades na administração da educação, a partir de uma análise de diversos documentos que relatam experiências na América Latina, na África e na Ásia;

b) uma reflexão crítica sobre as concepções implícitas ou explícitas da participação e proposições destinadas a fazer progredir a pesquisa e a experimentação nesse campo;

c) recomendações existentes em alguns textos recentes de orientação da Unesco e que se referem ao assunto citado.

Levando em conta que já existem numerosos estudos sobre os problemas de participação dos estudantes e dos professores no processo educativo, o tema da participação das comunidades na administração da educação será aqui intencionalmente limitado; o termo *comunidade* será entendido como a população exterior ao sistema educacional excluindo-se, conseqüentemente, os alunos, ou os universitários, e os professores.

O presente documento será essencialmente baseado na análise de documentos relativos às experiências ou aos sistemas educacionais da América Latina, da África e da Ásia, em que são abordadas questões relativas à participação das comunidades na administração da educação. O estudo não tem, portanto, um caráter exaustivo.

Não seria o caso, aliás, de descrever mais uma vez experiências que já foram objeto de apresentações várias em outros documentos. Parece, pelo contrário, ser mais útil indicar os aspectos que se referem ao tema aqui tratado. Os que se sentirem desejosos de ter uma descrição completa e precisa dos casos apontados poderão recorrer aos documentos citados na bibliografia.

1. A participação comunitária na administração da educação segundo textos recentes de orientação da Unesco

1.1 O tema da participação dos beneficiários da educação ou das populações concernentes é cada vez mais atual. Tanto dentro quanto fora da Unesco, realizam-se experiências, pesquisas e reuniões segundo essa perspectiva.

1.2 Na Unesco, as análises e recomendações dos ministros da Educação e do Planejamento Econômico realizadas após 1976 freqüentemente tratam desta abordagem participativa: é também o caso da Conferência Internacional da Educação, reunida em Genebra, de 5 a 14 de julho de 1979, e que se refere ao "aperfeiçoamento da organização e da gestão dos sistemas de educação, com o fim de aumentar a sua eficácia e de generalizar, também, o direito à educação".

As principais observações e recomendações relativas ao assunto estarão reagrupadas no anexo que apresentamos no final deste documento. Sua análise demonstra que elas se articulam em torno dos seguintes eixos:

— a participação é um meio de aumentar a mobilização dos recursos financeiros, humanos e materiais, necessários à eficácia do sistema educacional;

— a participação é necessária para adaptar a educação às necessidades, aos problemas, às aspirações e aos centros de interesse da população beneficiária, mais particularmente no caso dos grupos menos favorecidos;

— a participação é uma condição necessária para a democratização da educação, principalmente do ponto de vista de igualdade das oportunidades;

— a participação é indispensável, se quisermos evitar atitudes de indiferença ou de apatia da parte dos beneficiários ou da comunidade, em relação ao sistema educacional constituindo, igualmente, um meio de estimular a iniciativa;

— os que são chamados a participar são não só os beneficiários diretos (estudantes), ou os professores, mas também a comunidade, por meio de suas organizações representativas (organizações de trabalhadores, por exemplo) e de seus grupos beneficentes;

— a participação concerne à tomada de decisões em todos os momentos do processo educacional, tanto no que se refere às suas orientações quanto à sua programação e execução, devendo ocorrer tanto a nível nacional quanto local;

— a participação pressupõe uma transformação ou uma adaptação das estruturas e da organização do sistema educacional, mais particularmente no que concerne à articulação entre a centralização, a desconcentração, a descentralização e a regionalização do sistema.

1.5 Mais recentemente, uma das conclusões da Reunião Regional Intergovernamental sobre os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação de um projeto importante no campo educacional na América Latina e nas Caraíbas, realizada em Quito, Equador, de 6 a 10 de abril de 1981, “*Recomenda* aos Estados-membros, no contexto dos objetivos específicos do projeto-maior e das linhas de ação formuladas, a realização das mudanças institucionais, técnicas e financeiras necessárias para possibilitar e facilitar a consecução dos objetivos do projeto-maior num contexto nacional; a mobilização, para esse fim, de todos os recursos nacionais disponíveis nas instituições estritamente educacionais e fora delas; promover a criação de meios ou estruturas que permitam plena participação das populações interessadas, associando-as à determinação das suas necessidades e das suas aspirações, assim como à escolha dos meios de satisfazê-las; e, nos países onde as características do sistema educacional permitirem, favorecer a centralização das decisões políticas e a descentralização ou desconcentração, no campo da administração e em outros onde isso pareça oportuno.”

2. *Alguns exemplos de participação das comunidades na administração da educação*

A segunda parte desse documento propõe-se *identificar os diferentes sentidos habitualmente atribuídos* à participação das comunidades na administração da educação, por meio da referência a várias experiências ou reformas educacionais que apelam para a participação comunitária.

Apesar das declarações existentes sobre o tema da participação das comunidades no processo educacional e na sua administração, é preciso reconhecer que nesse campo reina uma certa imprecisão, ou até mesmo uma certa ambigüidade. A contribuição do presente documento consistirá em ajudar a esclarecer a significação dessa proposta, com o fim de entender melhor aquilo que se fala. Especificamente, trata-se de precisar o que se entende por *participação, comunidade e administração da educação*.

Para responder a essa preocupação, propomo-nos tratar das seguintes questões, limitando-nos ao campo da administração da educação:

- Quem participa?
- Quais os tipos de participação?
- Quais as estruturas de participação?
- Quais os campos de participação?
- Em que etapa do processo administrativo intervém a participação?
- Quais os quadros de participação?

2.1 Quem participa?

Quando se aborda o tema da participação, uma das perguntas mais importantes é: quem participa? Importa, então, perguntar sobre o sentido do termo *comunidade*.

2.1.1 O estudo de diferentes casos de participação das comunidades na administração da educação demonstra que, além dos professores, administradores e alunos, os agentes participantes da comunidade podem ser:

- os pais de alunos;
- as organizações beneficentes;
- as organizações representativas dos diferentes setores ou classes sociais da população concernente;
- as organizações de jovens e as organizações religiosas;
- as empresas industriais e comerciais;
- os líderes da comunidade;
- os próprios membros da comunidade (indivíduos, famílias).

É, também, importante identificar os participantes de acordo com as seguintes categorias: homens/mulheres, grupos étnicos/lingüísticos, tipo de emprego ou de ocupação, considerando-se que representam escolhas políticas e culturais significativas e freqüentemente manifestam atitudes e políticas segregadoras.

2.1.2 Quais os tipos de participação?

Como já se disse muitas vezes, o conceito de participação tem múltiplos significados. São, com efeito, bastante diferentes e, por trás do termo, deliniam-se realmente as estratégias.

2.1.2.1 No que concerne ao tema do presente documento, podemos distinguir três tipos de participação das comunidades na administração da educação.

A) A participação definida como um *processo de informação* das comunidades. Se bem que se trate de um nível elementar de participação, é preciso, entretanto, dizer que é um direito que as classes sociais populares precisam conquistar, por meio de lutas muitas vezes difíceis.

A informação constitui uma condição necessária ao exercício da participação democrática nas decisões. A participação das comunidades na gestão da educação supõe que elas disponham de informações pertinentes, quanto ao diagnóstico do sistema educacional, às relações que ele tem com a sociedade, aos custos

e ao financiamento da educação, à compatibilidade, aos programas e projetos em curso, etc.

Sendo assim, é preciso, também, observar que participar significa muitas vezes apenas assistir às reuniões, ou receber informações. Em termos extremos trata-se, então, de marcar presença. Muitas prestações de contas ou relatórios descreverão, com freqüência, mas erradamente, que muitas pessoas participam das atividades; na verdade, entretanto, são apenas assistentes. Se isso tivesse um sentido, seria preciso então falar de *participação passiva*.

B) A participação definida como um *processo de consulta*. Nesse caso, as comunidades não só são informadas, mas também estão *em condições* de reagir e de expressar a sua opinião. Trata-se certamente de um grau elementar de participação, quando a consulta não é acompanhada do poder de decisão por aqueles que foram consultados. A comunicação — pelo menos teoricamente — deve ter duplo sentido, particularmente entre os administradores profissionais da educação e a comunidade. Esse tipo de participação exige a existência de um certo número de condições mínimas, dentre as quais notadamente: garantias reais de liberdade de expressão e de associação; a possibilidade de um controle sobre o efeito das opiniões emitidas; a colocação das informações necessárias à disposição das comunidades, possibilitando-lhes submetê-las a uma análise crítica e a uma averiguação das notícias; uma educação de base que permita a expressão e formulação de problemas; a possibilidade de dispor de tempo para receber e tratar a informação recebida; a disposição política de levar em conta as opiniões formuladas... É forçoso salientar que, em muitos casos, nem todas as condições dessa participação mínima existem. Esse tipo de participação inclui as solicitações de enquetes em que os entrevistados são considerados apenas como simples *reservatórios de informações* e nunca têm a possibilidade de conhecer ou discutir os resultados da pesquisa.

C) Uma participação que implique a *partilha do poder*. O problema, então, é o seguinte: se se trata de participação, qual a parcela de poder que retorna às comunidades? Ou ainda: como se distribui o poder de decisão? Isso naturalmente nos leva aos procedimentos e às estruturas de decisão. Quais são os meios institucionais legais ou regulamentares que permitem à comunidade fazer prevalecer o seu ponto de vista? O que queremos dizer, por exemplo, quando observamos que a comunidade está *associada às decisões*? De que vezes dispõe num órgão de decisão? Com que recursos conta para apelar? Essa participação nas decisões se realiza de forma permanente, por intermédio de órgãos representativos, ou de forma esporádica, através de pessoas supostamente representativas? É claro que as condições mínimas expostas para o caso precedente de participação são igualmente válidas aqui. Em certos casos, muitas vezes limitados no tempo, esse tipo de participação pode tender para a auto-gestão ou para a gestão direta. Nesse caso, as classes populares organizadas intervêm diretamente, desde a definição das suas necessidades reais, a formulação dos seus problemas e a seleção das prioridades até à elaboração de diversas alternativas de solução. Seria mais conveniente falar agora de *poder popular*, do que de *participação*.

A classificação anterior pode ser útil por razões analíticas, isto é, para situar e identificar esta ou aquela experiência ou situação participativa. Na verdade, os casos de participação não correspondem exatamente a essa classificação. Observaremos evoluções e regressões e igualmente que este ou aquele caso se prende a vários tipos de participação.

2.1.2.2 Podemos também classificar os tipos de participação segundo um outro critério, o do *grau de iniciativa* das comunidades. Visualizamos, então, três categorias:

A) *A participação espontânea ou voluntária* que existe quando o grupo social determina por si mesmo tomar a iniciativa de participar da administração de um sistema, de um programa ou de uma atividade educativa. É preciso reconhecer que é muito rara, exceto em situações excepcionais de tomada do poder ou de autogestão, a partir de necessidades educativas sentidas coletivamente. Podemos observar, aliás, que essa participação espontânea é muito frequentemente limitada no tempo.

B) *A participação induzida*. Esta é a mais freqüente. No campo da administração da educação, corresponderia às experiências, reformas ou inovações nas quais a administração e não a comunidade toma a iniciativa de promover a participação.

Nesse caso, a participação corresponde a uma política ou a uma estratégia da administração ou do Estado: tanto pode servir aos objetivos de integração ou de redução das tensões sociais quanto aos de uma verdadeira democratização da educação.

C) *A participação obrigatória* é a que se observa na ocasião de certos programas de mobilização das comunidades. É freqüente especificamente no campo da contribuição com mão-de-obra e recursos financeiros. É muito menos freqüente no campo da administração da educação propriamente dita.

2.1.3 Quais os procedimentos e as estruturas de participação?

Se observarmos vários casos de participação de comunidades na administração da educação, poderemos fazer referência a um certo número de estruturas por meio das quais ela ocorre.

Citaremos alguns exemplos:

2.1.3.1 Na *Birmânia*, a partir do plano de educação Pyidawha (1952-1956), deu-se um novo impulso à participação das comunidades na gestão do apoio local à educação. Essa gestão, partilhada entre a administração e a comunidade, foi exercida por meio das seguintes estruturas: as associações de pais e mestres, os comitês de coleta de fundos comunitários (compreendendo o diretor da escola — presidente) associações de pais de alunos, os relatores do Conselho Local do Povo, membros da comunidade e os conselhos locais do povo.¹

2.1.3.2 Na *Índia*, onde se pode observar, também, a colocação em prática de uma política de solicitação de contribuição comunitária para a educação, as estruturas de participação são constituídas por: comitês eleitos (a nível local), associações de pais e mestres e o serviço nacional escolar para os estudantes.²

2.1.3.3 O *Nepal*, por meio do seu plano do sistema de educação nacional (1971-1976), organizou a contribuição comunitária para a educação por meio

¹ Unesco. *Innovations en matière de décentralisation de l'administration et de gestion des ressources locales: 11 expériences nationales*. Division des politiques et de la planification de l'éducation, Paris, Unesco, 1980. Dados compilados por P. Zagefka Yannakopoulos.

² National Staff College for Educational Planners and Administrators. *The Management of local support to education in India*. New Delhi, Índia, 1978.

de: associações de pais e mestres, clubes sociais (grupos beneficentes), *Sahayoga Samittee* (comitês compostos pelo diretor da escola e membros da comunidade nomeados pelo comitê de educação do distrito).³

2.1.3.4 No *Panamá*, a nível dos *centros de educação básica geral*, promovidos pela reforma educacional de 1975, criou-se um Comitê de Apoio, composto de representantes dos *corregimientos* (nível elementar do poder popular) e das *juntas comunais*, dos pais, dos estudantes, das autoridades e dos funcionários locais.

2.1.3.5 Na *Tanzânia*, desde 1975 existe uma lei que estabelece um estatuto legal para as *aldeias Ujamma* (células de produção e de vida social no campo), que possuem, assim, poderes reais sobre a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento. Cada aldeia tem uma assembléia, um conselho de aldeia, vários comitês especializados, dentre os quais o “de educação, cultura e bem-estar social”.

2.1.3.6 No *Peru*, a reforma educacional de 1972 instituiu a nível de cada *núcleo educativo da coletividade*, um Conselho de Educação Comunal (Consecom), assim definido: “organismo que assiste ao diretor do núcleo educacional da coletividade. É integrado por um máximo de 20 membros e um mínimo de 10, dentre os quais 40% provêm de representantes da comunidade docente, 30% de representantes dos chefes de família e 30% de autoridades e representantes de outros setores e instituições locais de caráter social, cultural e profissional, excluindo aquelas de caráter político ligadas a um partido. Nessa participação comunitária, as associações de pais de alunos são chamadas também a desempenhar um papel importante. O Consecom possuía, por outro lado, o direito de criar Comitês de Ação Educativa que, principalmente nas regiões isoladas, constituem um passo importante no processo de descentralização e de participação da base. “Os membros desses comitês são recrutados entre os habitantes mais sensibilizados pela situação local e mais diretamente afetados por ela, sem que seja necessário levar em conta uma cota determinada de docentes.”⁴

2.1.3.7 Em *Cuba*, após a revolução, os órgãos representativos dos trabalhadores intervêm diretamente nos diferentes níveis de decisão do sistema educacional. Para cada escola secundária de base rural, existe um Conselho da Escola, por intermédio do qual os pais e as organizações comunitárias exercem influência sobre a educação dos alunos.

Sua composição é a seguinte: “Numa assembléia geral, elege-se um pai para cada localidade que envia alunos e um outro para cada turma, ou seja, aproximadamente um pai para 42 alunos. Os pais assim eleitos nomeiam o presidente do Conselho da Escola. Os membros do Conselho de Direção são membros de direito do Conselho da Escola.

As organizações políticas e de massa existentes na localidade onde está situada a escola, a saber: o Partido Comunista Cubano (PCC), a União da Juventude Comunista (UJC), a Federação das Mulheres Cubanas (FMC), o Comitê

³ Unesco. *Innovations em matière...* op. cit.

⁴ Bizot, Judith. *La Réforme de l'éducation au Pérou*. Bureau International de l'Education (BIE), Unesco, 1974.

de Defesa da Revolução (CDR), a Associação Nacional dos Pequenos Agricultores (Anap), a Central dos Trabalhadores Cubanos (CTC) estão igualmente representados no Conselho da Escola.”⁵

2.1.3.8 No *Chile*, no projeto de educação permanente que se desenvolveu de 1970-1973, na comunidade aborígine de Padre Las Casas, é através de uma forma de co-gestão entre a universidade, os poderes públicos e a comunidade, que se orienta a participação comunitária: “Uma vez elaborado o projeto, a responsabilidade da direção e da orientação do programa global foi assegurada por um comitê misto Comunidade-universidade, assistido por outras comissões mistas sob cuja responsabilidade ficou cada subprojeto. A comunidade, quer dizer, a base, era representada por dirigentes locais ‘pobladores’ que tinham sido eleitos livremente pela comunidade local. O Centro Universitário Regional era representado por docentes e estudantes, que constituíam, para cada subprojeto, equipes multidisciplinares de trabalho. Cada equipe de trabalho era responsável por um subprojeto e por uma zona geográfica e populacional designada em comum acordo com os ‘pobladores’. Assim, por exemplo, o subprojeto de educação dependia, por um lado, da Faculdade de Educação do Centro Universitário Regional e, por outro, da Comissão de Educação dos ‘pobladores’.

A forma de gestão empregada nesse caso específico era a cogestão entre a comunidade e os serviços universitários e públicos.”⁶

2.1.3.9 Na *República Popular da China*, no decorrer dos anos 1970-1976, cada escola urbana foi gerida por um comitê revolucionário composto por operários eleitos pelas fábricas vizinhas, pessoal administrativo que já ocupava o cargo antes da Revolução Cultural, docentes, alunos e empregados da escola. A direção era confiada ao Comitê do Partido. Nas regiões rurais, cada escola primária e secundária possui um comitê de gestão onde estão representados os camponeses mais pobres.⁷

No ensino superior, com a Revolução Cultural, os “estabelecimentos são dirigidos por um comitê revolucionário composto de representantes dos estudantes, do pessoal, dos quadros e das equipes de agentes de propaganda (grupos de trabalhadores enviados pelas empresas para tomar parte no funcionamento das universidades). A organização do partido está evidentemente presente e se tenta chegar à unidade de direção, isto é, a que os responsáveis pelo Partido sejam também os responsáveis pelo comitê revolucionário”.⁸

2.1.4 Quais os domínios da participação?

Quando analisamos diferentes estudos de caso ou documentos aqui mencionados e referentes à participação das comunidades na administração da educa-

⁵ Figueroa, Max; Prieto, Abel & Gutierrez, Raúl. *L'École secondaire de base à la campagne: une innovation pédagogique de Cuba*. Bureau International de l'Éducation, Unesco, 1974.

⁶ Henriquez, Sarella. Une expérience de formation permanente dans une communauté rurale au Chili, 1970-1973. *Education Comparée*, n. 18-19, déc. 1978-Janv. 1979.

⁷ Tissier, Patrick. *L'Éducation en Chine Populaire*. Paris, Maspero, 1978.

⁸ Olivier, Jean François. L'enseignement en Chine: la documentation française. *Notes et Études Documentaires*, n. 4.428, 2 nov. 1977.

ção, podemos observar que se relacionam implícita ou explicitamente às três áreas seguintes:

- o financiamento da educação;
- a construção, a programação, a localização e a gestão dos equipamentos;
- a gestão do processo educativo.

2.1.4.1 A participação das comunidades no financiamento da educação⁹

Em muitos casos, as experiências ou as reformas educacionais que se ressentem da participação das comunidades se referem realmente a esse campo específico. Trata-se, então, de uma contribuição, ou de um apoio local das comunidades, sob a forma de mão-de-obra não-remunerada, donativos em espécie ou *in natura*, adiantamentos fiscais efetuados em benefício da educação. Essa participação — direta ou indireta — no financiamento da educação pode ser ilustrada por diversos exemplos:

A) Na *Birmânia*, a partir do plano de educação Pyidawha (1952-1956), o apoio local das comunidades para a educação se traduz da seguinte maneira:

- donativos *in natura* que constituem um investimento em capital: doações ou ampliações de terreno, cessão de mão-de-obra para a realização de trabalhos de infra-estrutura, compra de equipamento ou de material escolar, reforma de escolas. . .

- donativos *in natura*, destinados a sustentar os custos de funcionamento: manutenção dos equipamentos, fornecimento de material didático, pagamento do salário do pessoal não-docente;

- fornecimento de alimentação e hospedagem para os educadores profissionais ou voluntários, que participam de campanhas de educação de base e de alfabetização;

- tributos municipais sobre as indústrias locais ou junto a particulares;

- no que concerne ao caso específico das *escolas associadas ou filiadas*, abertas numa perspectiva de democratização da educação nas zonas rurais distantes, o salário dos docentes é pago pela comunidade.¹⁰

B) Na *Índia*, pode-se observar também a execução de uma política de solicitação da contribuição comunitária para a educação.¹¹ Podemos resumir assim seus principais aspectos:

- fornecimento de terrenos e prédios escolares;
- fornecimento de instalação para atuação dos docentes;
- trabalhos de manutenção dos prédios;
- abastecimento de água e trabalhos de drenagem;
- fornecimento de alimentos para as merendas escolares. Fornecimento de material para a cantina e o restaurante, para as refeições escolares;
- instalações sanitárias;
- pagamento do salário do pessoal de manutenção das escolas;
- atribuição do encargo financeiro da aprendizagem às empresas industriais.

⁹ Cf. também a reunião dos planejadores da educação, organizada pela Unesco, sobre a mobilização de recursos para a educação escolar e extra-escolar, Paris, 19-28 de junho 1978.

¹⁰ Unesco. *Innovations en matière*. . . op. cit.

¹¹ National Staff College for Educational Planners and Administrators. *The Management*. . . op. cit.

C) O *Nepal* constitui um terceiro exemplo de apelo à contribuição comunitária, principalmente através de seu *plano do sistema de educação nacional (1971-1976)*.¹² Essa contribuição pode ocorrer das seguintes maneiras:

- doação de terrenos;
- contribuição financeira;
- trabalho gratuito para a construção e manutenção dos prédios;
- fornecimento de material educacional e esportivo;
- concessão, por parte dos industriais, de fundos destinados a bolsas de estudo.

D) Na *Tanzânia*, no contexto da reforma educacional baseada na declaração de 1967 (chamada *educação para a autonomia*), a participação local no investimento para as instalações escolares e os alojamentos dos docentes tinha atingido, em 1975, a soma de US\$ 21,3 milhões.¹³ Aliás, as escolas transformam-se freqüentemente em unidades de produção, e o problema se constitui em saber como distribuir a parte da receita que vai contribuir para financiar as despesas educacionais e o que deve ser destinado a outras atividades. É principalmente por isso que a comunidade local está diretamente envolvida nas tomadas de decisões financeiras.

E) No *Panamá*, os *centros de educação geral de base*, criados dentro do contexto da reforma educacional de 1975, tinham entre suas responsabilidades canalizar o apoio financeiro e técnico e participar da gestão e do controle dos recursos locais a eles destinados. Os terrenos onde eram construídas as instalações escolares eram doados por membros da comunidade ou por uma instituição local. Os projetos ligados à escola eram determinados pelo Comitê de Apoio, ligado ao Centro de Educação Geral de Base.

F) No *Peru*, os *conselhos educativos comunais*, criados durante a reforma educacional de 1972, encarregam-se da contribuição local em espécie para a construção e a melhoria dos prédios escolares.

2.1.4.2 A participação das comunidades na programação, localização e gestão dos equipamentos

A) A participação das comunidades nesse campo parece ser bastante rara nos três continentes (África, América Latina, Ásia) do Terceiro Mundo, aos quais se refere este documento. Na maioria dos casos, essa participação se limita ao tipo de contribuição explicada anteriormente, isto é, à cessão de mão-de-obra e à doação de material para a construção e manutenção de equipamentos educacionais, culturais ou esportivos.

B) Um domínio específico de participação freqüentemente mencionado é o da utilização de materiais tradicionais na construção.¹⁴ Numerosos exemplos poderiam ser lembrados, dentre eles os da Tanzânia, do Panamá, da Colômbia, de Bangladesh e do Irã. Esse domínio constitui, na verdade, uma variante da contribuição em recursos por parte da comunidade (materiais, tecnologias intermediárias, conhecimentos, *know-how*).

¹² Unesco. *Innovations en matière...* op. cit.

¹³ Kinunda, Michael. *La Réforme de l'enseignement primaire en Tanzanie — perspectives et réalités*. IIPE, Unesco, 1979.

¹⁴ Kennedy, Margrit. *Building community schools*. Educational Buildings and Equipment, Unesco, 1979.

C) Só observamos poucos casos de participação comunitária na escolha e instalação de equipamentos, aqui entendidos como a definição do local, sua disposição, suas inter-relações e suas características funcionais.

— Em Taguales, na *Colômbia*, a comunidade participa da escolha dos equipamentos; para tanto, todo um processo educativo é acionado para acompanhar e tornar possível esse tipo de trabalho.¹⁵

— Alguns exemplos que lembram essa participação parecem existir também na *Nigéria*.¹⁶

— Na aldeia de Kawangware, no *Quênia*, a população teve a possibilidade de participar da concepção do centro comunitário. Uma técnica de jogo deve ter facilitado essa participação:

“Para avaliar as variações que interviriam na construção de um centro comunitário em Kawangware, fez-se uma lista de considerações iniciais relativas à localidade, ou concernentes especificamente à construção projetada. Depois disso, imaginou-se uma técnica de jogo, própria para ajudar o público e os especialistas a participarem diretamente da elaboração de um dossiê prévio. Essa técnica de jogo é simplesmente um método gráfico, graças ao qual os diversos elementos constitutivos de um centro comunitário e as condições necessárias para o seu bom funcionamento podem ser harmonizados, nas suas relações mútuas, antes do início dos trabalhos de construção.”¹⁷

D) A participação comunitária na decisão da colocação dos equipamentos parece também bastante rara. Pode-se, entretanto, citar alguns exemplos.

— No *Panamá*, a criação dos *núcleos educacionais*, que constituem os centros de educação geral de base, ocorre em função da intervenção da comunidade. É, com efeito, a partir de um pedido da coletividade que o ministério e os outros órgãos governamentais estudam a possibilidade de implantação de um *núcleo educacional*.¹⁸

— No *Peru*, no contexto da reforma educacional de 1972, as populações locais intervêm para determinar as necessidades de equipamentos através de *enquêtes/participação*, associando a população aos diagnósticos da situação.

— Na *Guatemala*, em 1977-1979, na experiência-piloto dos Nufed (Núcleos Familiares Educativos para o Desenvolvimento)¹⁹ a população das aldeias, representada pelo Comitê Nufed, decidiu quanto à localização dos centros de formação dos jovens agricultores, quanto à sua concepção e ao material que deveria ser utilizado na sua construção.

¹⁵ Kennedy, Margrit. op. cit. e Ministerio de Educación. *Trabajo experimental de Taguales: un ensayo de participación comunitaria e integración de servicios*. Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural, Bogotá, dic. 1975.

¹⁶ Beynon, J.; Branch, K. & Page, J. *The Management of educational facilities programme: a focus on community participation and self reliance*. División of Educational Policy and Planning, Unesco, 1977.

¹⁷ Creager, Bruce. Un centre communautaires polyvalent a Kenya: ressources et problèmes des comunautés rurales en voie d'urbanisation pendant la période de transition. In: *Les bâtiments à usage scolaire et communautaire: cinq études de cas*. Études et documents d'éducation, Unesco, 1978.

¹⁸ Beltran, Martha. *La integración de la educación y el trabajo productivo: tres experiencias en América Latina*. División de Políticas y Planeamiento de la Educación, Unesco, 1979.

¹⁹ Noyaux familiaux éducatifs pour le développement, inspirados em Maisons familiales rurales françaises.

2.1.4.3 A participação comunitária na gestão do processo educacional

Sob a expressão *gestão do processo educacional*, entenderemos aqui tudo o que se refere às atividades de *elaboração dos programas* (diagnóstico de situações, escolha dos objetivos e dos métodos, elaboração das progressões, elaboração do material didático), às próprias ações de *ensinar* ou de *educar*, à *gestão do pessoal e dos estudantes*, à *organização da utilização do tempo* e à *avaliação das atividades*. Trata-se, então, de tudo o que diz respeito ao planejamento, à execução e à avaliação das atividades educacionais.

A) No domínio da concepção dos programas educacionais (ou dos *curriculares*), podemos citar, a título de exemplo, um certo número de casos:

a) No *Peru*, durante a reforma educacional de 1972, foi por meio de *enquête*/participação que as comunidades tomaram parte na elaboração do *diagnóstico da situação*, destinado a definir "as características geográficas, demográficas, econômicas e sociais do núcleo", fornecendo os dados quantitativos e qualitativos necessários a uma análise da situação, as causas das dificuldades em matéria de educação e as soluções que permitiriam vencê-las.²⁰ É com base nesse diagnóstico, efetuado em colaboração com a população, que os programas educacionais deveriam ser elaborados. Foi o caso, por exemplo, da Villa El Salvador, onde as atividades educacionais se basearam na determinação de uma escala de prioridade dos problemas, construída pela própria população, com o auxílio dos educadores.²¹

b) Na *Tanzânia*, no contexto da reforma educacional que se seguiu à declaração de Arusha, a escola se empenhou em associar a comunidade às suas próprias atividades, principalmente no que concerne ao programa escolar.²²

c) No *Panamá*, nas escolas rurais de educação de base, são os *Comitês de Apoio*, ligados a essas escolas e compostos em grande parte por representantes das comunidades, que participam da seleção dos *eixos de interesse*, em torno dos quais articular-se-ão diferentes conteúdos educacionais e disciplinas.

d) Em vários países da *América Central*, no contexto de um projeto que procura experimentar estratégias educacionais baseadas na noção de *necessidades educativas essenciais*, foi por meio de *enquêtes*/participação (1976-1979) que os habitantes das aldeias rurais, em colaboração com educadores e funcionários de diversos ministérios, programaram atividades de formação voltadas para problemas que eles próprios tinham diagnosticado e definido. O processo se constituiu das três seguintes fases:

— diagnóstico da situação da comunidade, dentro do contexto regional, e identificação dos problemas enfrentados pelos aldeões;

— identificação das necessidades educacionais correspondentes aos problemas considerados como prioritários pela população envolvida pela pesquisa;

— programação e execução de ações educativas dirigidas para os problemas diagnosticados e que respondam às necessidades educacionais identificadas.

²⁰ Bizot, Judith. op. cit.

²¹ Herrera, José Rivero. *La Nuclearización educativa en Villa El Salvador*. Doc. Orealc. Unesco, 1978.

²² Mmari, G.R.V. Comment rattacher l'école au travail: l'expérience tanzanienne. *Perspectives*, n. 5, Unesco. 1977.

No decorrer dessas três fases a população envolvida participou da pesquisa e do trabalho de programação, que não se constituíram, assim, em *feudos* dos especialistas.²³

e) No *Senegal*, no contexto da experiência do *ensino médio prático*, destinado essencialmente aos jovens que apenas com alguns anos de escolaridade deixaram a escola, são os próprios aldeões que tomam a iniciativa da orientação e da gestão desse sistema educacional. “Com efeito, agora que todas as reformas educacionais se concentraram em determinar *a priori* os objetivos, os conteúdos e os métodos das novas estruturas educacionais, os responsáveis pelo ensino médio prático, preocupados em dar ao grupo social seu papel educativo, recusaram sistematicamente qualquer predeterminação e reconheceram, como condição de sucesso do sistema, o estabelecimento de um diálogo real com as comunidades aldeãs envolvidas.²⁴ É principalmente à base de e por meio de uma análise crítica das situações vividas, do esclarecimento das causas, dos efeitos e das inter-relações dos fenômenos, que será desenvolvido e orientado o processo educativo e suas diferentes atividades. Mais especificamente, o trabalho de preparação da implantação do ensino médio prático na aldeia se faz em quatro etapas sucessivas:

— as reuniões de apresentação: apresentação da equipe, dos seus estatutos e do projeto, com a definição das responsabilidades recíprocas, na tarefa da elaboração do projeto sócio-educativo;

— as reuniões de esclarecimento: verificação do nível de compreensão das hipóteses do projeto e sua discussão;

— as reuniões de análise: análise da situação sócio-econômica e cultural dos grupos aldeões;

— as reuniões de definição dos conteúdos de formação: constituem o esboço dos objetivos educacionais, em torno dos quais se discutem e se elaboram as modalidades definidas.²⁵

f) Na *Birmânia*, os membros das corporações de ofício e das indústrias locais colaboram com a escola, em tempo parcial, ensinando às crianças em que consiste seu trabalho, qual a capacitação necessária para exercê-lo e como se apresentam as perspectivas de sua evolução.²⁶

g) No *Nepal*, o *plano nacional do sistema educacional* cada vez mais se utiliza dos recursos humanos da comunidade (pessoal proveniente do setor agrícola, pessoal médico, outros profissionais, etc.) para ensinar e preparar as matérias acadêmicas.²⁷

h) Em *Ghana*, no quadro da educação não-formal, o tipo de programa educacional a ser realizado e a reunião das condições para a sua execução são

²³ CEC. Unesco-Unicef. Informe de actividades. Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana. V. 1, sept. 1976 — sept. 1977 e Le Boterf, Guy, *La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos*. Guatemala, Unesco, nov. 1979.

²⁴ Richard, Antoine. Au Sénégal, les paysans choisissent leur école. In: *Les carnets de l'enfance*, n. 30, Unicef.

²⁵ Tara, M. V. *L'Enseignement moyen pratique au Sénégal. Description et évaluation de la phase expérimentale*. Financement de l'éducation, Unesco, cahier n. 3, 1977.

²⁶ Unesco. *Innovations en matière...* op. cit.

²⁷ Id. *Ibid.*

responsabilidade das associações de voluntários que desejam estudar, através das *People's Education Associations*.²⁸

i) O *Daomé*, efetuando a reforma educacional iniciada em 1974, manteve uma experiência chamada *Educação e Desenvolvimento*, em que o conjunto da comunidade local é "escolhido como unidade geográfica de ação, para promover uma série de eventos combinados entre as diferentes estruturas de desenvolvimento, com vistas a abranger a globalidade dos acontecimentos da vida cotidiana (saúde, nutrição, higiene, alfabetização, etc.).²⁹ As ações a realizar estão baseadas na identificação e na análise dos problemas, efetuadas pela própria comunidade.

B) *No nível da gestão do pessoal e dos estudantes* (isto é, da realização de programas educacionais), uma análise das principais experiências de participação indica que a comunidade pode intervir diretamente na ação educativa ou no ensino e, em menor escala, na administração do pessoal.

a) Em *Cuba*, quando da grande campanha de alfabetização de 1961, a comunidade participou diretamente do trabalho de alfabetização por intermédio das brigadas voluntárias.

b) Na *Nicarágua*, a Cruzada Nacional de Alfabetização (CNA), que se iniciou em 23 de março de 1980 e se alongou por um período de cinco meses, mobilizou cerca de 100.000 alfabetizadores reunidos num novo *exército*, assim composto:

— "Exército Popular de Alfabetização (EPA), estudantes que alfabetizaram nas montanhas;

— Milícias Operárias Alfabetizadoras (MOA), operários que alfabetizaram nas montanhas e nos seus locais de trabalho;

— Guerrilheiros Urbanos da Alfabetização (GUA), que desenvolveram sua missão em povoados e cidades;

— Milícias Alfabetizadoras Camponesas (MAC), que alfabetizaram no campo;

— Brigadas Vermelho e Preto de professores de Anden, que atuaram nos lugares mais difíceis."³⁰

Essa Cruzada Nacional de Alfabetização prolongou-se num sistema de Educação Popular Básica, destinado a aprofundar os conhecimentos adquiridos e oferecer uma formação mais sistemática e científica.

Os principais agentes dessa Educação Popular Básica são os *coordenadores populares* e os *promotores populares* provenientes de comunidades de base e de organizações de massa. Sua ação ilustra o princípio revolucionário segundo o qual "o povo ensina ao povo".

As organizações de massa constituem os pilares da campanha de alfabetização, assim como da Educação Popular Básica.

c) Na *Tanzânia* é a comunidade que, nas aldeias Ujamaa, busca professores que não são diplomados e que, conseqüentemente, não foram nomeados pelo ministério: "Eram os pais dos alunos. Com efeito, o ensino não era mais considerado trabalho exclusivo de pessoas diplomadas. Poder ensinar significava ser competente e conhecer um ofício, fazendo-o ser conhecido pelos outros.

²⁸ Evans, David. *Educational Reform in the Context of Community based on non formal educational programs*. Doc. IIEP, Unesco, nov. 1979.

²⁹ Unesco. *Innovations en matière...* op. cit.

³⁰ Logros de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Vimedá, Nicarágua.

O ensino tinha lugar na sala de aula, na oficina ou numa garagem, com uma chave inglesa na mão, para mostrar às crianças como tirar parafusos enferrujados de um trator. Pouco importava a pessoa que ensinava, desde que conhecesse o assunto.³¹

A campanha de alfabetização foi organizada com base em um princípio de autogestão.³² “Quando da sua constituição, cada turma de alfabetização procede à eleição, entre seus membros, de um comitê que compreende, além do professor, um presidente, um secretário e um tesoureiro. Por intermédio desse comitê, cada turma detém todas as decisões concernentes ao seu futuro, quer se trate de saber como gastar o dinheiro ganho, graças à venda do produto dos trabalhos práticos, ou de assegurar uma melhor freqüência aos cursos. A autoridade desses comitês de turma só se exerce em circuito fechado (isto é, apenas no nível da turma), mas pode, entretanto, partindo da base, impor-se aos níveis superiores. Exemplo: se uma turma decide prolongar o período normalmente destinado a alfabetização, a campanha nacional deve encarregar-se da remuneração suplementar (e não prevista) do professor.”

d) Em *Honduras*, são as comunidades rurais que escolhem, entre seus membros, os monitores dos grupos de aprendizagem do programa nacional de educação extra-escolar.³³

e) Na *Venezuela*, encontram-se pais que participam da educação sanitária e que concerne à melhoria das condições de vida.

f) Na *Guatemala*, no projeto Nufed (Núcleos Educacionais Familiares para o Desenvolvimento inspirados nas casas familiares rurais francesas) o Comitê Nufed é eleito pela comunidade, que decide sobre o calendário escolar, o tipo de programa de ensino, e que dá sua opinião sobre a escolha dos monitores do centro de formação dos jovens agricultores. Em muitos programas de educação extra-escolar é a comunidade que informa os educadores sobre os problemas específicos de habitação, alimentação, saúde, agricultura e desenvolvimento cultural. É, por exemplo, o caso das coletividades rurais envolvidas nos serviços integrados para a infância, em Lima ou em Puno (Peru): “A participação da coletividade não se limitou a fornecer a infra-estrutura, mas também os recursos humanos: auxiliares de saúde, educadores ou animadores sociais. O animador dá às crianças a educação pré-primária. O auxiliar de saúde ensina certos cuidados primários e contribui para a triagem dos casos que necessitam de uma atenção particular, com o fito de encaminhá-los a um centro de saúde. Por meio da dinâmica de grupo, o animador se esforça para estimular a participação da comunidade, com a finalidade de fazê-la identificar suas necessidades, usar os serviços disponíveis e participar da execução das atividades.”³⁴

g) Na *Índia*, em 1960, no contexto do movimento para a educação na aldeia (Gram Shikshan Mohim), o *Social Education Committee*, subordinado ao *District Development Committee* do Distrito de Satara (estado de Maharashtra), estimula cada aldeia a instituir um comitê especial do Gram Shikshan, com-

³¹ Toroka, S. R. Education rurale en Tanzanie. In: *Recherche. Pédagogie et Culture*, n. 31, 1977.

³² Gillette, Arthur. L'éducation en Tanzanie. In: *Revue Tiers Monde*, n. 64, 1975.

³³ Depienne, Albert. *Formas de participación en la educación extraescolar*. Doc., Honduras, Unesco, 1979.

³⁴ Cano, Manuel Tejeda. De l'enfant à la participation communautaire. Leçons tirées de deux expériences péruviennes In: *Les carnets de l'enfance*, n. 4/48, Unicef, 1979.

posto de representantes da coletividade local: associações de agricultores e professores, sociedades cooperativas, altas personalidades, funcionários, dirigentes políticos. Dentre as suas principais tarefas, pode-se observar as que consistem em “fazer propaganda, para estimular os analfabetos adultos a acompanharem os cursos; fazer um recenseamento, de porta em porta, com o objetivo de listar todos os adultos analfabetos, homens e mulheres; procurar as pessoas instruídas capazes de ensinar, decidir horários e locais, distribuir os professores entre as diversas turmas...”³⁵

Na localidade de Mil Nadu, ainda na Índia, a coletividade pode financiar uma puericultora, se tiver meios, e instalar um centro pré-escolar. Aliás, a direção desse centro pode ser confiada a uma mulher da aldeia, que saiba ler e escrever.³⁶

No *Peru*, a partir da reforma educacional de 1972 são os conselhos educativos comunais (Consecom) que propõem três candidatos, dentre os quais deverá ser escolhido o diretor da escola.

Na *Guiné Bissau*, nos “Cepi (Centros de Educação Popular Integrada), as comunidades são chamadas a participar da prática docente, da direção e da avaliação das atividades, e os *técnicos do povo* são chamados a participar das atividades de ensino. Os anciãos das comunidades e os pais dos jovens decidem quanto ao calendário escolar, de modo que a juventude esteja liberada por ocasião dos trabalhos agrícolas”.³⁷

h) Na *República Popular da China*, os comitês gestão das escolas rurais, onde estão representados os camponeses, “devem contratar e demitir, se necessário, os docentes (o que não é mais uma prerrogativa do distrito), selecionar os alunos e recomendar os que devem continuar os seus estudos, determinar o conteúdo dos cursos para satisfazer as necessidades locais e fornecer material de ensino apropriado”. No ensino superior encontramos, entre os docentes, operários e técnicos. Os cursos são elaborados com a colaboração dos técnicos e dos operários das fábricas.³⁸ O *regimento das escolas rurais* prevê que as tarefas educativas extra-escolares, e até mesmo as de ensino propriamente dito, sejam fixadas pelos camponeses das camadas mais pobres, pelos quadros revolucionários e pelos técnicos. Nas escolas urbanas e nas universidades, o mesmo papel é confiado aos operários ou aos militares do Exército Popular.³⁹

i) Em *Ghana* e no *Senegal*, realizam-se experiências educacionais não-formais, com a participação ativa da população. Em Damfa (*Ghana*), por exemplo, “todos os setores da população, assim como os grupos de jovens e adultos dos dois sexos participam tanto da concepção das ações (determinação dos programas de educação, dos horários, das modalidades, etc.) quanto da sua realização. É no decorrer dessas assembléias gerais que os objetivos e os problemas do plano são discutidos”.⁴⁰

³⁵ Naik, Chitra. *L'Innovation éducative en Inde*. BIE, Unesco, 1974.

³⁶ Id. *Ibid*.

³⁷ Sena, Luis de, *Les Centres d'éducation populaire intégrée (Cepi) de Guinée Bissau*. Ifed, nov. 1978.

³⁸ Tissier, Patrick. *op. cit.*

³⁹ Vandermeersch, L. Réforme de l'éducation: République Populaire de Chine. Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation. Série C. *Innovations*, n. 13, Unesco, 1971.

⁴⁰ Sine, Babacar. Education non formelle et politiques éducatives: les cas du Ghana et du Sénégal. *Etudes et Documents d'Éducation*, n. 35, Unesco, 1979.

No *Senegal*, as associações camponesas (eleitas) que dirigem os centros de formação das casas familiares rurais podem “pedir contas das atividades dos quadros, durante uma reunião mensal pública. É também a associação que julga a competência dos monitores (monitoras) estagiários, durante os seus estágios práticos nas aldeias, podendo pedir sua exclusão se não satisfizerem as condições”.⁴¹

j) Nas *Filipinas* e na *Indonésia* experimentou-se um sistema de participação da comunidade na gestão do sistema educacional. Trata-se do projeto Impact (Instructional Management by Parents, Community and Teachers),⁴² cujas características principais podemos resumir assim:

— um educador profissional desempenha o papel de diretor de estudos, assistido por um coordenador da educação rural. Dirige a utilização dos recursos educacionais da comunidade para o ensino de cerca de 200 alunos do ciclo primário;

— os membros beneficentes da comunidade, possuindo capacidades e conhecimentos diversos, são recenseados pelo coordenador. Podem desempenhar um papel educacional junto aos alunos, transmitindo seus conhecimentos específicos, no contexto do Centro de Ensino Comunitário;

— outros membros da comunidade e antigos alunos podem ser treinados pelo coordenador, a fim de participar das tarefas de ensino;

— os pais de alunos são treinados pelo coordenador para desempenhar o papel de professores, junto às crianças;

— o ensino é realizado sob a forma modular.

2.1.5 Em que momento do processo administrativo intervém a participação?

A participação da comunidade possuirá uma significação e uma importância diferentes, conforme o momento em que se situe no processo de administração da educação. Com efeito, intervir desde a etapa de elaboração de um projeto, ou apenas quando da sua execução, não terá a mesma freqüência.

É importante, também, estabelecer qual a *freqüência* e a *continuidade* segundo as quais se realiza a ação participativa. Muitos estudos de caso indicam o caráter muito esporádico da participação comunitária. Em tais circunstâncias, qual o efeito real da participação? O problema é também o mesmo, quando os *participantes* mudam muito rapidamente e provocam rotatividade freqüente. Quais, então, o nível de informação dos recém-chegados e seu poder de intervenção? O problema da participação suscita questões semelhantes. Pode-se realmente falar em participação, quando a população implicada é consultada ou levada a decidir uma vez por ano? O estudo de documentos sobre as reformas ou experiências participativas fornece uma informação insuficiente sobre os aspectos particulares e importantes das modalidades da participação comunitária.

⁴¹ Iedes — Unions nationales des maisons familiales rurales. *L'association des paysans. moyen de formation et d'animation dans les villages africains*. Paris, 1974.

⁴² Mante, Rosetta F. *The Role of the teachers in the Impact Delivery Systems Experiences in the Naga Project Impact*. Regional Center for Education Innovation and Technology. Manila, oct. 1976 e Santer, Clyde. *Le project Impact. Rapport interimaire sur les projects Impact. (Philippines) et Pamono (Indonésie) organisées par l'Innotech*. Centre de recherche pour le développement international. Ottawa, 1979.

Na *Tanzânia*, a comunidade intervém em todas as etapas do *processo* educacional, desde a elaboração de projetos até a sua execução, sob a forma de atividades diversas (econômicas, sociais, educativas), de construções escolares, de criação ou administração de cooperativas, de educação de adultos, de promoção de inovações...

2.1.6 Em que nível ou em que contexto se exerce a participação?

2.1.6.1 Um primeiro conjunto de perguntas pode ser feito: a participação comunitária se exerce dentro do *sistema escolar* ou nos *sistemas extra-escolares*. isto é, na educação não-formal? O exame de documentos e as consultas realizadas para este estudo demonstram que a participação das comunidades se efetua no domínio extra-escolar e não-formal, mais que no da educação escolar propriamente dita. Isso parece particularmente verdadeiro no domínio da gestão do processo educativo. A participação das comunidades a nível da escola está sempre ligada a mudanças políticas importantes, ao nível da sociedade global, se não fica muito limitada à contribuição para o financiamento da educação.

2.1.6.2 Um segundo tipo de pergunta diz respeito ao *nível* em que se situa a participação comunitária. Ela se exerce somente em *nível local*, ou também, simultaneamente, nos *níveis regional e nacional*?

Os casos que foram estudados fazem supor que — salvo algumas exceções ainda assim ligadas a contextos políticos excepcionais — a participação fica *muito freqüentemente limitada ao nível local*. Qual é então a margem de manobra concedida a essa participação reduzida? O peso das limitações regionais e nacionais não será demasiado para que a participação se mantenha?

Em *Sri-Lanka*,⁴³ a política da educação prevista para o período 1978-1982 organiza a participação da população, nessa área, da seguinte maneira: em nível *nacional*, o ministro da Educação deve reunir todos os anos um *conselho*, numa espécie de *seminário nacional*, para dar a sua opinião sobre política educacional. Essa reunião congrega universitários, educadores, administradores escolares e representantes da população. Esse *National Education Council* elabora um relatório seguido das recomendações extraídas de suas deliberações e publica os seus resultados para uso dos profissionais e para informação do público. Em nível *regional*, em cada distrito está previsto um *Regional Board of Education*. Seus dez membros são nomeados pelos ministros do distrito, com base na representação dos diversos interesses da educação. Esse comitê desempenha essencialmente um papel de conselho, mas é no *nível local* que se deve situar sobretudo a participação das comunidades. Nessa escala se situam os *School's Boards*, que dispõem de certa autonomia e cujos membros são eleitos pela comunidade. Os *School's Boards* têm poder de decisão no domínio disciplinar, no que se refere ao pessoal docente, no campo das finanças, no das questões relativas aos currículos escolares, pesquisa e inovação...

Além disso publicou-se uma *Carta dos Pais* a fim de fixar seus direitos e suas obrigações, tendo por objetivo propiciar sua participação na realização da política educacional.

⁴³ Advisory Services to Member States in Educational Policy and Planning. *Democratic Socialist Republic of Sri-Lanka: policies for education: a review*. Unesco, 1979.

3. Conclusões, reflexões críticas e propostas

Uma primeira abordagem das experiências e reformas participativas leva a um certo número de reflexões, de conclusões e de propostas, que se situam em vários níveis.

3.1 No nível político

A participação comunitária na administração da educação é inseparável do contexto sócio-político em que se insere. É esse contexto que fixa suas possibilidades e limites e determina sua significação. É fácil constatar que a realização de uma participação comunitária em larga escala só foi possível após importantes mudanças políticas que propiciaram as condições necessárias ao desenvolvimento da democratização da educação. É esse contexto sócio-político que vai determinar quem são os *participantes* (indivíduos, grupos organizados, etc.), a escola em que se situa a participação (somente em nível local ou simultaneamente nos níveis mais amplos — regionais ou nacionais), o tipo de participação (consultas ou poder de decisão), os domínios de aplicação da participação, etc. Isso significa que todo projeto, estudo ou experimentação no campo da participação comunitária na administração da educação não se deve efetuar unicamente de um ponto de vista pedagógico ou tecnocrático, mas devem integrar, também, os aspectos políticos. A participação não se reduz a um problema pedagógico. É sobretudo um *problema político*. Enfim, é também o contexto sócio-político que vai determinar o caráter diretivo (buscar a adesão de grupos sociais a um projeto ou a um sistema predeterminado) ou realmente democrático da participação. É em relação a cada *formação social* particular que deverão ser estudados os projetos participativos que nela ocorrerem. Se uma verdadeira participação democrática e popular na administração da educação pressupõe a realidade de importantes mudanças políticas, deve-se, entretanto, considerar que as experiências participativas realizadas sob o controle de organizações populares representativas das comunidades (sindicatos, organizações populares, associações, movimentos de educação popular, etc.) podem preparar o ambiente para essas mudanças e acompanhá-las. A questão de saber se é preciso esperar uma mudança de estruturas para instituir a participação ou, pelo contrário, dar prioridade à participação, sem esperar mudanças mais globais, parece um problema. Os efeitos educativos e culturais da participação popular constituem uma dimensão das lutas econômicas e políticas para a participação popular generalizada.

3.2 Em nível econômico

3.2.1 Com a contribuição direta ou indireta das comunidades no financiamento da educação, coloca-se uma questão essencial: *De que significação se reveste essa participação, em relação ao sistema econômico em que se situa?* Conforme o contexto, pode representar seja uma nova forma de exploração das classes populares, seja um meio de responder às suas necessidades. Um certo número de questões deve efetivamente ser colocado: Em que medida esse tipo de tributo é equitativamente repartido pelo conjunto da população

e dos grupos sociais que a compõem? Quem decide sobre a aplicação desses recursos realizada pelo Estado, na construção ou no funcionamento de equipamentos educacionais? O que pensar dessa contribuição, se as classes populares que a efetuam não possuem o controle do Estado?

5.2.2 Um segundo problema é o do *custo econômico e social da participação*.

Esta pressupõe efetivamente que a comunidade ou seus delegados consagrem *tempo e meios* para informar-se, analisar, estudar, decidir e avaliar. Participar de uma reunião pressupõe que se disponha do tempo necessário correspondente não só ao seu desenrolar, mas, também, aos adiamentos implícitos. O custo do transporte também deve ser considerado. Quem dispõe desse tempo? Quem pode destacar esse tempo do tempo de trabalho necessário para a produção e para a vida familiar? No caso dos docentes e dos administradores escolares, quais são os que aceitam despendar graciosamente as horas suplementares, necessárias para o desenvolvimento da participação comunitária? Essas perguntas de cunho econômico sobre o sentido da gratuidade devem ser examinadas com cuidado na elaboração, no funcionamento e na avaliação de projetos de participação. *Indicam que as atitudes ou as motivações para participar não podem ser tratadas excluindo-se a sua dimensão econômica*. Quanto a isso, podemos lembrar uma das propostas feitas durante a reunião de especialistas das Nações Unidas sobre a participação das populações no desenvolvimento, realizada em Nova Iorque de 22 a 26 de maio de 1978:

“Se pensamos que a participação é função social útil, tanto à população como à administração, as empresas, as cooperativas, as administrações deveriam prever, no horário de trabalho, intervalos para este fim. Pode-se instituir licenças suplementares não-remuneradas para os animadores beneficentes das associações e autorizar licenças sem salário para permitir-lhes exercer temporariamente suas funções participativas, garantindo-lhes a volta ao emprego ao fim do período (...). Fora a subvenção — que corre o risco de criar relações de submissão —, o patrocínio e a isenção dos impostos, o método mais apropriado é naturalmente a integração orçamentária dos custos de participação no orçamento global dos trabalhos, por meio da inclusão de uma rubrica *participação* no montante financeiro das operações.”⁴⁴

As considerações anteriores não devem, entretanto, levar ao esquecimento de que, na situação em que se exerce o poder popular, a gratuidade é indispensável para enfrentar a tarefa imensa de construir uma nova sociedade e antecipa a generalização de novas relações sociais de solidariedade e de cooperação mútua. Nesse caso, como em outros, a análise do custo econômico e social da participação não pode ser feita pela economia do contexto em que ela ocorre e se desenvolve.

5.2.3 A participação comunitária deve também enfrentar a análise da *relação custo-benefício*. Se a participação custa tempo, energia, dinheiro, quais são os benefícios que dela recebem os que nela estão implicados? Quais as *vantagens* que a comunidade encontra em participar? Mais especificamente, é pre-

⁴⁴ Huynh, Cao Tri. *Réunion d'experts des Nations Unies sur la participation des populations au développement*. Rapport de Mission, New York, Unesco, 22-26 May 1978.

ciso considerar que o processo participativo é lento, incrivelmente lento, apesar de que a comunidade espera com frequência seus efeitos a curto prazo. Como combinar essas exigências contraditórias? Essa questão merece ser examinada.

3.2.4 Sempre do ponto de vista econômico, há um outro problema que deve ser colocado: o das *relações entre a participação e os poderes econômicos ou financeiros*.

As *desigualdades regionais* existentes fazem efetivamente com que as comunidades, segundo a sua localização, disponham de *recursos desiguais para participar*. Assim, muitas vezes já se observou que as comunidades ricas dispõem de muito mais pessoas competentes para participar da administração da educação que as mais pobres. Aliás, é fácil compreender que a participação no financiamento da educação será função das possibilidades regionais ou locais. Se nos referirmos apenas à participação local, correremos o risco de reforçar as desigualdades existentes. Uma política de apoio às coletividades menos favorecidas é, portanto, indissociável de uma política participativa no sentido de uma democratização da educação.

É preciso apontar, também, o *risco de pressões locais ou setoriais* por parte dos doadores mais influentes (indivíduos, grupos ou organizações), numa perspectiva utilitária ou setorial. Se as empresas privadas participam do financiamento da educação, sua contribuição é, sem dúvida, apreciável. Não terão elas, porém, a tendência de orientar as políticas educacionais no sentido do seu interesse particular? Se determinado líder local fornece recursos importantes à escola, não estará ele tentado a favorecer a entrada dos alunos que pertencem à sua rede de aliados? Essas perguntas não podem ser evitadas. Conduzem a um controle democrático, necessário, da gestão dos fundos comunitários trazidos para a educação e dos mecanismos de decisão nos outros campos da administração (recrutamento, construção, localização da infra-estrutura, etc.).

3.3 No nível da informação

Toda participação comunitária pressupõe uma nova *política de informação*. Mais especificamente, necessita:

— que as comunidades possuam os meios de chegar à informação, compreendê-la, interpretá-la e difundir-la;

— que os sistemas de informação permitam uma circulação relativamente rápida e de duplo sentido em direção vertical (níveis centrais, regionais, locais...) e horizontal (intersetorial);

— que se estabeleçam mecanismos de controle democrático da informação.

Essas exigências teóricas não nos devem fazer esquecer que a informação é um instrumento de poder e que as organizações — e, portanto, os sistemas educacionais — são objeto de estratégias, ou seja, de manipulação da informação. É, entretanto, possível desejar — sem, contudo, deixar-se envolver pela ilusão de sistemas de informação absolutamente claros e neutros — promover sistemas de democratização da informação, o que pressupõe uma participação comunitária na gestão da informação. Trata-se de uma condição necessária para a participação das comunidades na administração da educação.

3.4 No nível das estruturas e dos procedimentos

5.4.1 Deixando de lado os casos de participação direta em massa, cujas possibilidades são limitadas, um dos principais problemas que se colocam nos processos de participação das comunidades é o da sua *representação*. *Quem representa a comunidade ou os principais grupos sociais que a constituem?*

5.4.2 É evidente que da resposta à pergunta *quem participa?* depende a significação real da participação. Essa resposta será diferente, se considerarmos, de forma explícita ou não, que a comunidade é uma simples soma de indivíduos, ou um conjunto social estruturado. O problema é, então, saber quem é chamado a participar, ou quem vai ser representado nas estruturas de participação. Trata-se apenas de uma representação de indivíduos ou de diferentes categorias sociais e das organizações representativas da população (sindicatos, movimentos de educação popular, organizações populares, associações, etc.)?

5.4.3 Parece fundamental nos interrogarmos sobre as noções abstratas de *comunidade, meio e população*. O próprio termo *comunidade* refere-se a um conjunto de indivíduos, relativamente homogêneo. Por isso mesmo, pode ocultar a diferenciação social interna: as posições dos grupos, vale dizer, as relações conflituais existentes entre esses últimos. Pode encobrir os interesses opostos que existem entre os grupos sociais, em decorrência das próprias posições diferentes que ocupam no processo de produção. É, então, necessário identificar os segmentos ou as frações de classe que constituem a *comunidade*. Uma verdadeira participação pressupõe que as classes sociais populares sejam representadas pelas organizações que reconhecem como representativas e podem, assim, exercer seu controle e seu poder, tanto a nível local quanto a nível nacional.

5.4.4 Um outro problema é o do *procedimento* segundo o qual foram escolhidos os representantes dos grupos sociais implicados. Se foi o caso de uma eleição, quem foi chamado a votar? Quando? Qual o forma de convocação? Que controle de validade da eleição existe? É possível, com efeito, constatar que a designação de representantes nas estruturas de participação nem sempre reúne as condições mínimas de representatividade: as convocações são feitas ao pé do ouvido (privilegiando, assim, certos redutos de comunicação), as mulheres às vezes são excluídas, os horários e locais de votação favorecem alguns habitantes, em detrimento daqueles que estão afastados ou ocupados em certos trabalhos que não os deixam disponíveis, etc. Aliás, observamos muito frequentemente uma super-representação dos docentes, em relação aos representantes da comunidade.

Vale a pena ressaltar que, em muitos relatórios, prestações de contas ou estudos de caso, que relatam experiências de administração participativa, não se explicita quais foram *as modalidades e as condições concretas de designação dos representantes da coletividade*. Basta que se indique que “a aldeia foi representada” ou que “a comunidade designou seus representantes”. Seria necessário, para evitar mal-entendidos, descrever com precisão quais foram esses procedimentos de designação.

5.4.5 *A combinação entre a centralização e a descentralização das decisões constitui, também, uma questão importante*. Parece que a participação comu-

nitária só é viável se existe uma certa descentralização. Naturalmente, não é possível nem pertinente fixar as regras *a priori*, ou esboçar um modelo teórico, fora de qualquer contexto específico. Qual é, no fundo, o poder de decisão da comunidade? Quais são os seus limites? Trata-se de decisões-chave ou menos importantes? A experiência demonstra, em todo caso, que decisões menores nunca levam a uma participação prolongada. A manutenção da motivação para participar pressupõe, efetivamente, riscos suficientes. Nesse campo, sabemos que o poder financeiro é importante. De que orçamento dispõem as estruturas para a participação comunitária?

3.4.6 Os problemas da institucionalização da participação devem, também, ser considerados como essenciais. Colocam-se inevitavelmente a partir do momento em que a participação das comunidades abandona o campo reservado e relativamente protegido da experimentação, ou da operação limitada no tempo e no espaço, para se transformar num modelo de funcionamento institucional permanente. A máquina legal deve reforçar e organizar essa participação. Como evitar que essa institucionalização se transforme em uma burocratização dos mecanismos de discussão, de consulta e de decisão? Como evitar que a iniciativa e a criatividade se dissolvam através dos múltiplos filtros das providências a serem tomadas? Como evitar que a institucionalização enfraqueça os representantes mais ativos da comunidade nas múltiplas estruturas setoriais (saúde, educação, produção, cultura, serviço social, habitação, etc.) que os solicitam?

3.5 No nível da formação de pessoal para educação

A gestão participativa da educação pressupõe um reexame fundamental da formação de administradores e docentes. Uma das razões freqüentemente invocadas para explicar o fracasso das experiências participativas é a rigidez de pessoas pouco desejosas ou cheias de medo de partilhar do poder de decisão. A gestão participativa pressupõe, com efeito, capacidade de animação, de transmissão de informação, de comunicação, de organização da pesquisa, de condução de reuniões e de trabalho em equipe, que devem completar o domínio de técnicas administrativas e a habilidade de transmitir conhecimentos. *À medida que os docentes e os administradores tiverem sido formados e aperfeiçoados através de experiências participativas* que impliquem na gestão de sua própria instituição de formação, é que eles estarão aptos a reproduzir esse modelo com a comunidade e os alunos junto aos quais forem atuar. Trata-se, então, de *uma formação em profundidade*, não sendo possível adquirir as atitudes e as capacidades necessárias mediante simples estágios de curta duração ou reuniões informativas, por mais bem preparadas que sejam. Algumas reformas participativas minimizaram o trabalho longo e sistemático que havia a cumprir nesse campo. Uma das tarefas prioritárias seria definir operacionalmente, isto é, em termos de atividade profissional e de capacidade, quais são os novos *perfis profissionais* dos docentes e dos administradores que trabalham no quadro desse ou daquele projeto participativo. Só à base dessas descrições é que poderão ser elaborados programas coerentes de formação e de aperfeiçoamento de pessoal.

3.6 No nível de formação das comunidades

Uma das dificuldades mais freqüentemente citadas nas experiências participativas é a ausência ou insuficiência de preparo das comunidades (educação deficiente, falta de informações e conhecimentos técnicos, atitudes não-participativas, etc.). Sobre esse assunto, faremos as seguintes observações:

3.6.1 *A estimativa das capacidades para participar nunca deve ser isolada do contexto sócio-político em que se situam os grupos ou os indivíduos implicados. Esse contexto, com efeito, torna ou não possível e pertinentes a existência e o exercício dessas aptidões. É evidente que um sistema sócio-político autoritário ou repressivo não pode propiciar aptidões para participar, já que se trata, naturalmente, de uma participação induzida pelo poder vigente. Num caso como esse, a participação manifestar-se-á principalmente sob formas reivindicadoras e contestadoras.*

3.6.2 *A própria expressão “preparação das comunidades para as atividades de participação” é ambígua. Não se deve esquecer que, no fundo, aprende-se a participar, participando. Esperar que as comunidades estejam preparadas é correr o risco, então, de afastar sempre, para mais tarde, seu direito de participar. A aprendizagem da participação deve, principalmente, ser entendida como um processo de educação permanente a realizar-se no decorrer do próprio processo de participação. É por meio de uma análise contínua dos problemas de participação, tais como são vividos e enfrentados pelas comunidades, que elas se prepararão progressivamente.*

3.6.3 *Somente no contexto das duas observações precedentes é que poderemos orientar efetivamente a educação para a participação, em relação a assuntos como: técnicas de gestão, análise dos problemas, diagnóstico da situação, tratamento da informação estatística, trabalho de grupo, entrevista de participação, etc.*

Faltaria ainda recomendar que esses assuntos não fossem abordados isoladamente, de uma maneira acadêmica, mas tratados, de forma integrada, relacionados com os problemas encontrados progressivamente no processo de participação.

3.6.4 *A formação das comunidades não deve visar a fazer delas especialistas em administração escolar. Importa, principalmente, que sejam capazes de compreender e analisar decisões viáveis em matéria de administrar, de selecionar alternativas, de controlar o trabalho dos especialistas e dos técnicos, de avaliar os resultados, de formular propostas ou contrapropostas e argumentar quanto a elas. Essa formação será naturalmente variável, de acordo com os tipos e os níveis de participação e sua evolução no tempo. Trata-se mais de uma formação de cidadãos que de técnicos.*

3.6.5 *A formação das comunidades para a participação na administração da educação choca-se com as “imagens” que elas têm do fenômeno educacional. Isto é, muitas vezes, encarado como pertencente ao domínio reservado aos profissionais (docentes, planejadores, administradores). A formação nessa área pressupõe, então, uma ação em profundidade e de longa duração, para levar em conta essas imagens e agir sobre elas.*

Impõe-se, também, uma grande prudência, pois cair numa *gestão de fachada* do sistema educacional só fará reforçar as imagens mencionadas anteriormente.

3.7 No nível instrumental

Uma gestão participativa e comunitária da educação pressupõe a elaboração e a aplicação *de métodos e técnicas apropriados. Ora, a ausência de tal instrumentação é justamente uma das dificuldades que encontramos.* A participação das comunidades no financiamento da educação, por exemplo, suscita o problema das modalidades da introdução e do controle, no sistema contábil, dos donativos *in natura* ou da cessão de mão-de-obra. Quais são as técnicas contábeis que permitiriam levá-las em conta?

A combinação de uma concentração necessária de certas decisões com uma descentralização suficiente para tornar possível uma participação local real pressupõe um sistema flexível e rápido de transmissão e de tratamento da informação.

Como concebê-lo operacionalmente?

A participação na programação do tipo do modelo dos equipamentos não pode funcionar a não ser que alguns métodos simples de análise das diferentes alternativas e que a colocação das decisões pedagógicas em relação a seu contexto espacial propiciem a comunicação eficaz entre arquitetos, administradores, docentes, alunos e comunidade.

Quais são esses métodos?

A participação comunitária na gestão do processo educacional pressupõe métodos inspirados nas *enquête/participação*, nas quais a população, em colaboração com os técnicos, possa por si mesma analisar as situações, diagnosticar os problemas, hierarquizá-los e submetê-los a uma análise crítica. Como adaptar esses métodos às situações escolares e extra-escolares? Como combinar as exigências da pesquisa com as da participação e com as limitações (insuficiência de recursos, especialmente) ligadas aos sistemas educacionais? Como, de uma maneira mais geral, fazer com que esses métodos e técnicas sejam *ao mesmo tempo rigorosos e suficientemente simples para serem adequados à comunidade?*

3.8 No nível dos domínios de participação

Muitas experiências participativas limitam a participação a um ou dois campos ou a uma das etapas do processo de administração da educação. A comunidade participará, assim, do financiamento da educação, mas não da gestão do processo educacional. Contribuirá para determinar as necessidades a partir das quais se poderão fundamentar programas educativos, mas não poderá opinar sobre a programação e a localização dos equipamentos.

Pode-se argüir se essa limitação não põe em dúvida a própria noção de uma participação real, isto é, voltada para as decisões administrativas. Qual é, efetivamente, o impacto de uma participação na elaboração de programas educacionais, se a infra-estrutura escolar não permite a sua existência ou contradiz a sua orientação? O que pensar da contribuição comunitária no financiamento da educação, se o controle da utilização das contribuições e a sua gestão escapam à comunidade? Qual a responsabilidade que temos para propor

reformas, se não temos o direito de olhar a previsão de orçamento? Que interesse teremos em participar de um projeto a cuja elaboração não estivemos associados?

Uma participação real das comunidades na administração da educação pressupõe que tenham a possibilidade de intervir *em todas as etapas do processo* (estudo, concepção, decisão, execução, controle, avaliação) e nas suas principais áreas (infra-estrutura, administração dos recursos, política de pessoal, gestão do processo educacional, etc.). Naturalmente, a participação em cada nível está em função de políticas específicas e do poder das organizações representativas das coletividades.

É significativo constatar também que a quase totalidade das experiências ou reformas em que houve participação nunca descreve, nos documentos consultados, *a questão da participação na gestão administrativa propriamente dita*, a saber: nas modalidades de recrutamento, de remuneração e de promoção do pessoal, na elaboração e na gestão dos orçamentos, na alocação dos recursos, nos regulamentos administrativos, na matrícula dos alunos, na designação de pessoal, etc. Essas áreas são, entretanto, essenciais e constituem importantes instrumentos de poder.

Seria de grande interesse estudar os motivos pelos quais eles não são objeto de participação ou, pelo menos, por que não são mencionados. Seria, com efeito, um tema fundamental em qualquer projeto de pesquisa sobre a participação comunitária na administração da educação.

3.9 No nível do quadro de intervenção

A participação comunitária será indispensável se quisermos levar em conta os problemas, as necessidades e os interesses das populações implicadas no processo educacional. É nesse sentido que *o microplanejamento educacional e a participação comunitária são indissociáveis*. Pode-se realmente observar uma certa tendência dos sistemas educacionais a *esquecer*, numa espécie de *lapso institucional*, aqueles para os quais funcionam, a saber, os alunos, os estudantes, a comunidade. A lógica das disciplinas ou das matérias a ensinar e a lógica administrativa deixam muitas vezes de considerar as características específicas dos estudantes (necessidades, interesses, problemas) e do seu ambiente. Uma centralização excessiva afasta também os centros de decisão dos lugares onde se produzem os seus *efeitos mas, se a participação comunitária parece poder se exercer plenamente no nível local, também deve ser exercida nos níveis regional e nacional*. O limite ao escalão local correria o risco de deixar as comunidades na ilusão de que os seus problemas são apenas locais e não têm dimensão regional ou nacional. O microplanejamento participativo pode ser um ponto de partida e não um final. Uma verdadeira participação popular não pode limitar-se a expressões isoladas. As organizações populares devem coordenar os programas de participação popular a nível local com os de participação a nível de Estado. Os problemas educacionais vividos a nível local possuem realmente, na maioria dos casos, raízes e dimensões nacionais.

3.10 No nível das pesquisas monográficas eventuais

Deve-se constatar *o enorme desnível entre as declarações de princípios sobre a participação e o caráter muito reduzido (em duração, em extensão, em*

repartição do poder) das experiências ou reformas participativas. Muito frequentemente a participação comunitária na administração da educação se limita a solicitar, vale dizer, impor, uma contribuição (*in natura*, em espécie, em trabalho) das comunidades. Sem o poder de gestão desses fundos, as comunidades se vêem quase sempre reduzidas, de fato, a pagar um imposto suplementar à educação. No campo da programação dos equipamentos, de sua localização ou de sua administração a participação é muitas vezes inexistente e não vemos em que o uso de materiais locais ou de tecnologias tradicionais possa caracterizá-la.

É talvez em relação à gestão do processo educativo que encontramos a maior parte dos casos concretos. É preciso, entretanto, observar que são momentos específicos (campanhas de alfabetização em massa, por exemplo), contextos sócio-políticos excepcionais, experiências-piloto muito limitadas no domínio da educação extra-escolar, ou atividades realizadas num quadro institucional não-governamental.

Essa observação leva a propor que toda experimentação ou pesquisa sobre o tema da participação comunitária na administração da educação *explícite muito claramente, e algumas vezes até operacionalmente, o conceito de participação*, com o fito de identificar as principais variáveis e evitar os mal-entendidos. Assim, as *monografias ao mesmo tempo descritivas e evolutivas*, produzidas do ponto de vista da abordagem participativa, seriam as mais úteis.

Anexo

Alguns textos recentes de orientação da Unesco sobre a participação das comunidades na administração da educação

1. O tema da participação dos beneficiários da educação ou das populações está presente nas análises e nas recomendações das diversas conferências de ministros da Educação e do Planejamento Econômico, principalmente as realizadas sob os auspícios da Unesco, a partir de 1976. Citaremos aqui as principais passagens dos relatórios finais que se referem ao tema.

1.1 Em Lagos (Nigéria), a Conferência dos Ministros da Educação dos Estados Membros Africanos, reunida de 27 de janeiro a 4 de fevereiro de 1976 observa que “as modalidades de realização da atividade educacional devem permitir a participação dos beneficiários ou, melhor ainda, das populações em geral, nas diversas fases do processo educativo”.¹

1.2 Em Abou-Dhabi (Emirados Árabes Unidos), a Conferência dos Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Árabes, realizada de 7 a 14 de novembro de 1977, observa que “um planejamento sadio e frutífero só seria possível com a participação da sociedade”. Essa participação, aliás, testemunha a vontade de democratizar a edu-

¹ Unesco. *Conférence des Ministres de l'Education des Etats membres d'Afrique*. Lagos, 27 janvier — 4 fév. 1976, Unesco. p. 31.

cação. Procuramos demonstrar, todavia, que as reformas institucionais e organizacionais eram indispensáveis para permitir essa participação. Aliás, a referida conferência observa que a integração dos programas educacionais aos planos de desenvolvimento econômico e social “só pode ser alcançada, se o planejamento da educação e o planejamento nacional global basearem-se numa política coerente de comunicação mútua e permanente, entre os órgãos encarregados do planejamento e as unidades estruturais da sociedade, permitindo definir com precisão — numa base realista — as necessidades, os objetivos e as possibilidades na matéria”.²

1.3 Em Colombo (Sri-Lanka), a IV Conferência Regional dos Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados do Planejamento Econômico na Ásia e na Oceania, que ocorreu no período de 24 de julho a 1º de agosto de 1978, formula diferentes recomendações orientadas no sentido dessa participação e mais especificamente:

“— que os programas de alfabetização estejam estreitamente ligados às principais preocupações sociais, culturais e econômicas dos participantes e da sua comunidade e que sejam instituídas estruturas administrativas descentralizadas, para facilitar uma participação ativa, permitir uma mobilização eficaz dos recursos e fazer com que os programas de estudo e os métodos sejam adaptados às necessidades e aos assuntos de interesse dos alunos.”

— Convoca os Estados-membros da região a reorientar seus sistemas educacionais, a fim de que respondam às necessidades sociais e econômicas dos indivíduos menos favorecidos, e a realizar um conjunto de programas educativos que correspondam às necessidades, às esperanças e às aspirações da população, para que cada indivíduo tenha acesso à educação e tire as mesmas vantagens do crescimento econômico, que parece estar-se acelerando, em razão do desenvolvimento da região. Os Estados-membros deveriam associar a essa tarefa as organizações de trabalhadores e entidades beneficentes.

— Na declaração final, a conferência ressalta que está “plenamente consciente de que as tarefas anteriormente mencionadas exigem a mobilização e a utilização eficaz de todos os recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis. Uma participação ampla e ativa do conjunto da população — docentes, alunos, universitários, pais, outros grupos da comunidade — parece-lhe indispensável para o êxito do esforço despendido no desenvolvimento e na melhoria da educação”.³

1.4 No México, de 4 a 13 de dezembro de 1979, realizou-se a Conferência Regional dos Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados do Planejamento Econômico nos Estados-membros da América Latina e das Antilhas. Dentre as recomendações que se referem à participação, ressaltam as que proõem:

² Unesco. *Conférence des Ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la planification économique dans les Etats arabes*. Rapport final, Abou-Dhabi, Unesco, 7-14 nov. 1977, p. 25-36.

³ Unesco. *Quatrième Conférence régionale des Ministres de l'Éducation et des Ministres chargés de la planification économique en Asie et en Océanie*. Rapport final, Colombo. Unesco. 24 juil.-1^{er} août 1978. p. 61, 76 e 82.

“— reforçar e melhorar os sistemas e processos de planejamento global da educação e empreender ou intensificar a descentralização e a regionalização do planejamento e da administração da educação, com a preocupação de assegurar a participação dos diversos setores e grupos que constituem as coletividades.

— Ativar todos os instrumentos educacionais disponíveis, desde a escola até os recursos naturais do meio-ambiente, inclusive os meios de comunicação, e empreender um esforço especial para adaptar, a curto prazo, os programas escolares às necessidades dos grupos menos favorecidos, assegurando, para esse fim, a participação ativa da população interessada.”⁴

2. Mais especificamente, a Conferência Internacional de Educação, reunida em Genebra, no período de 5 a 14 de julho de 1979, tratando da “melhoria da organização e da gestão dos sistemas educacionais, com o fim de aumentar a sua eficácia e de generalizar, assim, o direito à educação”, formula um certo número de observações e recomendações que se referem diretamente à participação das comunidades no processo educativo e na sua administração.⁵

2.1 Dentre as principais *observações* da conferência, referindo-se ao tema presente, salientamos as seguintes:

“— O equilíbrio que se estabelece na repartição dos poderes entre o nível central e os níveis regional e local varia conforme o país, mas o que define o caráter mais ou menos democrático de um sistema é a sua vocação para o diálogo, primeiro entre os seus diferentes escalões e, em seguida, com as comunidades às quais se supõe que preste serviços.

— Essa necessidade de diálogo foi ressaltada por numerosas delegações e as formas possíveis de participação no processo de tomada de decisões foram evocadas. Essa participação pode ser encontrada, em nível nacional, nos debates sobre a orientação geral da política educacional e, em nível local, no contexto da programação e da realização dos projetos educacionais, por exemplo.

— Muitos delegados disseram que o conceito e a prática da participação dos alunos, dos universitários, dos seus pais, dos docentes e das suas organizações sindicais, das empresas e das autoridades locais, são necessários para assegurar a democratização na tomada de decisão, com vistas a mobilizar as iniciativas em favor da educação. Um aspecto essencial do processo de participação consiste em romper com a atitude que só reserva aos jovens um papel de observador passivo.

— Em alguns países, parece que a maneira mais difundida consiste em assumir responsabilidades financeiras diretas, por meio das empresas, principalmente para o financiamento de estabelecimentos de ensino técnico ou agrícola e de cursos de formação profissional; em oferecer bolsas de estudo, material didático para os laboratórios e as oficinas; em construir edifícios escolares; em assegurar uma formação em função do mercado de trabalho e em convidar especialistas para fazer palestras. Certos países indicaram um novo meio de fazer com que as empresas participem das atividades educacionais,

⁴ Unesco. *Conférence régionale des Ministres de l'Éducation et des Ministres chargés de la planification économique dans les Etats membres d'Amérique Latine et des Caraïbes*. México, Unesco, 4-13 déc. 1979, p. 51 e 79.

⁵ Unesco. *Conférence internationale de l'Éducation, 37^{ème}*. Rapport final, Genève, Unesco, 5-14, juil. 1979, p. 23.

a saber, o estabelecimento de centros especiais de ensino politécnico e a associação da educação ao trabalho produtivo. Em alguns países, criam-se unidades de produção no interior dos estabelecimentos escolares. Suas receitas servem para alimentar os fundos da escola e também para remunerar os alunos. É preciso, também, ter em vista um método interessante, que consiste em estimular as coletividades locais a participarem da mobilização dos recursos. Esse procedimento deu resultados positivos, principalmente nas zonas rurais. Essas coletividades se interessam vivamente pelo desenvolvimento do ensino primário e contribuem de maneira eficaz para a construção das escolas e para o fornecimento do material de ensino.

— Em numerosos países, as comunidades tomam parte na administração dos estabelecimentos escolares e no fornecimento de mão-de-obra. Num número crescente de países, encarregam-se diretamente dos estabelecimentos primários e secundários do primeiro ciclo. Os delegados, em geral, acharam que, para chegar a mobilizar efetivamente os recursos da comunidade, para colocá-los a serviço da educação, é preciso antes abrir a escola à comunidade, com vistas a fazer dessa última um elemento orgânico da vida comunitária. Em numerosos países, a escola parece ser o centro onde se podem organizar naturalmente importantes atividades.

— Muitos delegados, entretanto, declararam que, na sua opinião, as possibilidades de mobilizar recursos a nível da comunidade são limitadas, como também o são os recursos do país em geral. Outros países apontaram uma certa deterioração do papel desempenhado pelas coletividades locais nas atividades educacionais, assim como uma certa apatia, no que tange à participação na administração e na gestão da educação. Outros ainda observaram que o setor privado participa de maneira positiva e eficaz da administração da educação.”

2.2 As recomendações da Conferência de Genebra relativas à participação decorrem dessas observações.

A) Dentre os princípios subjacentes à melhoria da organização e da gestão do sistema educacional, com o fim de aumentar a sua eficácia e de generalizar, assim, o direito à educação, a conferência ressalta os seguintes:

“— Uma intensa participação de todas as categorias da população nos aspectos adequados do processo educacional é indispensável a um exercício amplo e efetivo do direito à educação e tanto a organização quanto a gestão da educação devem refletir a necessidade de maximizar essa participação.

— A combinação ótima entre a centralização e a descentralização na organização e na gestão, levando em conta os sistemas nacionais em vigor, deve ser considerada como um meio importante de ampliar a participação, pois essas medidas mantêm a eficácia dos sistemas educacionais.

— A mobilização e a utilização dos recursos devem ser uma preocupação essencial em todos os níveis da gestão da educação, de modo a tirar o melhor partido possível dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis para ampliar o direito à educação.”

B) Mais especificamente, no que concerne ao problema da centralização/democratização, determina-se que:

“— Os administradores da educação estão convidados a tirar o melhor partido da ótima combinação dos efeitos da centralização e da descentralização, no que diz respeito aos sistemas nacionais, com o fim de ampliar as bases

financeiras da educação e estimular a população a participar mais ativamente da administração da educação a nível local.

— Os conselhos consultivos, as associações de pais e mestres, as assembleias comunitárias e os órgãos consultivos análogos devem ser considerados como instrumentos para encorajar uma participação comunitária mais ativa.”

C) No que diz respeito à mobilização e à utilização dos recursos, a conferência ressalta que:

“— Dever-se-á encorajar uma ampliação da participação comunitária tal como a dos pais, das associações cívicas ou das empresas industriais ou comerciais, tanto pela preocupação de democratizar as possibilidades de acesso à educação quanto para reforçar os laços entre a educação e a sociedade.

— Uma participação do grande público, inclusive a de todos os setores sócio-econômicos, é igualmente desejável, para estimular as contribuições ao desenvolvimento da educação que, sem isso, não poderiam ser obtidas.

— É preciso encorajar a participação beneficente, nas tarefas extra-escolares, de pais e de outras pessoas, oferecendo sua ajuda aos estabelecimentos escolares, dentro dos limites das suas aptidões pessoais, com a mesma preocupação de valorizar e utilizar os recursos latentes da comunidade.”

3. No seu plano a médio prazo⁶ para os anos de 1977-1982, a Unesco observa, referindo-se à melhoria da administração e da gestão da educação, que se constatou que “a centralização excessiva das estruturas é a causa de numerosas dificuldades. Se todas as responsabilidades administrativas se encontram centralizadas no topo, isso provoca, no escalão local, uma certa indiferença, talvez mesmo uma apatia, ambas decorrentes do fato de a população não ter sido associada às medidas tomadas para satisfazer as suas necessidades de ordem educacional.”

4. Por fim, a reunião de Quito (6/10 de abril de 1981) sobre o projeto principal de educação para a América Latina e as Antilhas apresenta, dentre as suas conclusões, as seguintes recomendações:

“9. Contribuir para a eliminação da pobreza e para o aumento da produtividade econômica e da mobilidade social, com vistas a ultrapassar os desequilíbrios existentes na participação dos diversos grupos da população no processo e nas vantagens do desenvolvimento sócio-político, econômico e cultural, principalmente dos grupos marginalizados, que vivem num estado de pobreza extrema, e a oferecer, assim, a plena igualdade de oportunidades.

.....

14. Adequar linhas de ação adaptadas aos interesses e às necessidades dessas populações e manter, no sistema educacional, tanto escolar quanto extra-escolar, em nível nacional, uma unidade que permita oferecer um conjunto comum e coerente de estruturas e meios que conduzam ao desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos que permitirão a esses grupos ingressar plenamente na vida ativa e prosseguir seus estudos no quadro do sistema educativo, nas instituições adaptadas às suas necessidades:

⁶ Cf. *Plan à moyen terme pour les années 1977-1982*. Document 19 C/4 (Objectif 52), Unesco.

a) em relação aos grupos étnicos e econômicos marginalizados (grupos indígenas, desempregados, grupos marginais das zonas urbanas), contribuir por todos os meios para a sua plena integração social e para a sua participação ativa nos esforços que visam resolver seus problemas, reforçando as instituições que lhes prestam serviços, estimulando um uso mais amplo e melhor dos meios de comunicação, ajudando-os a adquirir uma formação com vista a atividades profissionais ou ligadas à produção, estimulando as suas próprias expressões culturais, inclusive no plano lingüístico, e, enfim, formando o pessoal necessário para estimular os processos educacionais, culturais e sociais;

b) quanto à população rural, em geral, adotar medidas tendentes a permitir a todos que se beneficiem de possibilidades educacionais com programas adaptados ao meio, de qualidade equivalente àqueles que se realizam nas zonas urbanas, e fundamentados num estudo aprofundado dos fatores que influem sobre as condições de vida nessas zonas; adaptar as estruturas, as modalidades e os calendários da educação, assim como os materiais didáticos, às necessidades das diferentes zonas; criar instituições educacionais e reforçar aquelas que já deram provas, na região, de maior eficácia, ligando sua ação à de outros serviços que contribuem para o desenvolvimento rural; promover a cooperação mútua entre a coletividade e os programas educacionais escolares e não-escolares; estimular as expressões culturais locais, inclusive no plano lingüístico; formar um pessoal competente para a realização de diversas tarefas educativas, culturais e sociais;

c) para os diversos grupos de idade, adequar atividades educacionais, culturais e tecnológicas diferentes e adaptá-las às necessidades e aos interesses de cada um deles.

15. Realizar as mudanças institucionais, técnicas e financeiras necessárias para tornar possível e facilitar a realização dos objetivos do projeto maior num contexto nacional; mobilizar para esse fim todos os recursos nacionais disponíveis nas instituições estritamente educacionais e fora delas; promover a criação de meios ou de estruturas que permitam a participação das suas necessidades e das suas aspirações, assim como dos meios de satisfazê-las, e, nos países onde as características do sistema educacional o permitam, propiciar a centralização das decisões políticas e uma descentralização, ou uma desconcentração na área da administração e nos outros campos onde isso pareça oportuno.”

Bibliografia

- Ayzanoa del Carpio, Gerardo & Vigil Cadenillas, Gilberto. *El proyecto de autogestion en nucleo educativo comunal n. 08 de Hayopompa*. Lima, 1976.
- Balmaceda, C.; Filp, J.; Gimero, P. & Richard, H. La collaboration des parents aux tâches éducatives: une expérience au Chili. In: *Perspectives*, n. 4, Unesco, 1977.
- Beltran, Martha. La integración de la educación y el trabajo productivo: tres experiencias en América Latina. Division of Educational Policy and Planning, Unesco, 1979.
- Berstecher, Dieter. Participatory planning and management. In: *Principles and problems of educational management*. Documento preparado por Ananda Guruge. Regional Office for Education in Asia and Oceania, Unesco, Bangkok, 1978.
- Beynon, J.; Branch, K. Page, J. The management of educational facilities programmes. Division of Educational Policy and Planning, Unesco, 1977.
- Bizot, Judith. La réforme de l'éducation au Pérou. BIE, Unesco, 1976.
- Branch, Ken & Page, James. The management of educational facilities programmes. A focus on community participation and self reliance e Community participation in a government school construction programme: the Liberian experience. Division of Educational Policy and Planning, Unesco, 1977.

- Bugnicourt, Jacques. Identificación de las zonas de pobreza en América Central y Panamá. Medida de las disparidades regionales y de la participación de las poblaciones en la formulación de sus necesidades educativas. Unesco, Guatemala, nov. 1977.
- Carr-Hill, Roy. Participatory planning in education: testing some concepts. Unesco, Division of Educational Policy and Planning, 1976.
- Cec-Unesco-Unicef. Informe de actividades. Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana. v. 1, sept. 1976 — sept. 1977.
- Centre Asien D'Innovations Educatives pour le Developpement. L'innovations éducative en Indonésie. BIE, Unesco, 1975.
- Cipe (Centro de investigación y promoción educativa. La réforme de l'enseignement et le système d'enseignement nucléaire au Pérou. IIPE, Unesco, 1979.
- Colin, Roland. Les méthodes et techniques de la participation au développement. Unesco, División de l'étude du développement, oct. 1978.
- . L'institutionnalisation de la participation au développement. Doc. Unesco, SS-79/ Conf 601/4, oct. 1979.
- Collins, Paul D. *Decentralization and local administration for development in Tanzania*. Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, 1976.
- Court, David & King, Kenneth. *Education and production needs in the rural community: issues in the search for a national system*. Doc. IIPE. 1979.
- Creager, Bruce. Un Centre communautaire polyvalent au Kenya: besoins et problèmes des communautés rurales en voie d'urbanisation pendant la période de transition. In: *Les Bâtiments à usage scolaire et communautaire: cinq études de cas*. Études et documents d'éducation, Unesco, 1978.
- Depienne, Albert. *Formas de participación en la educación extraescolar (Honduras)*. Doc. Unesco, 1979.
- Documentation Française (La). La réforme de l'enseignement en République Populaire de Chine. *La Documentation Française*, n. 127, 1972.
- Dubbeldam, LFB. The primary school and the community in Mwanza district Tanzania. Walters-Noordhoff Publishing Groningen, 1970.
- Escalona Reguera, Mario. *Possibilités d'institutionnaliser la participation populaire dans les pays en développement, en tenant compte des différents contextes socio politiques, économiques et culturels*. División de l'Etude du Développement, Unesco, 1979.
- Espinoza, Estuardo M. *La experiencia de la unidad descentralizada de la educación de adultos y coordinación educativa para el desarrollo en la provincia de Chimborazo (Ecuador)*. Orealc, Unesco, 1978.
- Evans, David R. *La Planificación par la participation directed: un mythe ou une réalité?* IIPE, 1977.
- . *Educational reform in the context of community-based non formal education programs*. Doc. IIPE, Unesco, nov. 1979.
- Figuroa, Max; Prieto, Abel & Gutierrez, Raúl. *L'école secondaire de base à la campagne: une innovation pédagogique de Cuba*. BIE, Unesco, 1974.
- Franco, Carlos. *Cinq problèmes fondamentaux du processus d'institutionnalisation de la participation au Pérou*. Doc. SS-79 Conf. 601/7, Unesco, oct. 1979.
- Fraser, Stewart. Administration et contrôle de l'éducation en Chine. In: *Revue Internationale de Pédagogie*, n. 4, 1976.
- Gillette, Arthur. L'éducation en Tanzanie. In: *Revue Tiers-Monde*, n. 64, 1975.
- . *Beyond the non formal fashion: towards educational revolution in Tanzania*. Center for International Education, University of Massachusetts, 1977.
- Hall, Budd. *Participation and education in Tanzania*. Institute of Development Studies, University of Sussex, England, nov. 1975.
- Henriquez, Sarella. Une expérience de formation permanente dans une communauté rurale au Chili, 1970-1973. In: *Education Comparée*, ns. 18-19, déc. 1978 — janv. 1979.
- Huynh, Cao Tri. *Réunion d'experts des Nations Unies sur la participation des populations au développement*. New York, Division de l'Etude du Développement, Unesco, 12-16 may 1978.
- . *Participation des populations au développement: problématique, conditions de mise en oeuvre et aspects particuliers dans les domaines de compétence de l'Unesco*. Doc. SS-79/ Conf. 601/ref. 7, Unesco, dec. 1979.
- IIEDS — Union nationale des maisons familiales rurales. L'association des paysans, moyens de formation et d'animation dans les villages africains. Paris, 1974.
- IIEP (divers auteurs). Note on micro-planning. Doc. IIEP, Unesco, 1980.
- Innotech Solo Project Staff. *The Role of instructional supervisor in the Impact Delivery System*. Documento preparado para o Seminar on New Roles of Teachers in Innovative Educational Programs and Delivery System. Manila, Philippines. 23-27, aug. 1976.

- Kasaju Prem Kumar. *Participation locale à l'éducation*. Comité de l'éducation nationale, 1974. mimeogr.
- Kennedy, Margrit. *Building community schools*. Educational Buildings and Equipment. Unesco, 1979.
- Kinunda, Michael J. *La Réform de l'enseignement primaire en Tanzanie: perspectives et réalités*. IPE, 1979.
- Kluchnikov, Boris K. Reflexions sur la théorie et la pratique de la planification de l'éducation. In: *Perspectives*, n. 1, Unesco, 1980.
- Le Boterf, Guy. *Formation et autogestion*. ESF-EME, Paris, 1975.
- . *Formation et prévision*. ESF-EME, Paris, 1976.
- . *La investigación-participativa como proceso de educación critica*. Lineamientos metodológicos. Guatemala, Unesco, nov. 1979.
- Lebrun, O. In Fissel (Senegal), the farmers are taking over training of youths. *Educafrica*, v. 1, juin. 1974.
- Lyons, Raymond F. *Problèmes d'administration et d'organisation en éducation rurale; modalités de la participation d'une communauté à la prise de décisions*. IPE (Contribuição para o seminário, Les Problèmes de la Planification de l'Enseignement Rural), oct. 1975.
- Majeres, Jean. *Popular participation in planning and decision-making for basic needs*. World Employment Programme Research. International Labour Office, Geneva, 1977.
- Malpica, Carlos. *Administrative aspects of educational micro-planning*. Sida/IIEP. Documento discutido no Seminário Sobre Microplanejamento Educacional, 1980.
- . *Educación y comunidad en la reforma educativa peruana*. Doc. inédito, 1980.
- Mante, Rosetta F. *The Role of the teachers in the Impact Delivery System*. *Experiences in the Naga Project Impact*. Regional Centre for Educational Innovation and Tecnology. Manila, Philippines, oct. 1976.
- Milan-Baduel. Conessa & Raspati, Boorham. *Project impact for primary education*. Progress report n. 1, Sema Regional Centre for Educational Innovation and Tecnology, Saigon, aug. 1974.
- Ministère de L'Éducation. Birmanie. *Projet pour l'établissement de collèges universitaires régionaux en Birmanie*. nov. 1976. *Rapport sur les efforts bénévoles de la communauté et contributions à l'éducation*. dec. 1975.
- Ministerio de Educacion. *Ley general de educación*. Decreto-lei n. 19.326. Lima, 1972.
- Ministerio de Educacion. Programa de concentraciones de desarrollo rural. *Trabajo experimental Taguales: un ensayo de participación comunitaria e integración de servicio*. Bogotá, dec. 1975.
- Miranda, M. Participación democrática en educación. In: *Cuadernos de Educación*. n. 27. nov./dec. 1972.
- Mmari, G. R. V. Comment rattacher l'école au travail: l'expérience tanzanienne. In: *Perspectives*, n. 3, Unesco, 1977.
- Mushi, SS. *L'Institutionnalisation de la participation populaire: l'expérience tanzanienne*. Doc. SS-79/Conf. 601/7, Unesco, oct. 1979.
- Naik, Chitra. *L'Innovation éducative en Inde*. BIE, Unesco, 1974.
- OCDE. *Planification et participation dans l'enseignement*. OCDE, 1974.
- Olivera, Carlos. *The Administration of educational development in Latin America*. IIEP. Research report, Unesco, 1979.
- Oliver, Jean-François. L'enseignement en Chine. *La Documentation Française*. Notes et études documentaires, n. 4428, 2 nov. 1977.
- Orealc, Unesco. *Problemas y tendencias de la administración educacional en América Latina y el Caribe*. Orealc, Unesco, 1977.
- . *Educational Planning Methodology for the Integrated Development of Rural Areas*. Orealc, Unesco, 1979.
- Parajuli, Pramod. *Besoin et étendue de la participation communautaire dans les écoles secondaires rurales du district de Katmandou*. Institut d'Éducation, Université de Tribhuvan. 1976.
- Perspectives. *Aspects de l'administration de l'éducation*. Unesco, n.º especial, v. 2. n. 1. 1977.
- Rassekh, Shapour. Introduction au débat sur la participation. Contribution au séminaire de l'IPE: *L'Organisation des réformes de l'éducation au niveau local*. IPE, nov. 1979.
- Richard, Antoine. Au Sénégal, les paysans choisissent leur école. In: *Carnets de l'Enfance*, n. 30, Unicef.
- Rivero Herrera, José. *La Nuclearización educativa en Villa El Salvador (Peru)*. Orealc, Unesco, 1978.
- Sachsenmeier, Peter. *Basic education: reflections on participating curriculum development and planning*. German Foundation of International Development, 1978.

- Sanger, Clyde. *Le projet Impact. Rapport interimaire sur les projets Impact (Philippines) et Pamono (Indonésie) organisé par l'Innotech.* Ottawa, International Development Research Centre, 1979.
- Sena, Luis de. *Les Centres d'éducation populaire intégrée (Cepi) de Guinée-Bissau.* Irfed, nov. 1978.
- Schmelkes, S. et alii. Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal. In: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. 9, n. 4. 1979.
- Sheng-Wu, Xu. *Comment le peuple chinois prend une large part au développement de la science, de l'éducation et de la culture.* Doc. SS-79/Conf. 601/11, Unesco, oct. 1979.
- Sine, Babacar. Education non formelle et politiques éducatives: les cas du Ghana et du Sénégal. In: *Etudes et Documents d'éducation*, Unesco, n. 35, 1979.
- Sundaravadivelu, M.D. *Projets d'amélioration scolaire et appui communautaire, séminaires régionaux sur la planification et l'administration de l'éducation, 1969-1979.* New Delhi, Institut d'Asie de la Planification et de l'Administration de l'éducation.
- Supek, Rudi. *Problèmes, méthodes et techniques relatives à l'institutionnalisation de la participation des populations au développement dans différentes contextes socio-économiques, politiques et culturels, en particulier dans les régimes socialistes comme la Yougoslavie et les pays en voie de développement.* Doc. SS-79/Conf. 601, Unesco, sept. 1979.
- Tara, M. V. L'enseignement moyen pratique au Sénégal. Description et évaluation de la phase expérimentale. In: *Financement de l'éducation*, Cahier n. 3, Unesco, 1977.
- Toroka, S. R. Education rurale en Tanzanie. In: *Recherche, Pédagogie et Culture*, n. 31. 1977.
- Tsien Tche Hao. *L'Enseignement supérieur et la recherche scientifique en Chine populaire.* Paris, Librairie Generale de Droit et de Jurisprudence, 1971.
- Unesco. Conférence des Ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique. Lagos. 27 janv.-4 fév. 1976.
- Unesco. Conférence des Ministres de l'Éducation et des Ministres Chargés de la Planification Economique dans les États Arabes. Abu-Dhabi, 7-14 nov. 1977. Rapport final.
- Unesco. Quatrième Conférence Régionale des Ministres de l'Éducation et des Ministres Chargés de la Planification Economique en Asie et en Océanie. Colombo, 24 juil.-1^{er} août, 1978. Rapport final.
- Unesco. Conférence régionale des Ministres de l'Éducation et des Ministres Chargés de la Planification Economique dans les États Membres d'Amérique Latine et des Caraïbes. México, 4-13 déc. 1979.
- Unesco. Colloque sur la contribution des non-enseignants aux activités éducatives dans la perspective de l'éducation permanente. 13-17 sept. 1976. Document final.
- Unesco. Reunión de expertos sobre los contenidos y las modalidades de una formación que responda a la demanda de entidades colectivas en la perspectiva de una educación permanente. Caracas, nov. 1977. Informe final.
- Unesco. Consulta regional que tiene por objeto determinar el modo de mejorar la relación entre tipos, formas y niveles de educación, con la finalidad de promover la democratización de la educación y el fortalecimiento de la vinculación entre la escuela y el mundo del trabajo con miras a la educación permanente. Quito, Ecuador, 3-7 marzo 1980. Informe final.
- Unesco. Conférence Internationale de l'Éducation (37^{ème} session). Genève, 5-14 juil. 1979.
- Unesco. Conférence Internationale de l'Éducation (37^{ème} session). Amélioration de l'organisation et de la gestion des systèmes d'éducation afin d'accroître leur efficacité et de généraliser ainsi le droit à l'éducation. 1979. Synthèse des réponses au questionnaire ED/BIE/Conf. 37/Q/78.
- Unesco (divers auteurs). La participation des collectivités locales dans la construction scolaire: expériences du Bangladesh, Sudan, Iran, République Populaire du Congo. Seminar on the mobilization of domestic resources for formal and non-formal education. Paris, Unesco, 19-28 juin 1978.
- Unesco Institute for Education. *The Tanzanian experience.* H. Hinzen & V. H. Hunds-dorfer. Hamburg, Unesco, 1979.
- Unesco. Advisory Services to Member States in Educational Policy and Planning. *Democratic Socialist Republic of Sri-Lanka: policies for education: a review.* Unesco, 1979.
- Unesco. Innovations en matière de décentralisation de l'administration de l'éducation et de gestion des ressources locales: les expériences nationales. División des politiques et de la planification de l'éducation. Paris, Unesco, 1980. Expériences compilées par P. Zagefka Yannakopoulos.
- Unesco — Bureau régional de l'éducation pour l'Asie, Bangkok. Réformes de l'éducation en Birmanie. In: *Education in Asia*. n. 6, sept., 1974. Rapport Spécial.

Unesco. Réunion d'experts sur les possibilités d'institutionnaliser la participation des populations au développement, en tenant compte des différents contextes socio-politiques, économiques et culturels. Dakar, Sénégal, 10-14 déc. 1979.

Unicef. L'éducation peri-scolaire au service du développement rural: renforcement des possibilités de formation offertes aux enfants et aux jeunes. Unicef, fev. 1973. Rapport interimaire établi par le Conseil International pour le Développement de l'éducation.

Vandermeersch, L. Réforme de l'éducation: République Populaire de Chine. Commission internationale sur le développement de l'éducation, série *Innovations*, n. 13, Unesco, 1971. Wijegunasekera, D. P.; Gunaratne, D. & Perera, W. S. The school and the community. A case study of an open-planschool in Sri-Lanka. Regional Office for Education in Asia and Oceania, Unesco, Bagkok, 1979.

Unesco. Reunión Regional Integubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y del Caribe. Quito, 6-10 abr. 1981. ED-81/Promedlac.

Unesco. Reflexiones y sugerencias relativas al Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-81/Promedlac/3.

O BELTRÃO MANDOU.

Mandou desburocratizar o país. Mandou economizar o papelório. Leia e desburocratize, você também, as comunicações na sua empresa.

