

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES – APP
NA ESCOLA PÚBLICA CATARINENSE: DEMOCRACIA OU TUTELA?**

JANE MOTTA

Florianópolis, julho de 2001

JANE MOTTA

**A PARTICIPAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES -
APP NA ESCOLA PÚBLICA CATARINENSE: DEMOCRACIA OU
TUTELA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da prof^a Dra. Maria das Dores Daros.

**Florianópolis
2001**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"A PARTICIPAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES –
APP NA ESCOLA PÚBLICA CATARINENSE: DEMOCRACIA OU
TUTELA?"**

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/07/2001

Dra. Maria das Dores Daros – Orientadora/UFSC
Dr. Paulo Meksenas – Examinador/UFSC
Dr. Antônio Munarim – Examinador/UFSC
Dra. Leda Scheibe – Suplente/UFSC

**Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Jane Motta

Florianópolis, Santa Catarina, julho de 2001.

Ao meu companheiro Lauro, pelas horas roubadas de nosso convívio.

Aos meus pais, Romário e Maria, pela vida e pelas lições de honestidade e lealdade.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os nomes que queria registrar neste momento, por terem marcado significativamente a minha trajetória profissional e que, de alguma forma, colaboraram na realização desta tarefa. A todos, a certeza de minha gratidão. Pedindo escusas por eventuais esquecimentos, destaco os que estiveram diretamente envolvidos nesta empreitada. Agradeço:

- A **Maria das Dores Daros** pela orientação firme, sempre apontando alternativas de escolha/caminhos nas horas mais necessárias.
- Aos **professores do programa**, em especial, Selvino José Assmann, Marli Auras, Nadir Zago e Antonio Munarin.
- A **Haydée, Nadir e Zulmara**, companheiras e amigas, com as quais confirmo a teoria da aprendizagem na relação, por juntas crescermos e criarmos asas.
- A **Maria Izabel** e ao **Paulo Hentz** pelo carinho, pela amizade e pelas incansáveis correções e dicas nas diversas versões deste texto.
- Aos **colegas da linha de pesquisa**, Nadir, Márcia, Marilda, Ivonete, Ramiro e Aline, pelas primeiras descobertas e pelo conforto do “sofrimento” comum.
- A **Marilda Zamboni** e as colegas/amigas da extinta Gerência de Integração Escola Comunidade pelas discussões que propiciaram as primeiras descobertas em relação ao tema.
- A **Secretaria de Estado da Educação e do Desporto** pela dispensa para a dedicação exclusiva a este trabalho.
- A **Direção e ao/as colegas da Diretoria de Ensino Fundamental**, em especial, a equipe pedagógica Ana Luzia, Carla, Cida, Ione, Júlia, Regina, Patrícia, Vânia e Ricardo.
- As **bibliotecárias** da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Eliete e Graça, pela presteza e simpatia em disponibilizar materiais e bibliografias.
- A **Maria das Dores Pereira (Dora)**, pela arte final deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa, documental e bibliográfica, que investigou a condução do processo de implantação das Associações de Pais e Professores – APPs nas escolas públicas de Santa Catarina no período de 1973 a 1979. Esse processo foi encaminhado pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, diretamente vinculado ao Departamento de Ensino da Secretaria da Educação, visando a atender dispositivos da Lei 5.692/71 e demais leis e orientações que determinavam a integração escola-comunidade, tendo como canal dinamizador as APPs. O objetivo central da análise desse processo é compreender para que tipo de participação estavam sendo chamados os sócios dessas entidades (pais e professores) e quais os objetivos e intenções que estavam explícitos e implícitos nessa política de integração escola comunidade. Para a efetivação desta análise são considerados o histórico das entidades com caráter semelhante existente em Santa Catarina, anteriores às APPs, as Caixas Escolares e os Círculos de Pais e Mestres; o período em que ocorre essa implantação, caracterizado como um período repressivo da ditadura militar que se implantou no país a partir de 1964, bem como os pressupostos de Desenvolvimento de Comunidade presentes nos encaminhamentos das políticas de integração escola-comunidade. Os dados da análise permitem evidenciar que o papel efetivo por parte do Estado no trabalho de “motivação” dessas entidades e a receptividade dos pais e da comunidade em atender os apelos governamentais foram decisivos para a implantação desse processo. Também é possível afirmar que essa forma de participação caracteriza-se como uma participação tutelada, induzida pelo Estado, que apontava as formas de organização da entidade, seus fins, objetivos e até mesmo a aplicação de seus eventuais recursos.

ABSTRACT

This work presents the results of a documental and bibliographical research about the implement process of Parents and Teacher's Associations - PTAs in public schools in the State of Santa Catarina (Brazil) from 1973 to 1979. This implement process was carried out by the Teaching Department of Education Secretary in order to take into account the Law 5.692/71 and other regulations about the school – community integration. The main objective of this work is understanding what kind of role that each member (parents and teachers) played in this association and what goals and purposes that were explicit and implicit in this politics of school and community integration. Previous and similar educational organizations in Santa Catarina such as *Caixas Escolares* and *Circulos de Pais e Mestres* are taken into account in order to foster the analysis. The period of the implementation of ATPs is characterized by the military dictatorship that began in 1964 and the presuppositions of Community Development in the politics of school and community integration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPITULO I – RELACIONAMENTO ESCOLA FAMÍLIA	
COMUNIDADE: MATERIALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA	25
1. INICIALMENTE ERAM AS CAIXAS ESCOLARES	25
2. O CÍRCULO DE PAIS	29
3. A OBRIGATORIEDADE DAS APMs	34
4. NOVAS DETERMINAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CATARINENSE	38
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS APPs	
EM SANTA CATARINA	45
1. POLÍTICAS PÚBLICAS ENCAMINHAM UMA NOVA SISTEMÁTICA PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE	47
1.1 Constituição e Implantação do Serviço de Integração Escola- Comunidade – SIEC	49
2. FUNDAÇÃO, LEGALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS APPs NAS ESCOLAS PÚBLICAS CATARINENSES	54
3. A CONSOLIDAÇÃO DAS APPs	65
4. DUAS VERSÕES DO ESTATUTO PADRÃO	71
4.1 As permanências	72
4.2 As diferenças	75
CAPITULO III - O PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – PROECO	77
1. ESTRUTURA E OBJETIVOS DO PROECO	79
2. UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA: A RESPOSTA DAS APPs DA REGIÃO DE JOINVILLE	84
3. CONTINUIDADE DO PROJETO: A INCLUSÃO DE NOVAS REGIÕES	89
4. OS RESULTADOS ALCANÇADOS	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

A Associação de Pais e Professores – APP¹ é uma organização diretamente vinculada à escola. Seu quadro associativo, de um modo geral, é composto por professores, pais ou responsáveis por alunos². É uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, legalmente constituída e em funcionamento, praticamente em todas as escolas públicas catarinenses. Seus objetivos, normalmente, são de colaborar com o funcionamento da escola e de “integrar” escola e comunidade, devendo atuar como um organismo de representação e organização dos pais, dos educadores, enfim da comunidade escolar. Na qualidade de pessoa jurídica de direito privado é reconhecida pela ordem jurídica como sujeito de direitos e obrigações e pode ser instituída por iniciativa de particulares, ou seja, por um conjunto de pessoas que visam a finalidades específicas que devem ser explicitadas no seu Estatuto. Esse documento, norteador das ações da entidade, pode ser alterado sempre que os associados julgarem conveniente e necessário, uma vez que os sócios podem deliberar livremente sobre todos os campos de interesse da associação.

Em Santa Catarina, essa possibilidade de organização através de estatuto próprio, aprovado pelos sócios em assembléia geral da entidade, foi outorgada pelo Decreto 31.113, de 18 de dezembro de 1986, uma vez que, desde a instituição obrigatória em agosto de 1964 até essa data, a Associação teve suas atribuições definidas pelos órgãos governamentais por meio de decretos. Nesse período (1964-1986), a entidade esteve regida por quatro versões do estatuto padrão³, determinado através de Decretos estaduais, ou seja, durante todo esse percurso a entidade esteve sob sujeição de regras emanadas do aparelho governamental.

A obrigatoriedade do funcionamento de entidades com o objetivo de congregar pais e professores visando ao bom funcionamento das escolas, em sua origem denominadas

¹ Santa Catarina é o único Estado da Federação que utiliza a denominação Associação de Pais e Professores – APP para essa entidade representativa, conhecida, na maioria dos Estados brasileiros, por Associação de Pais e Mestres – APM.

² Podem também ser admitidos como sócios, servidores e especialistas em atividade na escola e pessoas da comunidade.

³ O estatuto padrão continha as normas determinadas pelo poder público estadual, que deveriam necessariamente ser seguidas pelas associações em todas as escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.

Associações de Pais e Mestres – APMs estabeleceu-se em 11 de agosto de 1964, com a publicação do Decreto 1.770, do Governo de Santa Catarina e, na legislação federal, em 11 de agosto 1971, com a promulgação da Lei 5.692, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, a implantação gradativa, nas escolas catarinenses, só começou a ocorrer a partir de 1973, com a organização de uma infra-estrutura institucional - o Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, ligado ao Departamento de Ensino da Secretaria da Educação, criado especialmente para estimular a fundação e articular o funcionamento das Associações nas escolas. Para desenvolver essas atividades o Serviço foi sendo gradativamente expandido aos órgãos regionais da administração da educação (Coordenadorias Regionais de Educação -CREs)⁴ designando, para cada região, um educador - o Integrador Comunitário - responsável pela fundação, legalização e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas APPs de sua região.

Considerando que a proposta de criação e organização de uma entidade que buscava promover a participação de pais e professores na escola era do Estado⁵ e, considerando que esse período em que foram encaminhados os trabalhos de criação e organização das APPs estava inserido num contexto sociopolítico marcado por práticas autoritárias e repressivas, que impediam a participação política de estudantes e de organizações da sociedade civil como os sindicatos, proponho-me a investigar, neste trabalho de pesquisa, qual a forma de participação que estava implícita nessa organização “proposta” pelo Estado.

Dessa forma, o objetivo central desta investigação é verificar qual o papel que foi sendo destinado às APPs, entidade representativa de pais e professores, quando da condução de sua fundação e organização nas escolas públicas de Santa Catarina. Explicitando melhor, é necessário compreender: qual a finalidade da criação dessas entidades pelo Estado e a que políticas públicas estavam vinculadas; como foi conduzido o processo de implantação dessas entidades nas escolas públicas estaduais catarinenses;

⁴As Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, vinculadas diretamente à Secretaria da Educação, eram órgãos de administração, acompanhamento e fiscalização da ação educativa nas escolas das, inicialmente, doze regiões educacionais do Estado. A região de abrangência de cada CRE era determinada pela proximidade dos municípios que a compunham. Esses organismos, no decorrer destas três últimas décadas, sofreram diversas transformações, tanto na sua denominação quanto nas suas funções, em consequência dos diferentes encaminhamentos que os diversos governos que se sucederam lhe imprimiram, chegando a ser parcialmente desativados no início da década de 1990 pelo Governador Wilson Pedro Kleinubing (1991-1994). Atualmente, em número de 26, as, novamente, CREs, prestam acompanhamento e assessoramento, administrativo e didático-pedagógico às escolas sob sua jurisdição.

⁵ Estado entendido no sentido gramsciano de sociedade política.

quais os mecanismos e instrumentos utilizados para a efetivação desse processo; como foram conduzidos os trabalhos de “orientação” às APPs a partir de sua implantação obrigatória nas escolas públicas estaduais catarinenses; para que formas de participação eram “convidadas” as APPs e seus sócios.

Para efetivar esta análise pretendo investigar a trajetória da criação, legalização e organização das Associações de Pais e Professores – APPs, o que implica desvelar as razões, interesses e necessidades da implantação dessas entidades, considerando suas transformações no contexto sociopolítico e educacional do período.

O período principal da análise abrange a década de 1970, mais precisamente entre 1973 e 1979, por se constituir no momento em que ocorreu a implantação de entidades com caráter semelhante no plano nacional e as APPs em Santa Catarina. Porém, será observado que as determinações que regem a entidade catarinense também decorrem de um processo pretérito iniciado em 1916, com a criação das Caixas Escolares e reforçado na década de 1940 com os Círculos de Pais e Mestres⁶.

No período da implantação obrigatória das APPs nas escolas catarinenses, (início da década de 1970) vivia-se no país um dos períodos mais duros da vida política nacional, que teve como marco o golpe militar de 1964 e, mais marcadamente, o endurecimento do regime com a promulgação, em dezembro de 1968, do Ato Institucional n.º 5 – AI 5⁷ que, entre outras medidas restritivas, suspendia garantias constitucionais e individuais.

Foi a partir da edição desse Ato e da Lei de Segurança Nacional promulgada em setembro de 1969 que o regime “endureceu”, implantando um aparato de repressão e dando cobertura ao recrudescimento de uma violência sem precedentes no país. Esse

⁶ A denominação dessa entidade em alguns momentos era Circulo de Pais e Mestres e em outros Circulo de Pais e Professores, mas tratava-se sempre de uma associação auxiliar da escola que reunia pais, comunidade e professores com a finalidade de colaborar com a escola.

⁷ Segundo Alves (1984: 130), o AI 5 foi *preparado em resposta ao crescente apoio da classe média às manifestações estudantis e à militância dos trabalhadores*. Diferentemente dos outros atos institucionais, anteriormente editados, este não tinha prazo de vigência e, embora em seu texto preservasse a Constituição de 1967, concedia ao presidente plenos poderes como o de fechar o Congresso Nacional, Assembléias Estaduais e Câmaras Municipais; cassar mandatos eletivos; suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos; confiscar bens como punição por corrupção; decretar Estado de Sítio; demitir, remover, aposentar, pôr em disponibilidade, reformar e transferir para a reserva militares; legislar por decreto e expedir atos institucionais. O ato tratava, ainda, da suspensão das garantias do Poder Judiciário, suspensão do *habeas-corpus* em crimes contra a segurança nacional, julgamento de crimes políticos por tribunais militares, proibição de exame pelo Poder Judiciário de recursos impetrados por pessoas acusadas através desse ato. Sua revogação ocorre em outubro de 1978 como parte do programa de “abertura” do Governo Geisel (1974-1979).

recrudescimento duraria cinco anos. Nessa imposição, o regime autoritário⁸, se valia da estratégia de controle pelo terror⁹, considerando todos os cidadãos culpados *a priori*, ou seja, segundo o arbítrio do Aparato Repressivo do Estado de Segurança Nacional todos os cidadãos eram considerados suspeitos e culpados até provarem sua inocência (ALVES 1984: 40).

O Estado nesse período podia ser considerado um Estado restrito, sociedade política, mecanismo do aparelho governamental que exerce uma dominação fundada na coerção. Gramsci (2000) considera que a sociedade política é composta dos aparelhos repressivos do Estado através dos quais a classe dominante exerce a violência. Nessa sociedade política, a forma de exercício do poder ocorre sempre pela dominação por meio da coerção, ou seja, o controle é realizado pelas burocracias executiva e policial-militar, por meio de uma ditadura. Gramsci também alerta que, no Estado, em determinadas situações, há maior propensão para a dominação ou ditadura, e em outras para o consenso e a direção, evidenciando que as relações entre as duas dimensões de estado (restrito e ampliado) são dialéticas e não funcionais.¹⁰

Gramsci (2000: 23) aponta como uma das tarefas do Estado a de ser “educador” de seu povo, ou seja, a de imprimir à sociedade certos traços culturais de interesse social ou da elite. Essa tarefa educativa e formativa do Estado tem como finalidade *criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção.*

⁸ Segundo Germano, esse regime se caracteriza por não se subordinar a nenhum limite, por *estar fora de qualquer controle político* (LOEWENSTEIN, 1984 Apud GERMANO, 1993: 18).

⁹ A estratégia do terror era produzida pelos militares que, em nome do anticomunismo, divulgavam que a nação estava sendo constantemente ameaçada por “inimigos” ocultos e desconhecidos. Tal estratégia *produz, no seio da população, um clima de suspeita; medo e divisão que permite ao regime levar a cabo campanhas repressivas que de outro modo não seriam toleradas* (ALVES, 1984: 27).

¹⁰ Para Gramsci, Estado ampliado é *sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção*. (GRAMSCI, Apud COUTINHO, 1985: 60). As duas esferas (sociedade civil e sociedade política) formam o Estado em sentido amplo e servem para conservar ou transformar uma formação econômico-social. No espaço da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, pelo consenso e direção. Na sociedade política (Estado restrito) as classes buscam exercer sua hegemonia pela dominação ou seja, usam a força coercitiva. Entende-se aqui hegemonia como um conceito dinâmico que requer movimento e relação, no dizer de Gramsci (2000: 95) *o exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibra de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais, associações – os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.*

Ainda, para o mesmo autor, o Estado *é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização, atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições em que um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral* (GRAMSCI, 2000: 28).

Porém, Germano (1993, 19) nos adverte de que quem age não é o Estado em si, mas que sua ação se efetiva através do regime político. O regime político que se instalou no Brasil justificava o golpe em nome da democracia e escondia seus objetivos ditatoriais e compromissos com o capital internacional. Dessa forma os militares, aliados à classe dominante, *instalaram-se de forma direta e duradoura no governo, e instauraram uma ditadura, violenta e repressiva, que durou vinte e um anos* (GERMANO, 1993: 48). E assim, impuseram sérias restrições à liberdade dos brasileiros, por meio de mecanismos como a Ideologia da Segurança Nacional: *um instrumento utilizado pelas classes dominantes, associadas ao capital estrangeiro, para justificar e legitimar a perpetuação por meios não-democráticos de um modelo altamente explorador de desenvolvimento dependente* (ALVES, 1984; 23).

No entanto, o processo autoritário imposto pelo aparelho estatal brasileiro se estabeleceu de forma contraditória, refletindo na Constituição de 1967 e traduzindo-se em seu texto. Segundo Alves (1984: 111), nesta Constituição, *uma parte do texto visava ao controle: assegurar a aplicação das medidas exigidas pela Doutrina da Segurança Interna para destruir o “inimigo interno”. Outra parte, que a oposição lograra impor sob a forma de carta de Direitos, refletia o objetivo de restaurar a democracia.*

Tal contradição refletia a posição da sociedade que, progressivamente, engajava-se na luta de resistência ao regime. Segundo Alves (1984: 136), *enquanto se empregava a coerção para submeter um setor da oposição, outros setores da população, até então inativos, engajavam-se na luta.* Dessa forma, a população não assistiu pacificamente às determinações governamentais. Houve uma intensa mobilização de grupos, como o movimento estudantil e o movimento sindical dos trabalhadores, num processo de reorganização da sociedade civil. Como consequência, várias instituições surgiram, e outras se fortaleceram, tais como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a Organização dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI que, mobilizando-se contra a ditadura, faziam acirrada oposição ao governo, num

processo de resistência à política econômica, social e de supressão das garantias individuais - direitos dos cidadãos.

Essa contradição também reflete a necessidade de assegurar a legitimidade do Estado, dando-lhe a aparência de uma sociedade democrática, o que levou a um *processo contínuo de reformulação de planos e normas e de expansão da abrangência do poder coercitivo* (ALVES, 1984: 53). Ao mesmo tempo, demonstra que mesmo num estado de visível coerção física, como o estado autoritário brasileiro que se configurou no início da década de 70, há momentos de recuos ocasionados pela organização da sociedade civil. Nesse caso, importava ao Estado autoritário brasileiro, sempre visando ao controle estatal e à sua legitimação, assumir uma aparência democrática e, para tanto, em alguns momentos, cedeu à pressão e “concedeu” breves avanços à sociedade civil.

O Estado autoritário brasileiro buscava sua legitimação, entre outras formas através do voto para eleger representantes principalmente nas áreas legislativas. No entanto, no Preâmbulo do Ato Institucional 2¹¹, indicava que a *democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a Revolução, implantada para restabelecer a paz, promover a honra nacional* (Apud ALVES, 1984: 91). Tal afirmativa, emanada de um governo autoritário, pode levar a constatação de que, de um modo geral, governos, partidos e políticos das mais diferentes tendências proclamando-se defensores dos ideais democráticos, defendem a igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos, independente de credo, raça e condição social. Tal postura, certamente alicerçada em diferentes entendimentos teóricos e políticos, conduz à conclusão de que a democracia pode ser usada para justificar atos e situações divergentes, ou seja, quando os indivíduos a defendem, podem estar pretendendo coisas distintas e contraditórias (FERNANDES, 1986).

A democracia, como uma maneira de organizar e governar a sociedade, considerando o povo (cidadãos livres) como detentor do direito de tomar decisões coletivas, tem sua origem registrada na Grécia antiga. Desde aquela época até os nossos dias, homens, e mais tarde mulheres, de diferentes povos, buscam estruturar a organização

¹¹ O Ato Institucional nº 2 AI-2 foi editado em 1965, e foi uma clara resposta do Estado de Segurança Nacional ao Congresso Nacional que recusava o papel de legitimador deste Estado, aprovando suas medidas. Desta forma, o Ato abrangia, dentre outras, medidas destinadas a controlar o Congresso.

social com base nos princípios da soberania popular, atribuindo conceitos diversos à democracia, à medida que organizam as sociedades de diferentes formas.

Bobbio (1997) considera a democracia como contraposta a todas as formas de governo autocrático, e aceita como definição mínima de democracia a confluência de três elementos: 1) a atribuição a um elevado número de cidadãos da responsabilidade e do direito de participar direta ou indiretamente de decisões coletivas; 2) a existência de regras de procedimento como a da maioria, e; 3) a garantia de condições e alternativas reais de escolha, para os que são chamados a decidir e ou eleger, garantias estas baseadas nos direitos de liberdade de expressão das próprias opiniões, de reunião e de associação, dentre outras. Esses direitos, para Bobbio, formam a base em que nasceu o estado liberal, base esta sobre a qual foi construída a doutrina do estado de direito. Considera, ainda, que as normas constitucionais que respaldam estes direitos *são regras preliminares que permitem o desenrolar do jogo* (IBIDEM: 20). É este conjunto de regras que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos, tendo como pressuposto fundamental a decisão da maioria.

Para Bobbio (1998:32), genericamente, democracia representativa significa que as deliberações que dizem respeito à coletividade são tomadas por representantes eleitos para esta finalidade. Essa forma de democracia é considerada pelo autor como *o único governo popular possível num grande Estado*, uma vez que na democracia direta, no sentido próprio da palavra, o indivíduo participa das deliberações sem nenhum intermediário, através da assembleia dos cidadãos deliberantes e do *referendum*. Num sistema complexo como o Estado moderno, essa forma de democracia, segundo o autor, torna-se inviável. Porém, o autor pondera que os significados atribuídos às duas formas de democracia (representativa e direta), são tantos que não se pode tratar as duas alternativas como totalmente excludentes, uma vez que não existe uma única forma para cada uma delas.

Chauí (1997: 137), a partir de referencial teórico marxista, considera que só a liberdade não garante a democracia, e que esta não pode ser pensada sem ter como referência a igualdade. A autora pondera que todos estamos *implicados como Sujeitos* na discussão/indagação sobre democracia, sem pretender fixá-la num pensamento racional, positivo, completamente determinado, ou seja, é necessário que sobre ela pensemos e a questionemos para além das diferenças, mas sem desconsiderar tais diferenças. Chauí lembra o entendimento de Marx segundo o qual a igualdade engendra a liberdade, ou seja,

não podemos considerar a democracia sem a confluência desses dois elementos, sem a clareza de que, para sermos livres, precisamos ser iguais e de que a liberdade pressupõe condições mínimas de participação, respaldadas em igualdade econômica, social e política.

Para Chauí (1999: 51), a democracia *se institui como invenção, reconhecimento e garantia de direitos, baseados nos princípios da igualdade e da diferença*. Dessa forma, considera que, na tradição do pensamento democrático, democracia significa igualdade, soberania popular, preenchimento das exigências constitucionais, reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria e liberdade.

Gramsci (2000: 287), ante a multiplicidade de conceitos que envolvem o termo, destaca o que lhe parece mais coerente com sua postura:

entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto é aquele se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente.

Tais considerações conduzem à conclusão de que a democracia é um processo dinâmico e contraditório, em permanente construção histórica, protagonizada por homens e mulheres. Entendo ainda que, nesta *realidade histórica a conquistar* (FERNANDES, 1986: 30), o conflito, a abertura e a diversidade se fazem presentes, exigindo permanente reflexão e a necessidade constante de acordos que ampliem a participação. Para tanto, aos cidadãos e grupos organizados compete lutar por alternativas que possibilitem efetivas condições de participação, tanto no debate quanto nas decisões e na execução de políticas que lhes dizem respeito, rumo à participação cada vez mais ampla dos cidadãos, uma vez que a *proposta de uma nova forma de governo baseada na articulação entre democracia representativa e democracia direta já faz parte do patrimônio teórico do movimento operário e socialista* (COUTINHO, 1999: 33).

Nesta mesma linha de pensamento Chauí (1996) considera que a *idéia e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa, é sua condição* (IBIDEM: 211), uma vez que, *para ser representativa, afinal descobre-se que a*

democracia precisa ser participativa. (IBIDEM: 199). Para a autora, o problema da democracia não está relacionado a mais representação, mas a uma mudança na idéia desta representação, a medida que se exige uma participação direta no plano social e político. Advertindo para a necessária ampliação dos mecanismos de participação direta, a autora chama a atenção para a importância de assegurar o acesso da população às informações, uma vez que a efetivação da participação está relacionada ao nível de informação que o sujeito possui, ou seja, *um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade de informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber* (CHAUÍ, 1996: 146).

Benevides (1991), defendendo os mecanismos de participação da democracia semidireta¹², entende que a participação popular nos processos decisórios é de fundamental importância, independente dos resultados finais, uma vez que as campanhas que antecedem as consultas populares ampliam os canais de discussão informando, formando e educando. Para a autora, *os mecanismos de participação popular podem e devem ser usados para exprimir a decisão do povo em questões que envolvem os princípios éticos, o controle e a garantia dos direitos fundamentais, assim como as finalidades de uma determinada política econômica* (IBIDEM: 85).

Já para Fontana (2000: 42), *a permeabilidade à participação da cidadania implica a ampliação da participação da população na gestão pública numa perspectiva de equidade social, contemplando a delegação de poderes, referendos, plebiscitos, democracia direta nas localidades, transparência nos negócios públicos.* Tal processo é complexo, pois

envolve a possibilidade de mediar disputas por recursos limitados, gerar consensos e solidariedade coletiva; conseguir um número expressivo de participantes que

¹² Na perspectiva de complementaridade entre democracia direta e democracia representativa, considerando a oposição entre elas um falso dilema, Benevides (1991) aponta a combinação das duas formas, para a configuração de um regime de democracia semidireta. Essa forma de democracia é possibilitada pela Constituição Federal brasileira que dispõe sobre mecanismos de participação direta da população *na atividade de produção de leis e de políticas governamentais* (IBIDEM: 10) utilizando-se do referendo (convocado para confirmar ou rejeitar normas legislativas ou constitucionais em vigor) do plebiscito (consulta para a manifestação popular, por meio do voto, sobre medidas futuras em questões de interesse público) e da iniciativa popular (apresentação de projetos de lei e de políticas públicas por parte dos cidadãos, através de requerimento, atendendo a um número mínimo de assinaturas).

delibere democraticamente; equacionar conflitos entre instâncias normativas, entre esferas de poder no sentido de preservar a legalidade enquanto incrementa a legitimidade; compatibilizar a participação ampliada com a eficiência administrativa; adequar esta inovação setorial com o conjunto de atribuições da máquina governamental; enfim processar tudo isso na expectativa de que no final se generalize o espírito público, a cidadania ativa, a democracia (IBIDEM: 42).

Percebe-se que, para a concretização da democracia, isto é, para a democratização da sociedade, projeto ainda inconcluso e em permanente construção, a participação representa um instrumento de que a sociedade organizada dispõe para a sua efetivação. Incrustada ou colada às questões da democracia está a discussão sobre as formas de participação do cidadão nas decisões, seja através do voto ou de mecanismos que ampliem o poder de interferir nas políticas que lhe dizem respeito.

Dessa maneira, entendo que a participação pode ser efetivada sob diversas formas, com diferentes graus de autonomia e, dependendo de sua condução, pode levar a caminhos divergentes, que vão desde a simples integração, passando pela consolidação da ordem social, até possibilitar questionamentos que criem condições e alternativas de mudança da ordem social. Pode se constituir em uma participação real, havendo influência efetiva dos cidadãos nos processos decisórios e nas políticas públicas, conforme nos aponta Fontana. Ou numa participação simbólica, pela qual a população exerce influência mínima ao nível da política e do funcionamento institucional, como também em uma participação tutelada, ou seja, uma forma de participação concedida que delimita o espaço e confere-lhe o caráter de uma benesse e não de um direito do cidadão, uma participação por meio da qual interessa obter a adesão e o apoio dos participantes com o intuito de manutenção da ordem e de acomodação social.

Como a Associação de Pais e Professores – APP é uma entidade que está inserida no cotidiano escolar, esta condição suscita o debate em torno da participação dos pais e da comunidade no interior da escola. Interessa discutir, nesta pesquisa, se, e qual dessas formas acima explicitadas estava sendo encaminhada como modelo de participação esperada dos pais e da comunidade, através de sua entidade representativa, no período em estudo (1973 a 1979). Tal interrogação deverá ser discutida no decorrer deste trabalho.

Porém, pelos dados analisados, posso inferir que no chamamento à participação dos pais e da comunidade, expresso nos documentos referentes a APP, e que traduzem as

políticas que são encaminhadas pelo aparato governamental catarinense para a Associação, o discurso da integração é postulado fundamental. Repetia-se, na esfera estadual, um discurso do Estado nacional, posto que, segundo análise empreendida por Almeida e citada por Ammann (1997), o tema integração é o segundo mais abordado nas falas presidenciais (157 vezes) no período de 1964-1971 e com um crescimento ascendente (98 vezes em 1971), com maior ênfase nos anos subseqüentes. Tal evidência nos aponta que o termo integração, nesse período, passava a preponderar no discurso das classes dirigentes, juntamente com uma bem estruturada ideologia. Nesses discursos a integração é propalada desvinculada da questão política, abordando de forma idêntica valores, interesses e objetivos, com a clara intenção de escamotear as desigualdades sociais propiciadas pela divisão social do trabalho.

O reflexo dessas discussões de integração é visível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 quando aponta normas para a condução da política nacional de integração da comunidade na escola. Percebe-se que a orientação dessa política de integração escola-comunidade está vinculada às políticas de desenvolvimento de comunidade cuja ideologia, segundo Ammann (1997), foi proposta por organismos internacionais, e institucionalizada pela ONU após a II Guerra Mundial. Segundo a autora, essa ideologia foi *absorvida e difundida pelas classes dirigentes e pelas organizações privadas, com mediação de seus intelectuais, recebendo amplo respaldo do Estado, no Brasil* (IBIDEM:19), notadamente a partir de 1970, quando o Ministério do Interior criou um órgão nacional denominado “Controle de Programas de Desenvolvimento das Comunidades – CPDC”. Esse órgão apontava a importância da participação das comunidades no contexto local, regional e nacional e a necessidade de suscitar esta participação com o objetivo de *induzir a comunidade a utilizar racionalmente seus recursos visando a acelerar seu desenvolvimento* (IBIDEM: 116-7). Segundo Ammann, a CPDC foi buscar na CEPAL o conceito de *Desenvolvimento de Comunidade a ser adotado, casando-se como uma luva à sua filosofia “integradora” e seu objetivo de subsidiar e acelerar o modelo de desenvolvimento nacional* (IBIDEM: 117).

É importante salientar que o Desenvolvimento de Comunidade é postulado após a II Guerra Mundial, momento em que se deflagra a luta pela conquista da hegemonia pelos dois blocos oponentes, liderados pela Rússia e Estados Unidos, socialismo *versus* capitalismo, respectivamente, ou seja, o que se buscava naquele momento, era a *conquista*

do primado político econômico e ideológico de um mundo supostamente bipolarizado (AMMANN, 1997: 29). Esse embate, que ficou sendo conhecido como Guerra Fria, estendeu-se até 1988, ano da queda do Muro de Berlim. Nesse contexto, considerando que a pobreza era um grande entrave e uma ameaça, tanto para áreas mais prósperas como para as populações pobres, que, na condição de “povos famintos”, eram mais propensos à propaganda comunista, o governo americano empreende extenso programa de assistência técnica aos países pobres, especialmente os da América Latina. Por outro lado, mas na mesma linha de pensamento e ação, a ONU vai *buscar estratégias capazes de garantir a ordem social e preservar o “mundo livre” dos regimes e ideologias consagradas como não democráticas* (AMMANN, 1997, 29). Para tanto, empenha-se em sistematizar e divulgar uma política sob a denominação de Desenvolvimento de Comunidade apresentando-a como o

processo através do qual o próprio povo participa do planejamento e da realização de programas que se destinam a elevar o padrão de suas vidas. Isto implica a colaboração indispensável entre os governos e o povo para tornar eficazes os esquemas de desenvolvimento viáveis e equilibrados (ONU:1958 apud AMMANN, 1997: 26).

Para Fernandes (In: AMMANN, 1997: 14), o Desenvolvimento de Comunidade é uma técnica social, com várias correntes, deturpadas pelo seu uso maciço, conservador e contra-revolucionário.

Já para Wanderley (1998), o Desenvolvimento de Comunidade valia-se de duas categorias básicas, que se consolidavam como diretrizes de ação, na realização de suas tarefas: a *mudança planejada* e a *participação comunitária*. Desta forma, os dois componentes básicos do Desenvolvimento de Comunidade manifestavam-se, um pela ação do Estado, que através de suas políticas governamentais propiciava apoio técnico para a efetivação dos programas de forma mais eficaz, dirigindo as ações e a participação dos cidadãos, empenhando-se para melhorar sua condição de existência. O outro, que se refere à participação comunitária, enquanto apontava para a necessidade de garantir maior rendimentos dos recursos públicos, trazia no seu bojo o emprego da força de trabalho local como mão de obra gratuita.

A incorporação dos pressupostos de Desenvolvimento de Comunidade pode ser identificada, em Santa Catarina, já em 1973, nas finalidades e objetivos do Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, quando se efetiva a implantação desse Serviço como responsável pelos encaminhamentos da política de integração escola-comunidade, com atenção especial para a criação e organização das APPs nas escolas públicas estaduais catarinenses. Para as APPs, a inclusão desses pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade está determinada no Estatuto Padrão, promulgado em 1974, que aponta como finalidade específica das Associações, dentre outras, a de *estimular a transformação da escola em centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário, por meio da participação da Família na Escola e da Escola na Comunidade* (SANTA CATARINA, 1974: 4). Já no que tange à participação da comunidade local em programas de melhorias da sua qualidade de vida, esses pressupostos, aparecem, mais explicitamente, nos encaminhamentos do Projeto de Educação Comunitária – PROECO, desenvolvido pela Secretaria da Educação entre 1976 e 1978, em que os pais e a comunidade eram conclamados a participar na recuperação e conservação dos prédios escolares catarinenses, especialmente através da concessão de sua mão de obra gratuita. Esse projeto será examinado mais detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho.

Tal encaminhamento, de utilizar a força de trabalho local para garantir a otimização das verbas públicas, confirma o alerta de Cunha (1991) que pontua que o Estado tem induzido sua ausência na manutenção das escolas, incentivando as comunidades a assumirem esse encargo e a aceitarem o barateamento (financeiro e pedagógico) da educação escolar nas escolas públicas. Prosseguindo, o autor aponta que o

interesse do Estado no incentivo destas iniciativas é duplo: 1) cooptar as lideranças, fazendo-as intermediárias entre as demandas da população e as “realizações” do governo, intermediação essa muito útil para atenuar as pressões imediatas, e para efeito eleitoral; 2) diminuir os gastos com os serviços públicos demandados pela população de baixa renda, que é chamada a entrar com partes dos recursos (principalmente a força de trabalho, mediante a valorização do “mutirão” e outras formas de auto-ajuda) e a diminuir expectativas de qualidade e amplitude dos serviços pretendidos, que devem ficar “no nível da comunidade” (IBIDEM: 389).

Diversos e divergentes são os conceitos atribuídos ao termo comunidade. Esta pode ser entendida como um corpo de indivíduos, com a idéia de uma coisa viva, com partes diferenciadas e interdependentes, que forma um todo único que se mantém junto por laços comuns – valores, objetivos, interesses, proximidade física, atividades semelhantes, ou que se complementam. Tal entendimento tem raízes na abordagem de Tönnies (Apud CUNHA, 1991) que considera comunidade como um “organismo vivo” resultante de uma *união real e orgânica*, que se desenvolve a partir da família, da vizinhança e da amizade.

No entanto, a comunidade não pode ser entendida apenas como um local onde há um agrupamento de homens e mulheres, um espaço neutro, entendimento dos que segundo Ammann (1997: 84), se inspiram exclusivamente nos postulados funcionalistas e abordam a comunidade *como uma unidade constituída de partes interdependentes que devem colaborar para o equilíbrio do todo*. Esse entendimento, na visão da autora, é utilizado para acobertar as contradições reais existentes entre indivíduos e grupos, não assinalando nenhuma distinção social entre o dono dos meios de produção (proprietário), o gerente e o vendedor de sua força de trabalho (proletário).

Cunha (1991), ao empreender uma recuperação do termo, retrocede ao século XVIII na Europa e examina seus significados nas diferentes épocas até os dias atuais. Realizando a mesma tarefa no Brasil, nos adverte que no nosso país o termo adquire significados que camuflam as relações de dominação e de exploração existentes no interior das comunidades, e a identificação de grupos que existem fora da localidade que não estão ligados pela vizinhança. Por este viés, considera-se que os moradores formariam uma comunidade pelo *simples fato de viverem na mesma localidade (um arraial interiorano, um bairro periférico de cidade grande ou favela, por exemplo) e de terem problemas comuns (como abastecimento de água, esgotos, coleta de lixo, transporte, posse da terra)* (IBIDEM: 383) e escola.

Também Ammann (1997: 85) afirma que na maioria das vezes a comunidade é entendida *como um todo regido pelo consenso, com problemas e interesses comuns*. A autora pondera que essa postura encobre as contradições e o *antagonismo das classes, reproduzindo-se, assim, a ideologia das camadas dirigentes, interessadas nessa ocultação para salvaguarda do sistema* (IBIDEM).

Nesta análise, comunidade será entendida (diferentemente de como apontam os documentos oficiais que encaminham diretrizes para a integração escola-comunidade)

como um espaço de luta, de contradições e de envolvimento de homens e mulheres que levam consigo uma história de vida e de relações sociais, ou seja, que se constituem como a síntese das relações que estabeleceram com outros homens e mulheres e com a natureza no decurso de sua trajetória de vida, numa perspectiva histórico-cultural, na qual prepondera a noção de processo. Conforme Arcoverde (apud WANDERLEY, 1997: 106), comunidade nessa perspectiva é entendida como um *processo histórico em que os indivíduos e grupos assumem a identidade referida ao coletivo*, ressaltando que o coletivo deve ser entendido como *produto de ação organizada e decorrente de interesses percebidos como comuns, numa situação de classe* (IBIDEM: 107).

É com esse entendimento de Estado restrito, num contexto de Estado autoritário que se configurava no período da análise (década de 1970); de democracia como um processo que necessita da ampliação da participação dos cidadãos para seu constante aperfeiçoamento, participação esta que pode ser direcionada sob diferentes perspectivas, e de comunidade como um espaço de luta e de contradição, que tentarei conduzir a análise da trajetória da implantação das APPs catarinenses para compreender para que formas de participação estavam sendo chamados pais e professores, na proposta governamental catarinense para essa Associação no período entre 1973 e 1979.

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA – POR ENTRES IDAS E VINDAS

Com o intuito de efetivar esse processo de investigação e análise percorri um caminho de muitas idas e vindas. A tecitura desta dissertação não ocorreu de forma linear e contínua. A aproximação com a empiria suscitava sempre novas dúvidas e a convivência com a teoria, ao adensar o problema, colocava novas luzes sobre o objeto em foco, ora solucionando algumas questões, ora ampliando as dúvidas e provocando tantas outras. Nesse constante vai e vem entre teoria/empiria e empiria/teoria, o objeto de investigação foi tomando novas formas e se desvelando. Isto significa que as primeiras indagações e hipóteses formuladas bem como os procedimentos iniciais de pesquisa esboçados foram sendo permanentemente ampliados, rediscutidos e redimensionados, até a elaboração final deste trabalho pois, de acordo com Triviños (1987: 131), *as hipóteses colocadas podem ser*

deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos.

Dessa forma, a trajetória metodológica que apresento resumidamente a seguir deve ser entendida como um movimento constante. Os passos aqui descritos sempre estiveram entrelaçados, não se configurando uma abordagem linear, pois, ainda segundo Triviños (IBIDEM), o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa não segue uma seqüência rígida de etapas.

Partindo do entendimento de que há necessidade de estabelecer um diálogo com o objeto e com a abordagem teórico-metodológica dos pesquisadores nacionais que se debruçaram sobre a questão, visando a apontar novos dados e realizar novas análises a partir do que já está posto e produzido, empreendi investigação sobre as publicações que abordassem o tema, efetuando um levantamento bibliográfico das produções sobre as APPs e organizações com o mesmo caráter, existentes em outros Estados do país. Para tanto, foram considerados livros, artigos, entrevistas e publicações acadêmicas (teses, dissertações e monografias).

A partir desse levantamento bibliográfico foram selecionados seis trabalhos que abordam a composição, organização, funcionamento e atuação de entidades representativas de pais e professores em escolas públicas do país¹³, ou seja, das APPs ou equivalentes. O material é composto por um artigo, um capítulo de um livro, uma tese, duas dissertações e uma monografia, que foram publicadas no período de 1982 a 1993¹⁴. Dessa produção nacional, quatro versam sobre a Associação de Pais e Mestres - APMs no estado de São Paulo (SPOSITO: 1993), (BUENO: 1987), (ALMEIDA: 1983) e (PUTERMAN: 1982) e dois trabalhos referem-se às APPs em Santa Catarina (VIZOLLI: 1990) e (SCHRAMM: 1986), também objeto desta investigação.

¹³ Há estudos relativos à família e à escola, dos quais Pereira (1967) pode ser considerado, no Brasil, um dos pioneiros. No entanto, é na década de 80 que a família começa a ser reconhecida como ator social, abrindo perspectivas para um novo campo de investigação. As relações escola-família-comunidade, como objeto de pesquisa, já foram abordadas por Carvalho (1989), Heriot-Van Zanten (1993), Zago (1997), Oliveira (1999), Bhering & Blatchford (1999), dentre outros. Porém o objeto desta pesquisa – APP - entidade representativa de pais e professores na escola pública, não será abordado sob a perspectiva dessa linha de investigação.

¹⁴ Em pesquisa empreendida por Warde (1993) sobre as produções acadêmicas discentes desenvolvidas no país entre 1982-1991, destaca-se a década de 80 como a época em que emergem, com muita força, estudos relativos às relações de poder e subordinação na escola, enfatizando o crescimento do número de dissertações e teses sobre *gestão democrática, participativa, da escola*. Na pesquisa de Warde, a questão da APM/Conselhos de Escola é apresentada como um dos subitens do bloco temático Relações Administrativas, de Poder na Escola, apontando a existência de um reduzido número de trabalhos que abordam essa questão.

O trabalho de leitura e sistematização do material selecionado permitiu uma visualização da situação e a forma de abordagem com que tem sido tratado o tema pelos investigadores nos últimos anos e o que merece ainda ser pesquisado, aprofundado e desvelado, servindo de subsídios para as discussões que estão sendo travadas nesta investigação.

Concomitante ao trabalho de revisão bibliográfica sobre entidades que congregam pais e professores, ao levantamento dos suportes teóricos para o adensamento da pesquisa, ocorreu à coleta de dados e a análise documental. Para Triviños (1987: 111), a *“análise documental”* é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.

A coleta de dados de documentos e publicações oficiais do Estado de Santa Catarina que tratavam sobre o tema foi efetuada em várias etapas, pois à medida que os materiais eram visualizados e analisados, suscitavam a necessidade de novos documentos que se encontravam arquivados em diferentes locais. Por este motivo, arquivos pessoais, arquivos e bibliotecas de diversos órgãos públicos serviram de fonte de pesquisa. Também recorri ao Diário Oficial do Estado e aos jornais de maior circulação à época em Santa Catarina, para recuperar e ou confirmar dados que estavam incompletos nos materiais coletados, uma vez que, além da dispersão dos documentos, muitas das indicações de materiais não foram localizadas na sua totalidade. Triviños (1987: 131) nos alerta de que *a coleta e análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados.*

A análise dos dados foi ocorrendo à medida que eles eram coletados, dessa forma foram sendo analisados planos e relatórios de atividades da Secretaria de Estado da Educação, como também documentos do Serviço de Integração Escola-Comunidade dessa Secretaria, que contém recomendações e orientações sobre as APPs e que foram encaminhados às escolas no período de abrangências da pesquisa. Também foram consideradas as legislações específicas, estadual e federal, que tratam da Associação, em especial os Decretos estaduais que instituem as diferentes versões do Estatuto Padrão.

Para dar suporte à análise aqui empreendida, e para detectar as origens e finalidades dessa forma de Associação em Santa Catarina apresento, no primeiro capítulo, uma breve...

retrospectiva da institucionalização de entidades cujo objetivo era o de chamar os pais para colaborar com a escola pública catarinense, pois é preciso considerar que muitas questões imbricadas com a organização e com a condução da APP decorrem desse processo iniciado em 1916, com a criação das Caixas Escolares. Ampliado na década de 1940, esse processo desenvolveu-se lado a lado com outra entidade semelhante :os Círculos de Pais e Mestres.

Ainda, no primeiro capítulo, trago à tona e analiso como foram sendo produzidas, no aparelho estatal, as políticas públicas educacionais, em especial no que tange aos mecanismos legais para regulamentar a criação e o funcionamento das APPs nas escolas públicas estaduais catarinenses, a partir de 1964 com a edição do primeiro Estatuto Padrão. O objetivo desta investigação inicial é compreender e mapear como foi sendo organizado pelo Estado o arcabouço legal e institucional para regulamentar o funcionamento das APPs, bem como suas origens e finalidades.

No segundo capítulo, com o objetivo de investigar para que formas de participação estavam sendo chamadas as APPs, considerando os encaminhamentos da política de integração escola-comunidade proposta pelo Estado, analiso a condução dos trabalhos de criação, organização e orientação das APPs nas escolas públicas catarinenses, encaminhados pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, no período entre 1973 e 1979. Tento ainda articular esta política com os principais acontecimentos que ocorreram na sociedade brasileira e catarinense, e que estão imbricados com a problemática em questão.

No terceiro capítulo, trago à tona o Projeto de Educação Comunitária – PROECO implementado pela Secretaria da Educação no período de 1976 a 1978, analisando-o desde a sua concepção, passando pelas diferentes etapas de seu processo de planejamento e desenvolvimento, até os resultados alcançados. O objetivo desta análise é compreender para que tipo de participação esse projeto chamou os pais e a comunidade, tendo como canal articulador as APPs.

Nas considerações finais, apresento as principais evidências da condução da implantação das APPs em Santa Catarina, na década de 1970, tendo como pano de fundo a trajetória histórica de entidades congêneres nas escolas públicas catarinenses e a política de integração escola-comunidade.

CAPÍTULO I

RELACIONAMENTO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE: MATERIALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA

As políticas públicas que encaminhavam formas de viabilizar o relacionamento entre família, comunidade e escola em Santa Catarina não iniciaram em 1964, com a obrigatoriedade da fundação das APMs, posteriormente APPs, nas escolas catarinenses. Já em 1916, havia legislação que determinava a criação de entidades com o objetivo de trazer a comunidade e os pais para colaborar com a escola pública: as Caixas Escolares. Essa ação foi expandida nos anos de 1940, com a criação de outra entidade similar, qual seja, o Círculo de Pais e Mestres.

Por este motivo, inicialmente, empreendo uma breve retrospectiva da institucionalização dessas entidades, apontando as principais legislações que determinaram suas finalidades, forma de organização e de funcionamento, com o objetivo de mapear a procedência dessa forma de organização proposta pelo Estado. Esse retorno às origens se faz necessário para melhor compreender o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, explicitar como foi sendo tecido, pelo aparato governamental catarinense, o arcabouço legal e institucional para regulamentar o funcionamento de entidades, com caráter semelhante às APPs nas escolas públicas catarinenses.

1. INICIALMENTE ERAM AS CAIXAS ESCOLARES

Em 28 de setembro de 1916, o Congresso Representativo¹⁵ aprovou e o Coronel Felipe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catarina, sancionou a Lei 1.130, que criava a Caixa Escolar nos Grupos Escolares como uma sociedade civil, que poderia ser estabelecida também nas escolas isoladas. Essa instituição tinha como finalidades fornecer roupas, calçados, materiais escolares, lanches e assistência médica aos alunos pobres; além

¹⁵ O Congresso Representativo exercia, na época, o Poder Legislativo Estadual.

de materiais (livros, estojos, medalhas, brinquedos) para premiar os melhores alunos. Determinava, ainda, que a receita das Caixas seria proveniente das contribuições dos sócios, de auxílios municipais e do *produto de subscrições, quermesses, espetáculos, festas, etc* (SANTA CATARINA, 1916a).

A organização e o funcionamento dessas Caixas Escolares, de caráter obrigatório nos Grupos Escolares e Escolas Reunidas e de caráter facultativo nas Escolas Isoladas catarinenses, foi estabelecida por regulamento¹⁶ que fixava como objetivo da entidade *fomentar e impulsionar a freqüência escolar* (SANTA CATARINA, 1916b: 5). Reafirmava os fins assistenciais das caixas escolares, determinando, além do fornecimento de vestuário e materiais escolares aos alunos pobres e prêmios aos melhores alunos, o lanche para os alunos dos Grupos Escolares. Essa entidade poderia ter sócios de diferentes categorias: fundadores (os que promovessem a sua fundação e organização), beneméritos (os que doassem à Caixa a quantia igual ou superior a um conto de réis) e os demais, como contribuintes. Determinava, ainda, que a administração das Caixas seria viabilizada por uma Diretoria, composta de um presidente, um tesoureiro, um secretário e três fiscais, eleitos em assembléia geral, por maioria absoluta de votos dos sócios presentes à sessão, para mandato de um ano.

Porém, foi o Decreto Lei Estadual n.º 55, de 3 de fevereiro de 1938, pautado no artigo 130 da Constituição da República de 1937, que, por considerar que *a gratuidade do ensino primário não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados* (SANTA CATARINA, 1938:1), tornou essa entidade obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário, estaduais e municipais. Determinando que nela deveriam ingressar os pais ou representantes legais dos alunos matriculados, estes foram “convidados” a se associarem, fixando-se uma contribuição mínima anual, forma e data de pagamento e isentando da contribuição os sócios notadamente desprovidos de recursos. Determinava, ainda, a remessa mensal de um balancete das contas da entidade ao Departamento de Educação.

¹⁶ Decreto 976, de 14 de novembro de 1916.

Em 24 de junho de 1964, mesmo ano em que foram instituídas as então APMs em Santa Catarina, foi editado o Decreto N. SE 1.669¹⁷, observando parecer do Conselho Estadual de Educação, assinado pelo Governador Celso Ramos (1961-1966), dispondo sobre as caixas escolares obrigatórias nos estabelecimentos estaduais de ensino primário. Permanecem como finalidades da entidade, substancialmente, as mesmas: fornecimento de merenda, uniforme, materiais escolares aos alunos necessitados e premiação aos *que se distinguem nas classes* (SANTA CATARINA, 1969b, 1).

Além dos pais ou responsáveis pelos alunos, eram considerados como sócios, naquela legislação, os professores e pessoas que quisessem contribuir com a Caixa. Foi preconizado como dever dos sócios *fazer propaganda da instituição e envidar esforços pela sua eficiência* (IBIDEM).

Prevvia como receita das Caixas a contribuição dos associados, *taxas, contribuições e auxílios concedidos pelos poderes públicos e o resultado de subscrições e diversões, organizadas em seu benefício* (IBIDEM). Estabelecia, também, a ordem de preferência para a aplicação dos recursos da Caixa, quais sejam: em primeiro lugar, expediente da Caixa, merenda, roupa e calçado; seguido de livros didáticos e material escolar; assistência médica, dentária e farmacêutica; e finalmente em prêmios escolares.

A Diretoria deveria ser composta por Presidente (eleito entre seus pares), Secretário (diretor da escola e, em escola isolada, o professor) Tesoureiro (professor da escola designado pelo presidente) e Conselho Fiscal, com três membros. A eleição deveria ocorrer por escrutínio secreto e nela concorreriam pessoas idôneas da comunidade e, na assembléia geral, para eleição, votariam os sócios quites com a tesouraria da Caixa.

Explicitava, ainda, detalhadamente, as funções da Diretoria, de cada um de seus membros e do Conselho Fiscal. Uma das tarefas da Diretoria era apresentar relatório anual, acompanhado de balanço da receita e das despesas, com comprovantes, até 31 de dezembro de cada ano, ao Departamento de Educação. Já ao Presidente cabia encaminhar ao mesmo Departamento balancete semestral (julho e dezembro), devidamente visado pelo Inspetor Escolar ou Auxiliar de Inspeção.

¹⁷ Esta não era a única legislação que determinava sobre as Caixas Escolares, posterior à sua criação, é, possivelmente, não foi a última, uma vez que ela esteve presente na escola pública catarinense por um longo período e sempre seguida de perto por determinações do Governo Estadual. Utilizo este recorte para situá-la no contexto das entidades que estavam destinadas a promover a aproximação entre escola, família e comunidade no sistema educacional catarinense.

Pode-se verificar nesses documentos analisados que refletem diferentes momentos da história catarinense e das Caixas Escolares, que esta entidade, desde sua origem, esteve sujeita a regras emanadas do aparelho governamental. O material pesquisado aponta que o Estado determinou a criação, a organização, as finalidades, a aplicação das arrecadações e a prestação de contas anuais das Caixas Escolares, como também, a partir de 1938, estabeleceu a obrigatoriedade da participação dos pais e responsáveis pelos alunos e a remessa de balancetes prestando contas dos numerários (receita e despesa) da entidade ao Departamento de Educação.

Chama atenção a presença, em todos os estatutos, de formas de angariar recursos em benefício da entidade, inicialmente com as contribuições dos sócios e posteriormente com a indicação para a realização dos mais variados tipos de promoções (quermesses, espetáculos, festas e diversões), o que demonstra que havia preocupação em apontar mecanismos para que a Caixa, seja instituindo uma “contribuição espontânea”, seja promovendo atividades festivas, angariasse recursos para a consecução de seus objetivos. Em outras palavras, para que as escolas, por intermédio das Caixas Escolares, encontrassem alternativas de arrecadar fundos para garantir a frequência e a assiduidade dos alunos, notadamente os mais necessitados.

Esses dados nos revelam que as Caixas Escolares que estiveram em funcionamento nas escolas de Santa Catarina por aproximadamente meio século¹⁸, apresentavam um núcleo muito forte de finalidades, notadamente assistenciais (fornecimento de merenda, roupa, calçado, livro, material escolar e assistência médica, ampliando-se para dentária e farmacêutica, aos alunos carentes) sem esquecer do incentivo à competição entre os alunos, com a premiação aos “melhores”. Esse caráter assistencial não era específico da entidade catarinense. Segundo Spósito (1993, 169), no Estado de São Paulo as Caixas Escolares, criadas em 1892 e extintas em 1971, destinavam-se a *gerir a pobreza dentro da escola*, uma vez que procuravam atender aos alunos mais necessitados, numa função puramente assistencial. Também Bueno (1986) aponta que essa entidade caracterizava-se pela assistência aos alunos carentes e conviveu durante um longo período com as APMs nas escolas públicas paulistas.

¹⁸ A mensagem anual do governador Ivo Silveira (1966-1971), encaminhada à Assembleia Legislativa em 15 de março de 1966, apontava o funcionamento de 4.397 Caixas Escolares nas escolas catarinenses de ensino primário.

Pode-se inferir que o significado dado à participação dos pais e da comunidade na escola pública era o de subsidiar as escolas com recursos que, principalmente com a universalização da escola pública e conseqüente expansão da rede escolar, tornaram-se insuficientes. Com o advento da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário instituído pela Constituição Federal de 1934 e reafirmado na Constituição de 1937¹⁹, tornava-se necessário encontrar novas formas de financiamento para a educação, além das fixadas nessas Constituições. O argumento utilizado para levar os pais a contribuírem compulsoriamente para as Caixas Escolares, nas escolas públicas catarinenses, era baseado na solidariedade e no dever dos mais abonados para com os mais necessitados; essa referência estava explícita no Decreto Estadual de 1938, que tornava obrigatória a filiação dos pais à entidade que, por sua vez, deveria estar presente em todas as escolas públicas estaduais. O que interessava era ampliar a obtenção de recursos para a escola pública, tendo em vista a exigüidade das verbas públicas, destinadas à educação pelo poder público, tanto estadual como federal. Esse fato já foi detectado por Bueno (1986: 54), quando salienta que, já em 1931, os objetivos de ordem financeira eram os mais visados na proposta de criação das APMs no Estado de São Paulo em *decorrência da falta de verbas que historicamente tem marcado a atuação do poder público na questão da política educacional*.

2. O CÍRCULO DE PAIS

Mesmo com 4.397 Caixas Escolares em plena atividade nas escolas catarinenses de ensino primário no ano de 1966, verifiquei que, nesse mesmo ano, estavam em funcionamento 1.785 Círculos de Pais e Mestres resultado do esforço da supervisão escolar (equipes responsáveis pela orientação pedagógica junto às escolas estaduais). Na mensagem anual do governador Ivo Silveira (1966-1971), encaminhada à Assembléia Legislativa em março de 1969, verifiquei que os supervisores escolares, desenvolvendo trabalhos de Atividades Extra-Ecolares, promoveram a fundação, a instalação e o

¹⁹ Sobre a legislação educacional contemplada nas Constituições de 1934 e 1937 ver FREITAG, Bárbara, *Escola, Estado & Sociedade*, São Paulo, Moraes, 1984, 50-1.

funcionamento das associações auxiliares da escola²⁰. Destacava a mensagem que o Círculo de Pais e Mestres fundado e instalado na maioria das escolas públicas estaduais catarinenses, desenvolvia trabalhos como a Campanha do Natal dos Lázarus, dentre outras atividades de cunho assistencial, social e cultural.

A informação da instalação e funcionamento de Círculos de Pais e Mestres nas escolas públicas catarinenses e a necessidade de esclarecer como se constituiu essa entidade e quais suas finalidades, levam a reportar-me ao Decreto 2.991 de 28 de abril de 1944, que apresentava instruções para as *associações auxiliares da Escola*²¹, nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. No que se refere ao Círculo, apontava que muitas dificuldades eram encontradas pelas escolas para sua organização, em razão do pouco conhecimento da maioria dos pais, da falta de educação social e do desequilíbrio de cultura e meio.

Com base nessas constatações e levando em consideração a necessidade da fundação do Círculo de Pais e Professores na escola para *auxílio do lar na consecução do seu ideal, que é educar integralmente* (SANTA CATARINA, 1944: 9), o Decreto recomendava o incentivo à criação e funcionamento da entidade. Para tanto, apresentava sugestões de caráter prático como a organização de encontro com os pais. Esses encontros teriam como finalidade, por exemplo, a exposição dos trabalhos dos alunos. Na verdade constituiu-se em uma boa oportunidade para conversar com os pais sobre assuntos como entrada tardia, falta de disciplina, valor das associações e outros.

O Decreto apresentava, também, um modelo do Estatuto que deveria reger o Círculo de Pais e Professores, apontando como objetivo da entidade *incrementar a união entre os pais e os professores, na colaboração de tudo que visa ao bem-estar das crianças e o bom funcionamento da escola* (IBIDEM).

Pelo Estatuto eram considerados sócios do Círculo todos os pais de alunos e professores da escola, além de pessoas dispostas a colaborar com a entidade. Também determinava que um Conselho Diretor, com Diretor (o diretor da escola), primeiro e

²⁰ A Portaria 117 de 23 de fevereiro de 1952 aprova as medidas tomadas na Reunião dos Inspectores Escolares, realizada em Florianópolis, de 22 a 27 de outubro de 1951, instituindo a obrigatoriedade do funcionamento *das seguintes associações auxiliares da escola e do ensino: Caixa Escolar, Círculo de Pais e Professores, Liga Pró-Língua Nacional.*

²¹ As associações auxiliares da escola de que trata o Decreto 2.991/44 eram entidades associativas de cunho educativo e para arrecadação de materiais e fundos, com atividades desenvolvidas em prol do estabelecimento de ensino e dos alunos, como: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museus Escolares, dentre outros.

segundo Secretário, Tesoureiro e Conselho Fiscal composto por quatro pais deveria dirigir Círculo. Uma das incumbências do diretor do conselho era encaminhar anualmente um relatório das atividades do Círculo ao Departamento de Educação.

Embora o Estatuto facultasse a contribuição, fixava em Cr\$ 0,50 a mensalidade mínima para os sócios. Apontava, também, como dever dos sócios, dentre outros, *facilitar a ação da escola e conjugar esforços com os professores a fim de que haja um perfeito entendimento entre o lar e a escola* (IBIDEM).

Os recursos arrecadados eram destinados à aquisição de livros ou revistas para a biblioteca; auxílio aos alunos pobres (agasalhos, tratamento dentário, assistência médica); medicamentos, ferramentas e sementes, merenda (sopa escolar), enfim, para atividades que garantissem mais conforto aos alunos dentro do ambiente escolar, além de oferecer prêmios aos alunos mais aplicados.

Finalmente, abria a possibilidade de o Círculo promover reuniões sociais, como *conferências, palestras, dramas, horas de arte, audições* (IBIDEM) na sua sede ou em outros locais previamente definidos.

Embora os Círculos tivessem outra denominação e objetivos e finalidades de mais longo alcance, como promover a união entre os pais e os professores tendo em vista um *perfeito entendimento entre o lar e a escola*, é na destinação e na aplicação dos recursos bem como na necessidade de encaminhar ao Departamento de Educação um relatório anual que se evidencia a semelhança do Círculo com as Caixas Escolares. Isso significa dizer que essas entidades, uma vez criadas pelo governo catarinense, deveriam seguir suas determinações e prestar-lhes contas de suas atividades.

Mesmo salientando a necessidade da participação dos pais na escola, uma vez que havia necessidade de ampliar os apelos e conseqüentemente os objetivos para colaborar com a escola pública, pois as finalidades assistenciais como a arrecadação de recursos para os alunos e para a escola, além de contrariar o preceito da gratuidade do ensino público, não atraíam os pais por muito tempo, não se tem dúvida de que, quando se trata das reais finalidades da existência de entidades desse gênero na escola, elas permanecem com o mesmo teor. Em outras palavras, elas se destinam a angariar fundos para além da, nunca esquecida, premiação aos melhores alunos, aplicação em necessidades já apontadas como auxílio aos alunos e compra de materiais para os diversos setores da escola, em decorrência da histórica escassez de verbas públicas destinadas à educação.

Esta análise inicial sobre as primeiras entidades que se destinavam a chamar os pais e a comunidade para colaborar com a escola pública catarinense, indica a preocupação existente no aparato governamental de Santa Catarina em incentivar o funcionamento de associações que buscassem o envolvimento dos pais e da comunidade com a escola. O que subjazia a essa preocupação era o retorno financeiro para o qual eram estabelecidas diretrizes por meio de legislação. Conclui-se daí que a discussão a respeito de “associações auxiliares da escola”, instituições que objetivam o entendimento entre a família, a comunidade e a escola, ou seja, a “integração escola-comunidade” são antigas e anteriores à implantação das APPs.

Para Spósito, a questão da integração escola-comunidade aparece depois de 1930, como parte do movimento dos pioneiros da Escola Nova. Para a autora, o discurso escolanovista da década de 1920, no Brasil, trazia no seu bojo *um projeto de cunho nacionalista e autoritário, permeado pelo desejo de ver saneada a sociedade brasileira pela força do civismo e das campanhas de higienização, de modo a constituir uma escola eficiente como modelo da usina e da fábrica* (SPOSITO, 1993:169). Essa preocupação está presente nas reformas que Lourenço Filho, em São Paulo e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, empreenderam na década de 1930, e que, ainda conforme a autora, visavam a *estender o valor formativo da escola também para os pais* (IDEM, 1991: 23). Reformas essas fundamentadas num projeto mais amplo de realização de mudanças que não ignorava a força da ação disciplinadora da escola que *poderia figurar como um novo modelo de organização da sociedade* (IBIDEM: 171).

Essa preocupação de a escola influenciar na sociedade como um modelo também se reflete nas determinações do governo catarinense e já estava presente em documentos oficiais que datam de 1946²², em cujo conteúdo eram estabelecidas diretrizes para o funcionamento das instituições complementares da escola. Entre estas figuravam as Caixas Escolares e os Círculos de Pais e Professores como *instituições de caráter assistencial e cultural que estendam a influência educativa da escola sobre o meio* (SANTA CATARINA, 1949). Tal evidência demonstra que Santa Catarina estava inserida no contexto das discussões nacionais e contemplava essa questão em suas determinações.

²² Decreto Lei 298 de 18 de novembro de 1946 que expede a Lei Orgânica do Ensino e Decreto 3735 de 17 de dezembro de 1946 que aprova o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário de Santa Catarina. Essa legislação, reestruturará o ensino catarinense e é conhecida como reforma Elpidio Barbosa que, à época, ocupava o cargo de Diretor do Departamento de Ensino.

Bueno (1987) destaca que foi com base nas idéias de Lourenço Filho, por sua vez inspirado no êxito de instituições congêneres como as PTAs²³ americanas e na experiência que desde 1921 vinha sendo realizada num subúrbio do Rio de Janeiro na Escola Regional de Mereti²⁴; que a APM foi implantada no estado de São Paulo, associada às reformas que visavam à democratização do ensino público²⁵:

A autora esclarece que Lourenço Filho era um *representante autêntico* do movimento denominado renovação educacional. Tal movimento, conhecido como escolanovismo, tinha como base fundamental a busca ao *novo* e uma recusa ao *velho* e *arcaico*²⁶. Apregoava a definição de uma política educacional nacional que preconizasse uma reforma educacional. Nessa reforma a escola, com uma função socializadora e harmonizadora, poderia se transformar numa instância de renovação e democratização social, ajustando-se às exigências da nova sociedade sem desconsiderar o meio em que estava inserida.

Assim, enquanto a escola era vista como um veículo capaz de conciliar a *homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma comunhão nacional* e sem desprezar a *diferenciação necessária dos indivíduos, preparando-os nos diversos meios naturais, segundo suas aptidões, à mais rápida e eficiente capacidade de produção* (LOURENÇO FILHO, Apud BUENO, 1987: 35), a proposta da criação das APMs em São Paulo, ganhava um sentido mais preciso. Isso porque embora aparentasse *ser uma proposta descentralizadora e receptiva à cultura popular, trazia no seu bojo um projeto pronto, se não autoritário, preparado por uma elite cultural para ser realizado por outros indivíduos menos cultos* (BUENO, 1987: 36).

²³ Segundo Bueno (1987:37), Parents Teachers Association – PTAs são entidades que foram criadas por iniciativa das comunidades em escolas dos Estados Unidos.

²⁴ Os dados sobre essa experiência estão citados por Bueno (1987) que remete à obra Introdução ao Estudo da Escola Nova de Lourenço Filho publicada em 1930, à comunicação de Armanda Alberto apresentada na 1ª Conferência Nacional de Educação realizada em 1927 e a ALBERTO, A. A. (org) A Escola Regional de Mereti, Rio de Janeiro, CBPE/INEP, 1968.

²⁵ Naquele momento a democratização foi entendida como a expansão do sistema educacional, ampliando o acesso aos bancos escolares às classes populares. Tal processo não ocorreu de modo pacífico, mas como resultado das necessidades da industrialização e da mobilização da população que reivindicava o direito de acesso à escola.

²⁶ Sobre essa questão há discussões atuais, que podem ser verificadas em Monarcha, (1989) e Carvalho (1998)

3 A OBRIGATORIEDADE DAS APMS

Após trazer à tona instituições com objetivos semelhantes, resguardadas as conjunturas, social, política e educacional das suas respectivas épocas, em que se configura que os Governos estaduais sempre estiveram empenhados em criar e disciplinar este tipo de entidade, volto meu olhar para a institucionalização obrigatória das APMS, posteriormente APPs em Santa Catarina.

Na legislação federal, é pelo artigo 115, da Lei 4.024/61 que se coloca mais sistematicamente a possibilidade de *a escola [...] estimular a formação das associações de pais e professores*. Porém, é a Lei 5.692/71, em seu artigo 62, que preconiza a obrigatoriedade do funcionamento de *entidades que congreguem professores e pais de alunos com o objetivo de colaborar com o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino*.

Antecipando-se a essa legislação federal, pelo Decreto 1.770, de 11 de agosto de 1964, o governador Celso Ramos (1961-1966) fixa a obrigatoriedade da então denominada Associação de Pais e Mestres –APM, estabelecendo o Estatuto Padrão que deveria, obrigatoriamente, ser adotado pelas Associações de todas as escolas públicas estaduais.

Segundo esse estatuto elaborado pelo Conselho Estadual de Educação, as finalidades da entidade eram promover o entrosamento entre escola e comunidade, incrementando *a união e a colaboração entre escola e lar e a aproximação entre pais e professores, solucionando, dentro da perfeita harmonia que deve caracterizar Pais - Mestres – Alunos, problemas de freqüência, higiene, disciplina dos alunos, e ainda problemas que se referem a horários e períodos de aulas, tarefas escolares, trabalho em equipe, uniformes, livros, transporte, etc.; bem como propugnar pelo aperfeiçoamento intelectual e moral dos associados, procurando, inclusive, a difusão dos princípios educativos relativos a vida no lar, além de auxiliar os órgãos assistenciais do estabelecimento, suprimindo neles as deficiências por ventura existentes* (SANTA CATARINA, 1964b: 2).

Esse Estatuto Padrão, além de estabelecer as finalidades da entidade, determinava quem participaria como sócio (todos os pais, responsáveis legais por alunos e professores da escola), as formas de contribuição (contribuições financeiras regulares facultativas), bem como o destino das eventuais rendas da entidade, que deveriam ser empregadas na aquisição de material para a biblioteca da escola, de material didático, de agasalhos para os

alunos necessitados, de prêmios aos melhores alunos e na assistência aos alunos carentes, dentre outras.

Nas determinações obrigatórias para o funcionamento da entidade nas escolas públicas catarinenses chama a atenção a obrigatoriedade da presença dos professores nas reuniões da Associação de Pais e Mestres; dentre os deveres dos sócios, o de *conjuguar esforços com os professores* (como se eles não fossem sócios) *a fim de que haja perfeito entendimento entre o Lar e a Escola, para que esses dois fatores educativos se harmonizem e se completem, em benefício do educando* (IBIDEM: 3); e, com relação às competências do Presidente, a de apresentar, ao final de seu mandato, relatório resumido das atividades desenvolvidas pela Associação à Inspeção Regional de Educação. Faculta ainda, nas disposições gerais, a possibilidade de a associação promover atividades como *reuniões sociais, conferências, palestras e apresentações de arte* (IBIDEM).

Esses objetivos e determinações refletiam o momento político da época²⁷: a entidade foi criada pelo poder público constituído para estar a seu serviço. Constatam-se, nesse estatuto, preocupações com a saúde e a moral, inclusive dos associados e as intenções de manter a aparência de participação da sociedade e de transformar a associação em um agente de divulgação dos interesses assumidos pelo Estado.

Conforme Spósito (1993), as intenções de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, organizadores dessa entidade no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, na década de 30, fundamentados num amplo projeto de realização de mudanças na sociedade com o auxílio da escola, apresentavam uma proposta de integração escola-comunidade calcada na necessidade de *criar outros focos de irradiação de novos valores, novas atitudes e mentalidade, de uma nova disciplina que a sociedade estava a exigir* (IBIDEM:

²⁷ No período de criação obrigatória das APMs em Santa Catarina (1964), ocorria no país a instalação do regime militar pós-golpe de Estado. Dreifuss (1981) indica a conjunção de vários fatores para a efetivação do golpe, como uma grave crise econômica, com altos índices de inflação, diminuição das exportações e da produção, além do fortalecimento e mobilização de organizações da sociedade civil, como os sindicatos. Também colaborou para a efetivação do golpe o confronto estabelecido ao longo dos anos entre os que desejavam a internacionalização da economia - o *bloco multinacional e associado* (IBIDEM), e os que defendiam um desenvolvimento nacional independente; o *bloco histórico populista* (IBIDEM) e as classes trabalhadoras industriais organizadas. Nesse confronto, a penetração mais intensa do capital internacional, desejoso de implantar-se plenamente no mercado interno, (ROMANELLI, 1998: 58) foi o fator de rompimento do equilíbrio entre o modelo político getuliano de tendências populistas e o modelo de expansão da indústria. Há que considerar, também, que tanto os latifundiários quanto a burguesia industrial temiam a aproximação e a identificação de João Goulart com as massas trabalhadoras, para as quais defendia melhores salários e a implementação de políticas públicas de redistribuição de renda através da assistência à saúde e da expansão da educação, habitação e transporte público.

172). Em Santa Catarina essas intenções estavam implícitas, o que pode ser identificado nas finalidades do Estatuto Padrão, quando demonstrava preocupações com o *aperfeiçoamento intelectual e moral dos associados* e quando “recomendava” que a Associação promovesse atividades de cunho cultural e educativo como *reuniões sociais, conferências, palestras e apresentações de arte*. Este fato também pode ser identificado em outros documentos oficiais, como, por exemplo, no Plano Estadual de Educação 1969-1980 e no Projeto de Integração Escola-Comunidade de 1973, quando apresentavam, entre seus propósitos, a preocupação de propiciar condições para o aprimoramento intelectual e moral da comunidade através da escola, que atuaria como centro de *progresso espiritual, moral, cívica e sócio-econômica*.

Nota-se, ainda, nos objetivos da Associação catarinense um forte apelo à “harmonia”, quando ressaltava a necessidade de que houvesse *perfeito entendimento entre o Lar e a Escola*, e que fossem incrementadas *a união e a colaboração entre escola e lar*, bem como quando indicava que as soluções dos problemas escolares fossem encaminhadas sempre *dentro da perfeita harmonia que deve caracterizar Pais – Mestres – Alunos*.

Tais determinações denotam as preocupações da época com a manutenção da ordem e com a acomodação social, haja vista que se vivia, nesse momento histórico, a implantação do regime militar instituído pelo golpe de 1964, que se caracterizava pela imposição de um Estado autoritário. Porém o regime político autoritário que havia se implantado no país, ao mesmo tempo em que usava da força e da coerção, apregoava que suas ações tinham o propósito de restabelecer *a paz e a honra nacional*, conclamando-se como uma democracia representativa (VIEIRA, 1985: 16). Com tal discurso, visava escamotear as diferenças econômicas, sociais e culturais da sociedade, para que ela aparentasse um todo hegemônico e harmônico com o propósito de passar para a opinião pública a idéia de um consenso entre as classes, de um consenso nacional em torno da “revolução”, ou seja, do governo que se instalara naquele período.

Demonstrando a contradição no discurso governamental que dizia usar a democracia *para justificar a quebra de legalidade constitucional, em evidente desacato à soberania popular* (VIEIRA, 1985: 8) e confirmando alerta de Fernandes (1986) de que a democracia pode ser usada para justificar atos e situações opostas, as determinações do Decreto em

questão não contemplam nem o mínimo apregoado pela democracia liberal moderna²⁸ no que tange à liberdade de organização dos homens e mulheres, haja vista que sequer uma consulta aos interessados era prevista, uma vez que a entidade foi criada por ato governamental e aos pais e professores restava aceitar o “direito” de participar dentro dos limites impostos pelo Estado. Este, arbitrando-se o direito de definir as diretrizes, obrigava os professores a participar de reuniões e detalhava a aplicação dos eventuais numerários da entidade, destinando-os à manutenção das atividades escolares (aquisição de livros e revistas para a biblioteca, material didático atualizado, e outras) e para auxílio aos alunos carentes.

Esses dados apontam que a participação reservada aos pais e à comunidade era uma forma de participação tutelada, uma vez que as normas e os mecanismos de participação já estavam previamente estipulados e eram outorgados pelo Estado como uma benesse, ou seja, o Estado concedia aos pais e a comunidade o direito de participar, um direito que é do cidadão. Com essa forma de participação, havia interesse do governo estadual em obter a adesão e o apoio dos participantes com o intuito de manutenção da ordem e de acomodação social. Fechando o ciclo de tutela, o controle era exercido através da apresentação do relatório anual por parte do Presidente da entidade, o que se caracteriza como uma prestação de contas das atividades desenvolvidas pela Associação, marcando ainda mais a subordinação da entidade ao aparelho governamental.

É oportuno ressaltar que, embora as APMs tenham sido oficializadas em 1964, por Decreto estadual, nos documentos citados e analisados que cobrem o período de 1916 a 1969 não há nenhuma referência a sua implantação, o que me leva a inferir que foram implantadas em período posterior. No entanto, esse Decreto serviu como base para as discussões das políticas educacionais catarinenses que contemplam a participação dos pais e da comunidade na escola pública, como veremos a seguir.

²⁸ A democracia liberal moderna, aponta para a igualdade entre os homens e mulheres quanto à raça, cor e origem; a igualdade perante as leis; liberdade de expressão, crença e pensamento; direito à cultura, à instrução e à organização política e profissional.

4. NOVAS DETERMINAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CATARINENSE

Em âmbito federal, no período entre junho de 1964 e janeiro de 1968 são firmados os doze acordos MEC/USAID, alcançando todo o sistema educacional brasileiro, do ensino primário até a universidade, *nos aspectos de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico* (AMORIM, 1984: 82). De acordo com Romanelli (1998), um agravamento da crise do sistema educacional, provocada pela aceleração do ritmo do crescimento da demanda social por educação serviu para justificar a assinatura desses convênios e de pretexto para assegurar a intervenção externa em forma de cooperação. Por esses acordos, a *Agency for International Development (AID)* assessora a administração pública, entrando com cooperação financeira e assistência técnica. Para Aranha (1997: 213-214), os acordos MEC/USAID desencadeiam *uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina*, assentando-se em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade.

Como resultado desses acordos e do convênio firmado pelo MEC com a UNESCO, *para assessorar os estados na organização de seus sistemas de ensino* (AMORIM, 1984: 84), em Santa Catarina, peritos estrangeiros ajudam na elaboração do Plano Estadual de Educação²⁹; através de assessoria técnica. Para a realização dos trabalhos de elaboração do Plano Estadual de Educação, uma comissão é indicada pelo Governador Ivo Silveira (1966-1971) em julho de 1968. Seus integrantes eram membros do Conselho Estadual de Educação que, embora indicados como técnicos e representantes de diversas instituições, ocupavam cargos importantes na área governamental. Essa comissão delineou os rumos da educação catarinense, definindo uma política educacional a longo prazo para Santa Catarina, de 1969 a 1980, apresentando regras pedagógicas e procedimentos administrativos para a implantação do Sistema Estadual de Ensino, fixado pela Lei 4.394, de 20 de novembro de 1969.

O Sistema Estadual de Ensino estabelecia as finalidades e a organização do ensino para Santa Catarina e, em seu artigo 51, previa a existência, sempre que possível, de um

²⁹ Para maiores informações sobre o processo de elaboração desse Plano, consultar AMORIM, Maria das Dores Daros (1984), *Plano Estadual de Educação Concretização das Orientações Políticas da Educação*.

orientador de associações escolares³⁰, como integrante da equipe técnica, administrativa e pedagógica nas escolas que ministrassem o ciclo básico. Com relação às instituições escolares, o Sistema apresentava duas indicações: no artigo 95, que estava incluído no capítulo que tratava da Assistência Social Escolar, apontava para a necessidade de as escolas manterem instituições beneficentes como a caixa-escolar e outras congêneres e, no artigo 104, incluso no capítulo que dispunha sobre a Orientação Educativa e Pedagógica, preconizava-se que, *para auxiliar a orientação pedagógica educativa, todos os estabelecimentos de ensino básico e médio organizarão associação de pais e professores*³¹ (SANTA CATARINA, 1969:4). Visualiza-se por essas determinações que, enquanto as APPs deveriam estar voltadas para questões educativas e pedagógicas, outras entidades, como as Caixas Escolares, estariam incumbidas da ajuda e beneficência aos mais necessitados. Essa distinção não estava tão clara assim no Estatuto da Associação, quando determinava que os gastos da entidade deviam estar voltados para ações semelhantes às das Caixas Escolares (ajuda a alunos carentes, compra de diversos materiais para a escola e prêmios para alunos).

O Plano Estadual de Educação 1969-1980, dentre seus propósitos, visava à integração da escola na comunidade, a fim de tornar a escola *centro atuante do progresso espiritual, moral, cívico e sócio-econômico* (SANTA CATARINA, 1970c: 3); apontava, também, para a necessidade de conscientização para a participação ativa da comunidade nas questões de interesse comum. Destacava, ainda, a *importância dos serviços de assistência ao escolar, dinamizando a sua ação para assegurar alimentação, assistência financeira, material didático e bolsas de estudo aos carentes de recursos* (IBIDEM). Aqui, e em outros documentos nos quais se faz referência à comunidade, esta é concebida como um todo homogêneo e orgânico e o que a delimita é o fato de situar-se num mesmo espaço físico (área de abrangência da escola), e de ter objetivos afins (educacionais e de bom funcionamento da escola) em consonância com o que nos apontam Cunha (1991) e Ammann (1997) a respeito do entendimento que se tem de comunidade no Brasil, em especial nos órgãos governamentais. Não há referência às diferenças individuais, sociais,

³⁰ As Associações escolares posteriormente foram transformadas em Atividades Complementares. Nas duas situações, uma das incumbências do orientador desses serviços era a de fomentar e organizar associações escolares como as APPs.

³¹ Aqui já é usada a terminologia Associação de Pais e Professores mesmo com o Decreto de 1964 em vigor, que utilizava a nomenclatura Associação de Pais e Mestres.

econômicas e políticas existentes na área de abrangência da escola. Todos são tratados como “iguais” e chamados a participar em prol do bem comum, como se toda a “comunidade” tivesse realmente interesses comuns, camuflando-se, novamente, as diferenças de classes, étnicas, religiosas e culturais entre os indivíduos. Tal entendimento é utilizado para acobertar as reais contradições entre sujeitos, não fazendo distinção social entre o dono dos meios de produção (proprietário), o gerente e os possuidores apenas da força de trabalho (proletários). Para desvelar esse direcionamento que anula as diferenças entre os homens e encobre a divisão da sociedade em classes, e que pode levar à defesa dos interesses de uma classe em particular, há que se ter um outro entendimento de comunidade. Esta não pode ser entendida apenas como um espaço onde há a soma de homens e mulheres, um espaço neutro, transparente, mas como um espaço de luta, de contradições, de envolvimento de homens e mulheres que carregam consigo uma história de vida e de relações sociais, culturais, econômicas, religiosas etc.

Seguindo as determinações decorrentes do Sistema Estadual de Ensino (lei 4.394 de 20 de novembro de 1969) e do Plano Estadual de Educação, o Decreto 9.344, de 16 de julho de 1970, normatizava a transformação das associações escolares em Atividades Complementares e a regulamentação destas, entendidas como articuladoras na conjugação de esforços entre comunidade, pais, professores e alunos. Cabe ressaltar que a supervisão e a orientação dessas Atividades Complementares era de competência da Seção de Orientação, subordinada à Divisão de Ensino Básico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura.

No artigo 1º das Diretrizes para Funcionamento das Atividades Complementares, que acompanhava o decreto acima mencionado, foram definidas como finalidades desse serviço, dentre outras, a de *promover o entrosamento entre escola e comunidade (SANTA CATARINA: 1970 b :1)*, desenvolver o interesse da comunidade pelos problemas da escola e a escola pela vida da comunidade, bem como a de *promover a participação dos pais na educação formal de seus filhos (IBIDEM)*.

As Atividades Complementares, desenvolvidas em todos os estabelecimentos de ensino que mantivessem o Ciclo Básico, *devem envolver situações de experiência que complementam o ensino aprendizagem, desenvolvendo e/ou criando habilidades, hábitos e atitudes, através de experiências diretas e exercícios práticos, nos quais o aluno tenha a*

oportunidade de realizar-se como pessoa e como elemento integrante da comunidade (SANTA CATARINA, 1974b: 61).

Para orientar essas Atividades seria designado, dependendo do número de classes da escola, um ou mais educadores, que desempenharia o papel de Orientador de Atividades Complementares e que teria como atribuição, dentre outras, *a de assessorar a direção nos trabalhos que exijam a participação dos pais e membros da comunidade* e a de *dar ênfase à formação de clubes, associações, grêmios e outras entidades* (IBIDEM:2), como as APPs.

As sugestões de atividades a serem desenvolvidas na escola pelo Orientador de Atividades Complementares, que deveria contar com a participação de todos os alunos, professores e comunidade, eram: teatro, dança, coral, jornal escolar, mural, clube de leitura, clube de folclore, museu escolar, campanhas, gincanas, concursos, torneios, farmácia escolar, cooperativa escolar, artes aplicadas (bordado, tricô, crochê, tecelagem), clube agrícola, merenda escolar, dentre outras.

É importante ressaltar, ainda, que deveria ser encaminhada, anualmente, à Secretaria da Educação e Cultura do Estado uma prestação de contas de cada uma das entidades em atividade na escola (caixa escolar, grêmio, clube, associação e outras). Tal determinação evidencia que, além da orientação legal (leis e decretos) e da designação de um educador para executar a tarefa de orientação das entidades na escola, a Secretaria da Educação queria ter um controle da situação através da prestação de contas. Esse procedimento aponta para algumas hipóteses que não se auto-excluem. O Governo estaria consolidando seu poder de intervenção e de fiscalização nas atividades das entidades em funcionamento nas escolas, postura característica de um período de grande controle estatal sobre a sociedade civil; ou estaria demonstrando seu zelo pela efetividade das políticas públicas. Ou, ainda, estaria desempenhando um outro papel, o de educador, ao transmitir para a população certos traços culturais de interesse social ou da elite. Como já foi registrado na introdução deste trabalho, Gramsci (2000: 23) aponta como tarefa educativa e formativa do Estado a de ser “educador” de seu povo com o objetivo de criar novos valores e inculcar novas “culturas”, enfim de adequar a população, ou seja, as *amplas massas populares*, às necessidades que o desenvolvimento do aparelho econômico de produção demanda.

Em âmbito federal, em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5.692/71, cujo anteprojeto foi elaborado por um grupo de trabalho instituído pelo presidente Médici (1969-1974) e designado pelo Ministro da

Educação, Jarbas Passarinho. O projeto governamental, contemplando diretrizes apontadas pelos técnicos do acordo MEC/USAID, foi apreciado em regime de urgência, com prazo de 40 dias, em sessões conjuntas do Senado e da Câmara dos Deputados.

Segundo Germano (1993: 159), o período em que foi promulgada essa lei se caracterizava pela *fase áurea da repressão*. O desencadeamento dessa realidade foi provocada sobretudo pela edição da Lei de Segurança Nacional, em setembro de 1969 e que, segundo Vieira (1985: 34), *destruiu as liberdades públicas no Brasil, transformando-se em enérgico instrumento de repressão política. Atacando direitos individuais, na prática avançou contra os direitos de reunião, de associação e de imprensa, ideais tão caros à democracia*.

Nesse período em que se restringia o direito e as liberdades individuais, impossibilitava-se a participação política independente de entidades como a UNE, que embora se recusassem a assumir este papel, estavam *confinadas a promoções recreativas e a tarefas administrativas da vida estudantil* (ALVES, 1984: 68). É também nesse período que a Lei 5692/71, no capítulo que trata do financiamento da educação, artigo 62, instituiu a obrigatoriedade das Associações nas escolas, com a participação de pais e de professores, *para colaborar com o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino*. Spósito (1993) e Bueno (1987) nos alertam para a inclusão dessas entidades nesse capítulo que trata sobre o financiamento da educação. Para a primeira, com tal inclusão, as APMs assumiram o papel de arrecadoras de recursos para garantir a manutenção e o funcionamento das unidades escolares. Na análise da segunda, às Associações estava reservado o papel de *suplementadoras de recursos*, uma vez que o poder público tem, historicamente, se eximido de sua responsabilidade de provedor de recursos de toda ordem para as escolas. Desta forma, à intenção dos legisladores, ao instituir tal entidade, subjaz a necessidade de subsidiar financeiramente as escolas:

Tal fato pode ser confirmado em parecer do Conselho Federal de Educação datado de 7 de junho de 1972 que trata do Financiamento da Educação, contemplado no Capítulo V da Lei 5.692/71. Esse parecer ressaltava que um dos princípios desse capítulo é a *co-responsabilidade solidária* e, respaldado no artigo 41, resgata que *a educação constitui dever de todos, sendo solidariamente responsáveis pela sua promoção e pelo incentivo não apenas os Poderes públicos – o federal, o estadual e o municipal – mas também as empresas, a família e a comunidade em geral* (AZEVEDO, 1979; 534). Para o CFE, a

participação de todos os acima citados, como aliados na promoção da educação, é necessária, uma vez que o benefício é revertido para todos e as possibilidades orçamentárias estatais não cobrem o ônus financeiro desse grandioso empreendimento. Observa ainda que a família e a sociedade em geral revelam-se como *um extraordinário potencial de recursos materiais e humanos ainda inexplorados, aguardando um apelo ou uma convocação para se colocarem a serviço da obra educacional* (IBIDEM 541). E por fim sugere como uma fonte de recurso a *contribuição dos usuários e de suas famílias (amidades cobradas dos alunos e arrecadações feitas pelas Associações de Pais e Mestres)* (IBIDEM 543).

Em Santa Catarina, a preocupação de trazer os pais para colaborar com a escola, notadamente nos aspectos financeiros para manutenção da atividade escolar e auxílio aos alunos carentes, como já foi visto, já está presente desde de 1916, com a criação das Caixas Escolares e é reafirmada com a criação dos Círculos de Pais e Mestres. Percebe-se, também, que essas duas entidades, pelos seus estatutos, tinham finalidades semelhantes às das APMs, especialmente no que diz respeito às diretrizes que encaminhavam a forma de arrecadação (contribuição dos sócios e as mais variadas promoções que resultassem em recursos financeiros) e aplicação de suas receitas. Provavelmente por esse motivo, durante esse período analisado (1964 a 1971), não foi constatado um trabalho direcionado para a efetiva implantação das APMs, embora o Decreto que estipulava sua obrigatoriedade nas escolas públicas estaduais date de 1964. Nem mesmo sua nomenclatura estava bem definida, já que em alguns documentos era tratada como APM e em outros como APP.

Ainda que, na prática, as APPs não se consolidassem de imediato, nos anos de 1964 a 1971 foi sendo organizada uma estrutura, por parte do aparato governamental catarinense, com diversos dispositivos legais, para propiciar a institucionalização obrigatória de entidades com o objetivo de colaborar com o “eficiente funcionamento” das escolas públicas estaduais. Nas discussões e determinações em torno da implantação do Sistema Estadual de Ensino, do Plano Estadual de Educação e dos demais mecanismos e legislações que deram suporte à implantação de uma nova política educacional para os catarinenses, foi sendo tecida uma teia que procurava sempre contemplar a necessidade da participação da comunidade na escola. Esta participação se daria por intermédio de uma entidade representativa de pais e professores, e para tanto determinava-se, inclusive, a existência de um educador responsável por ela, (orientador de associações escolares,

posteriormente de atividades complementares) que tinha entre outras tarefas a de fomentar as atividades dessa entidade na escola em que atuava.

Nos anos que se seguem ao período citado, a concretização dos novos rumos da educação catarinense, gestados e elaborados no final da década de 60, será garantida através do Plano Setorial de Educação - PSEC 1973/1976, um plano instrumental e operacional que definia processos e criava estruturas necessárias à implementação das políticas públicas da educação catarinense, incluindo a criação do Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, que inicia suas atividades em 1973, com a função de definir diretrizes e incentivar a implantação gradativa das APPs nas escolas públicas estaduais. A elaboração, a aplicação e o desenvolvimento das ações que estão contempladas nesses documentos e que se relacionam com a criação e a organização das APPs nas escolas públicas catarinenses, serão assuntos do próximo capítulo.

CAPITULO II

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS APPs EM SANTA CATARINA

Tendo situado as origens das entidades com caráter semelhante ao das APPs (as Caixas Escolares e o Círculo de Pais e Mestres) e a estrutura legal, organizada pelo Estado com base na Lei Federal 5692/71, no Sistema Estadual de Ensino (Lei Estadual 4.394, de 20 de novembro de 1969), no Plano Estadual de Educação legislação esta que define novos rumos para a educação catarinense, cabe verificar como foram sendo montados e encaminhados, pelo aparato estatal, após a promulgação da lei 5692/71, os mecanismos e instrumentos utilizados, para a efetivação dessa política pública, que contempla a participação da comunidade na escola. Em outros termos, é necessário analisar como ocorreu o processo de criação e implantação das APPs nas escolas públicas estaduais catarinenses, como canal de participação/integração da comunidade e dos pais, entendendo essa participação como um ato essencialmente político. Nesse sentido, tanto pode ser usada como instrumento de justificação ideológica, enquanto mecanismo de manutenção da hegemonia de uma classe sobre as demais, no intuito de obter a adesão e o consentimento dos que são “convidados” a participar, como também pode ser usada como um instrumento eficaz de real influência dos cidadãos na definição e execução de políticas públicas.

O principal mecanismo criado para viabilizar a implantação dessa política pública de integração escola-comunidade, o Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, foi instituído em 1973. Uma de suas principais atribuições era promover o processo de fundação e implantação das APPs nas escolas públicas estaduais catarinenses, com o objetivo de garantir a participação dos pais e da comunidade para colaborar com as escolas. A criação das APPs em Santa Catarina visava a atender dispositivos da Lei 5692³²,

³²A lei 5692/71 preconizava no artigo 41 que *a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la*, e no artigo 62, que *cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, (...) entidades que congreguem professores e pais de alunos com o objetivo de colaborar com o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino*. Esses artigos foram constantemente lembrados e citados para justificar e conchamar a participação dos pais e da comunidade na escola pública nos diversos documentos analisados que encaminhavam as políticas de implementação das APPs em Santa Catarina.

promulgada em 1971 e que definia as diretrizes e bases da educação nacional determinando a existência obrigatória, em todas as escolas, de entidades que congregassem pais e professores. Segundo Spósito (1999: 48), a participação dos pais

foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 1970, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as APMs, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de “cidadania sob controle”.

A organização dos pais, professores e da comunidade, deveria se efetivar nos moldes preconcebidos pelo aparato autoritário estatal, ou seja, uma participação tutelada, uma vez que o Estado, nesse período, desautorizou, reprimiu e puniu a organização política de estudantes e trabalhadores³³. Importava manter as aparências do exercício da cidadania, impondo uma participação dirigida, concebida e concedida pelo Estado. Desta forma, além de controlar as atividades da entidade e educar a sociedade para uma participação limitada por normas pré-determinadas pelo Estado, qualquer possibilidade para outra forma de organização da comunidade escolar, com objetivos mais abrangentes voltados para a participação política dos cidadãos, estava sendo dificultada.

A participação que se esperava da comunidade, dos professores e, principalmente dos pais, era como colaboração para o “eficiente funcionamento” das escolas públicas. É oportuno recordar que os significados atribuídos ao termo participação são diferentes e muito abrangentes. Os documentos que encaminharam as políticas de implementação das APPs, nas escolas públicas catarinenses, nem sempre foram claros e específicos ao definir o significado desse termo e, não raras vezes, ele é confundido ou entendido como sinônimo de integração, haja vista que o que se divulgava era a integração da escola com a comunidade. Essa integração, propalada como necessária para a preservação da harmonia que deveria se estabelecer entre os “sócios” da entidade (pais e professores), visava à

³³ A Lei de Segurança Nacional, editada em 29 de setembro de 1969, estabelece limitações aos direitos individuais, como a liberdade de reunião, associação e organização, constituindo-se em um mecanismo fundamental para a repressão política. Segundo Alves (1984: 158), os termos dessa Lei mantinham-se suficientemente amplos para permitir que o Estado exercesse total arbítrio no estabelecimento do que constituiria crime contra a Segurança Nacional.

continuidade e à estabilidade do Estado autoritário instalado no país, compromissado com a manutenção e a expansão do capital internacional³⁴. Essa integração tinha também como objetivo escamotear as diferenças sociais, econômicas, étnicas, dentre outras, para impedir o desvelamento das desigualdades sociais propiciadas pela divisão social do trabalho, além de legitimar o Estado autoritário.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS ENCAMINHAM UMA NOVA SISTEMÁTICA PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE

Conforme já abordei no capítulo anterior, no final da década de 1960 e início da década de 1970, foi sendo tecida pelos organismos que compõem o aparato governamental, mais precisamente pela Secretaria da Educação, uma sustentação legal e institucional para determinar os caminhos da educação catarinense. Nessa nova fase do planejamento educacional, contemplando uma nova estrutura organizacional do sistema educacional catarinense, as ações de criação, implantação e organização das APPs ficaram vinculadas ao Departamento de Educação da Secretaria da Educação. Isso significa dizer que as ações de implementação de uma nova política de integração escola-comunidade permanecem vinculadas ao mesmo setor (Departamento de Educação), pois, conforme já expus no capítulo anterior, o desenvolvimento de ações dessa natureza já se constituíam como atribuições desse Departamento.

Nesse período (início da década de 1970), vivia-se no país a fase considerada mais dura da ditadura militar. Ao mesmo tempo em que o Estado autoritário sufocava a oposição ao sistema político vigente, alardeava, pelos meios de comunicação cooptados e ou censurados³⁵, os projetos encampados pelo governo do Presidente Médici (1969–1974),

³⁴ O regime político que se instalou no Brasil, pós-golpe de 1964, tinha claro compromisso com o capital internacional ao qual abriu portas facilitando investimentos em amplos setores da indústria, dando-lhe incentivos para tanto, além de construir infra-estrutura necessária à expansão e acumulação desse capital. Tal compromisso pode ser constatado pelos grandes investimentos de verbas públicas destinadas para setores tidos como prioritários para o desenvolvimento econômico como construção de estradas, usinas hidroelétricas, siderúrgicas, dentre outras. Segundo Alves (1984: 155), *os gastos com saúde e educação diminuíram constantemente durante a primeira década do Estado de Segurança Nacional (1965-1974)*.

³⁵ O A Lei de Segurança Nacional, dá sustentação à censura de jornais, rádio e televisão. Segundo Alves, (1984: 159) com esta lei *na realidade deixaram de existir no Brasil, as liberdades de reunião, associação e imprensa*.

exultando o ideal de “Pátria Grande” e “Brasil Potência” e produzindo um clima de euforia em decorrência do crescimento econômico caracterizado pelo “milagre brasileiro”³⁶:

Considerando essa conjuntura, foi atribuída, ao sistema educacional, *a tarefa de preparar recursos humanos para atender as demandas dos projetos de investimento no campo econômico, evitando assim que se verifiquem embargos na implementação dos mesmos e, em decorrência, que se interponham fatores danosos ao crescimento global do país* (AMMNANN, 1997: 106). Esse espírito desenvolvimentista estava presente na lei que fixava as diretrizes e bases para o ensino - Lei 5692/71, considerada por Germano (1993) como o principal marco da reforma da educação brasileira para o 1º e 2º graus e que, recordando o que já abordei no primeiro capítulo, atende às recomendações dos acordos MEC-USAID.

Nesse contexto, Colombo Machado Salles (1971-1975), eleito de forma indireta,³⁷ exerce o governo do Estado de Santa Catarina. Atendendo exigência do Conselho Federal de Educação e, posteriormente, do Ministério de Educação e Cultura- MEC, foi elaborado o Plano Setorial de Educação de Santa Catarina 73/76, concebido *como um elenco de projetos destinados a obter financiamento, cujo financiador (os Estados Unidos da América) exigia a sistematização do planejamento educacional* (AMORIM, 1984: 121).

A elaboração do Plano Setorial de Educação - PSE baseou-se no Diagnóstico e Prognóstico da Situação Educacional Catarinense - 1972 e segue as diretrizes do Plano Estadual de Educação - 1969/1980, do Projeto Catarinense de Desenvolvimento - 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71) e do Plano Setorial de Educação do MEC - 1971. Esses documentos norteadores foram elaborados dentro da perspectiva desenvolvimentista³⁸ vigente no país, sob a égide da denominada “Revolução Brasileira” e agregavam os objetivos e as metas do Plano de Ação do Presidente Médici (1969-1974).

³⁶ O denominado “milagre econômico brasileiro” abrange o período de 1968 a 1973, caracterizado pelo crescimento industrial e por altas taxas de crescimento do PIB que chega a atingir a casa de dois dígitos. Na realidade, esse período ampliou o processo de empobrecimento e concentração de renda (ALVES, 1984: 156).

³⁷ O AI 3 de 06 de fevereiro de 1966 estabeleceu que os governadores seriam eleitos indiretamente pela maioria absoluta das respectivas Assembleias Legislativas. As eleições diretas para governadores dos Estados voltam a ocorrer em 1982, uma vez que, no início dos anos de 80, seu restabelecimento foi promulgado como parte da agenda de distensão do Presidente Figueiredo (1979-1985).

³⁸ O discurso desenvolvimentista, sustentado por organismos internacionais (ONU, CEPAL, BID, FMI dentre outros), teve forte expressão no Brasil a partir do governo Juscelino Kubitschek (1956 - 1961) que apresentava a meta de aceleração do processo do crescimento econômico para superar o atraso. Nos governos militares adquire uma nova expressão incorporando -se à doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, um corpo orgânico de pensamento que se constituiu, no que tange ao desenvolvimento, em *um modelo específico de desenvolvimento econômico associado-dependente que combina elementos da economia keynesiana ao capitalismo de Estado* (ALVES, 1984, 26).

Era parte integrante desse plano o projeto “Inovações Metodológicas e Melhoria Qualitativa do Sistema Educacional” e, como um de seus subprojetos, a “Integração Escola-Comunidade”, que se propunha a alcançar uma das metas básicas do PSE, qual seja, a integração escola-família-comunidade. Para a coordenação geral desse subprojeto, foi proposta a constituição de um Grupo de Trabalho, com o objetivo de fomentar um processo de conscientização comunitária junto às escolas. No ano seguinte, 1973, atendendo ao cumprimento de uma das cláusulas do convênio firmado entre a União e o Estado catarinense, o subprojeto “Integração Escola-Comunidade” sofreu algumas alterações em relação a suas metas e foi deslocado para o item “Outros Projetos”.

1. 1 Constituição e Implantação do Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC

Com a responsabilidade de coordenar a execução do subprojeto “Integração Escola-Comunidade”, um Grupo de Trabalho composto por quatro técnicos, vinculado ao Departamento de Ensino da Secretaria de Educação e denominado Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, iniciou suas atividades em 05 de janeiro de 1973 (PRETI, 1978: 7).

Pautado nos artigos 41 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, o SIEC justificava a necessidade da participação efetiva dos pais e da comunidade para que a escola pudesse oferecer a educação preconizada na referida lei e, ressaltando o espírito comunitário presente entre os catarinenses, apresentava como objetivo *criar condições para maximizar a integração escola-comunidade* (SANTA CATARINA, 1973a: 44). Para tanto, propunha fomentar um processo de conscientização comunitária junto às escolas. Essa conscientização deveria desencadear atividades para a criação e dinamização das APPs nas escolas, promovendo a elaboração, o debate e a aprovação dos estatutos, para posterior registro e, conseqüentemente, viabilizar a entidade o *status* de personalidade jurídica. Os resultados desses encaminhamentos e de outros semelhantes que vão se incorporando ao trabalho coordenado pelo SIEC, podem ser observados na tabela - APPs em funcionamento na rede estadual de ensino de Santa Catarina 1977–1982, constante do Anexo I. A tabela demonstra que os esforços empreendidos pelo SIEC conseguiram alcançar êxito, já que, nos anos que se seguem, chega-se à implantação e à legalização das APPs na maioria das

escolas da rede pública estadual catarinense (88,3% das escolas públicas catarinenses contavam com APPS em 1982).

Chama a atenção que a elaboração, o debate e a aprovação dos estatutos sejam mencionados, uma vez que o estatuto já estava instituído por decreto e deveria ser rigorosamente seguido por todas as APPs do Estado. É possível que esta fosse uma medida legal, “pró-forma”, para efeitos de registro em cartório, a fim de legalizar a entidade, constituindo-a em pessoa jurídica de direito privado³⁹. Seria também uma forma de manter a aparência de participação dos envolvidos (pais e professores) nos destinos da entidade. Schramm (1986) aponta essa contradição ao ressaltar que se apresenta a Associação como autônoma para gerir suas ações, porém se lhe impõe um Estatuto Padrão.

Esse dúbio caráter (autonomia e tutela) da Associação é mais uma comprovação de que o Estado escamoteava suas reais intenções: enquanto criava espaços para a participação dos pais e da comunidade, determinava as condições e formas dessa participação. Desse modo, demarcava uma participação tutelada e direcionada com o claro propósito de inviabilizar uma participação política que reivindicasse os direitos à educação pública e gratuita e a verbas para a educação, educando o cidadão a obedecer às regras pré-determinadas numa perspectiva de integração e acomodação. Schramm (1986) considera que a APP e a escola são instrumentos manipulados pelo Estado e pelas forças que ele representa, ocultadas pela ilusão de que a escola é do povo e da comunidade.

O Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, após ter sido instituído junto ao Departamento de Educação da Secretaria da Educação, foi sendo gradativamente expandido aos órgãos regionais de educação, Coordenadorias Regionais Educação- CREs. Esse processo de expansão ocorre nas, então doze CREs, distribuídas pelo Estado, inicialmente com a implantação do SIEC nas CREs de Joaçaba, Florianópolis e Mafra em 1974 e em Tubarão, Joinville, Blumenau, Lages, Mafra, Criciúma e São Miguel do Oeste no ano de 1975, com a designação de um educador para desenvolver trabalhos de acompanhamento e assessoramento às APPs – denominado Integrador Comunitário. Esta

³⁹ Pessoa jurídica de direito privado é uma entidade instituída por iniciativa de particulares, reconhecida pela ordem jurídica como sujeito de direitos e obrigações, com suas finalidades específicas registradas no seu Estatuto. Para atingir tal *status* a entidade deveria atender a alguns trâmites legais que, na época, constituía-se em: fundação com aprovação dos seus estatutos que deveria constar em ata, publicação do extrato de seu estatuto no Diário Oficial do Estado e conseqüente registro dos Estatutos em Cartório de Registro de Títulos e Documentos da Comarca a que pertencia a entidade.

função perdurou até 1991, ano em que foram desestruturadas as então denominadas Unidades de Coordenação Regional de Ensino - UCREs e transformadas em Secretarias Executivas Regionais – SEREs.

O Integrador Comunitário era um educador designado pelo Departamento de Ensino da Secretaria da Educação para atuar na sede da CRE, com a função de coordenar e agilizar os trabalhos de integração escola-comunidade junto às APPs, às Comissões Comunitárias Municipais de Educação – CCME⁴⁰ e à Comissão Comunitária Regional de Educação CCRE,⁴¹ pertencentes a sua região. Um dos requisitos básicos para sua designação era o de *manifestar gosto pelo trabalho junto a APP* (SANTA CATARINA, 1973b: 30). Suas principais atribuições, definidas pela equipe do SIEC, eram de implementar a fundação, a organização e a legalização das APPs; incentivar a participação da comunidade nas programações e campanhas que visassem ao bem-estar comunitário; coordenar e assessorar as CCME e a CCRE⁴², auxiliando-as no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, como treinamentos, encontros, reuniões e dias de estudos, envolvendo diretores, orientadores de atividades complementares, professores e lideranças locais; e promover encontros inter-regionais.

A principal atividade, inicialmente, desencadeada pelos Integradores Comunitários, foi fundar e organizar as APPs nas escolas públicas estaduais pertencentes à CRE a qual estavam vinculados. Para tanto, era necessário, além de seguir as determinações encaminhadas pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC, garantir que o Estatuto Padrão da Associação fosse aceito, aprovado e aplicado, e que os sócios da entidade acatassem as determinações e assumissem, efetivamente, as finalidades da

⁴⁰As Comissões Comunitárias Municipais de Educação – CCME organismo de assessoramento e coordenação das atividades da APP das diversas escolas situadas no município (SANTA CATARINA, 1973b: 22) deviam ser criadas para dar apoio as ações desenvolvidas pelos integradores, além de articular, ordenar e coordenar as atividades e necessidades das diversas APPs do município. Essa organização deveria reunir a representação das APPs, de diretor e professor, diferentes órgãos municipais e de outras entidades existentes no município e visava à *intercomplementação sócio-cultural* das escolas. Para a manutenção e organização das atividades dessa Comissão, o estatuto padrão das APPs editado em 1974, chegou a destinar 10% dos recursos do Fundo Escolar no capítulo que tratava do patrimônio e da aplicação dos recursos da Associação.

⁴¹A Comissão Comunitária Regional de Educação, composta de representantes das CCME, dentre outros representantes e coordenada pelo Integrador Comunitário, deveria dinamizar e assessorar em âmbito regional as atividades comunitárias que estavam em desenvolvimento na região.

⁴²Nos documentos analisados durante o período da pesquisa, não há referência ao funcionamento dessas comissões (CCME e CCRE), apenas encaminhamentos para a sua organização, que cessam a partir de 1975. Os encaminhamentos para a implantação das CCME, incluídas nas metas do PSE 73-76, têm suas últimas referências na atualização desse plano para 1974, e no documento, Diretrizes Básicas para a Implantação do Serviço de Integração Escola-Comunidade em Santa Catarina, editado em 1975. Esses dados apontam que possivelmente essas Comissões não chegaram a ser efetivamente implantadas. Essa informação foi confirmada por Ernesto Pretti, à época assessor da Unidade Operacional de Ensino, em entrevista concedida em 02 de julho de 2001.

entidade. Enfim era necessário garantir a participação dos pais, professores e da comunidade para colaborar com o eficiente funcionamento da escola.

O Integrador Comunitário, para cooptar os sócios da entidade, chamando-os à “colaboração” uma vez que não se exigia nenhuma contribuição financeira obrigatória para as APPs, sustentava o discurso, pautado no artigo 41 da lei 5692 (que foi endossado e explicitado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação de 07 de junho de 1972), de que a educação não é somente obrigação do Estado e que, para sua efetivação, devem colaborar família, empresas e comunidade, dada a insuficiência de recursos necessários à educação.

No entanto, se atentarmos para o que demonstram os dados do balanço geral de Santa Catarina⁴³; a propalada falta de verbas escamoteava o destino dado às verbas públicas que; tradicionalmente, eram desviadas dos setores sociais como a educação, para a infraestrutura necessária à manutenção e acumulação do capital. Também na esfera federal pode-se constatar que *em 1973 o Ministério da Educação e Cultura recebeu 5,21% do orçamento total do país [enquanto] o Ministério dos Transportes, que construía as estradas de acesso às jazidas da bacia amazônica, obteve 12,54%* (ALVES 1984; 155). Tais dados demonstram para onde eram deslocados os recursos públicos estatais, evidenciando o porquê da necessidade de garantir novas fontes, no caso, tributando indiretamente, duplamente, o bolso do contribuinte, notadamente o das classes trabalhadoras de baixa remuneração que tradicionalmente fazem uso da escola pública. Aos pais e a comunidade restava cobrir as despesas da escola, inclusive com a manutenção e a conservação do prédio escolar, através de uma entidade criada pelo Estado para a qual não deram consentimento e nem foram consultados. Desta forma, o direito constitucional de gratuidade e universalização do ensino passa a ser entendido como uma benesse, uma concessão e não uma obrigação do Estado.

É importante destacar que a intervenção do aparato governamental no gerenciamento das Associações através do Estatuto Padrão e do “acompanhamento” do Integrador Comunitário catarinense tinha uma aparência contraditória: de um lado propalava a

⁴³ Dados do balanço geral de Santa Catarina indicam que no ano de 1973 foram gastos com educação 20,42% do orçamento total catarinense, contra 14,18% nos Transportes (construção e conservação de estradas). Nos anos seguintes há um decréscimo nos gastos da educação e conseqüentemente um crescimento ascendente para empreendimentos destinados à infra-estrutura necessária para a manutenção e acumulação do capital como o setor dos Transportes. Deste modo chegamos a 1978 contabilizando os gastos totais do aparato governamental catarinense, com a aplicação de 17% para a Educação e 22,96% para o setor dos transportes, crescendo também a participação da Administração e Planejamento de 16,62% em 1973 para 31,13% em 1979 e da Indústria de 0,31% em 1973 para 3,32% em 1979.

associação como um canal de participação da comunidade na escola e, por outro lado, estabelecia seus limites e possibilidades, inclusive impondo obrigações financeiras. No entanto, essa aparente contradição aponta para o sentido dado à participação pelos governantes como uma via de mão única, com o Estado determinando os caminhos e as formas de como se daria a participação dos pais e da comunidade, ou seja, uma participação tutelada, conforme já frisei anteriormente. Não parece ser por acaso que a idéia de participação construída no decorrer desse período seja justamente esta de conduzir e “ensinar” os cidadãos, no caso os pais, professores e a comunidade vinculada à escola pública, notadamente para lhes imputar uma forma de participação que acatasse as determinações emanadas pelo aparato governamental, não deixando margem para conhecerem ou questionarem o destino dados às verbas públicas, escassas para a educação.

Desta forma, posso inferir que uma das razões pela qual é organizado esse aparato institucional, tanto no Departamento de Educação com o Serviço de Integração Escola Comunidade - SIEC, como nas regionais com o Integrador Comunitário e nas escolas com a permanência dos Orientadores de Atividades Complementares⁴⁴; é a de educar a população para uma forma de participação que não questionasse os encaminhamentos das políticas educacionais claramente comprometidas com a manutenção do *status quo*. Percebe-se que importava, naquele momento histórico e político, implementar uma estrutura que viabilizasse meios para criar e “orientar” entidades que assegurassem o bom funcionamento da escola congregando pais, professores e comunidade. Dessa forma, com essa infra-estrutura estaria garantida a implantação e a fiscalização das atividades da Associação dentro das normas estabelecidas pelo Estado autoritário.

Embora os objetivos divulgados fossem a integração escola-comunidade, era necessário que, para a sua concretização, fosse montada uma estrutura a qual, além de dar o suporte necessário para a efetivação da criação das APPs, criasse canais para orientar a comunidade inculcando-lhe o senso de responsabilidade ante as necessidades da escola.

⁴⁴ O Orientador de Atividades Complementares era um educador, designado para atuar na escola, e que tinha, dentre outras atribuições, a de assessorar e acompanhar os trabalhos da APPs.

2. FUNDAÇÃO, LEGALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS APPs NAS ESCOLAS PÚBLICAS CATARINENSES: A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA

O discurso de responsabilização da família e da comunidade na educação e na manutenção da escola pública, pode ser constatado nos diversos documentos pesquisados, desde o início do período de abrangência da pesquisa, começa a ser evidenciado mais detalhadamente a partir de 1973, nas diretrizes da Integração Escola-Comunidade. Para dar sustentação a este discurso era necessária a materialização das ações planejadas pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC.

Reafirmando como um dos objetivos específicos da Integração Escola-Comunidade o de *favorecer a criação e dinamização das APPs nas unidades escolares de 1º e 2º Graus* (SANTA CATARINA, 1975b: 101), o planejamento do SIEC apontava como meta global para o período de 1973 a 1976 a implantação de 672 APPs nas escolas estaduais. Em 1975, o planejamento do setor atualizou suas projeções para um número significativamente maior: de 1.516 APPs para um total de 4.279 escolas estaduais de 1º grau existentes, das quais 3.220 eram Escolas Isoladas⁴⁵. Esse mesmo planejamento de 1975 ressaltava que a implantação e a dinamização das APPs deveriam ser estendidas, também, às escolas da rede municipal e particular de ensino. Para tanto, encaminhava um trabalho de conscientização progressiva envolvendo inicialmente os diretores das escolas, os professores e, através destes, a comunidade, utilizando-se de diversos mecanismos como *encontros, seminários, palestras, visitas* com o objetivo de atingir todas as escolas do Estado.

Analisando a projeção do crescimento para a implantação das APPs, posso inferir que o SIEC, ao reorganizar as previsões, estava alicerçado nos bons resultados alcançados. Como não foi possível localizar dados que apresentassem o número de APPs implantadas até 1976, tomo como referencial, para corroborar essa minha inferência, o ano de 1977, em que já estão legalizadas ou em fase de legalização 2.572 APPs para um total de 4.220 escolas em funcionamento na rede pública estadual catarinense⁴⁶. Confirmando esse

⁴⁵ Escolas Isoladas eram escolas menores, multisseriadas, que atendiam a um número reduzido de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e, geralmente, estavam localizadas no interior dos municípios catarinenses. Em outubro de 1997, a Secretaria da Educação transferiu a gestão e o corpo docente das Escolas Isoladas para os municípios.

⁴⁶ Esses dados e a sua evolução, nos anos subsequentes, podem ser constatados na tabela do anexo I.

esforço para legalizar as APPs, em diversos exemplares do Diário Oficial de Santa Catarina, no período compreendido entre os meses de janeiro e abril do ano de 1978, encontram-se muitas páginas repletas de cópias de extratos de Estatutos dessas Associações. Podem ser citados como exemplo, os números dos dias 23 a 26 de janeiro, em que um total de aproximadamente 50 páginas estão destinadas a publicação de extratos de estatutos das APPs:

Com o objetivo de implementar ações para viabilizar as metas previstas visando à fundação e legalização das APPs, no período de 1973 a 1976, foram realizados encontros, reuniões, palestras em todas as regiões de ensino, envolvendo pais, professores e comunidade em geral, com o objetivo de sensibilizar a população para a participação nas atividades relacionadas à integração escola-comunidade e, mais especificamente, viabilizar a implantação e a dinamização das APPs em todas as escolas.

Fazendo parte desse movimento, a Secretaria de Educação realizou, em todas as regiões do Estado, cursos de capacitação de 40 horas para 757 educadores, na maioria Orientadores de Atividades Complementares. Estes deveriam encaminhar os trabalhos de organização e legalização da entidade nas escolas em que atuavam. Constatou-se que no ano de 1975 o Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC, além de promover a realização de 25 palestras e 32 reuniões, orientou cursos de Atualização para Orientadores de Atividades Complementares e a conseqüente implantação do Serviço nas regiões de Florianópolis, Tubarão, Joinville, Blumenau, Lages, Mafra, Criciúma e São Miguel do Oeste, envolvendo um total de 579 participantes (SANTA CATARINA; 1975d).

Como esse processo de criação de entidades sob a tutela do Estado não era exclusividade de Santa Catarina, também no princípio da década de 70, no estado de São Paulo, são promovidas atividades que têm objetivos semelhantes aos de Santa Catarina: chamar a comunidade a participar das atividades da escola, ou seja, “integrar a escola e a comunidade” Bueno (1987) e Spósito (1993). Essas atividades possivelmente estão relacionadas à implantação da lei 5692/71 que prevê a existência obrigatória de Associações deste gênero nos sistemas de ensino do país.

As ações do Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC integravam o elenco das ações educacionais contempladas no Plano Setorial de Educação 1973-1976, anualmente avaliadas e atualizadas. Nas atualizações desse plano para os anos de 1974 e de 1975, verifica-se uma preocupação constante não só em viabilizar a implantação das

Associações como também em acompanhar os trabalhos de organização e funcionamento das entidades. Esses documentos, com textos muito semelhantes, apontavam discrepâncias nas formas de participação das APPs nas escolas e destacavam que essa participação se efetivava de maneira puramente simbólica, passando por entraves que iam da resistência à cooperação com a escola; até a falta de participação⁴⁷. Pautados nessa constatação, apresentavam como solução adequada para o problema, a dinamização das APPs já criadas e a implantação de outras, o que se constituiria em uma das formas para viabilizar o entrosamento entre família, escola e comunidade. Para tanto, argumentavam que a *integração visa conscientizar a família, de que o espírito de cooperação nas relações entre pais e professores beneficiará principalmente a Comunidade* (SANTA CATARINA, 1974a; 110).

Pela afirmação de que a integração entre pais e professores beneficiaria a comunidade, pode-se verificar que os preceitos do Desenvolvimento de Comunidade, encampados pela ONU após a II Guerra Mundial e disseminados pelas classes dirigentes no Brasil a partir da década de 1970, estavam presentes no discurso oficial catarinense. Os encaminhamentos dessa política consistiam, principalmente, na indução da comunidade à participação de ações que lhe propiciassem melhoria de qualidade de vida, com a ajuda de técnicos do governo. A educação não deixa de trazer no seu bojo uma possibilidade de melhoria, e os professores poderiam atuar como pessoas mais experientes (técnicos) em saberes dos quais a comunidade não era detentora, justificando-se mais uma vez a função educativa do Estado para com seus cidadãos, educando-os e indicando-lhes o melhor caminho em “benefício” da população. Tal atitude mais uma vez camufla as reais intenções do Estado, que cumprindo o papel de educador das classes menos favorecidas, das grandes massas no dizer de Gramsci, educa-os para uma participação tutelada. A forma mais utilizada para essa tutela, como vimos, é a indução à participação das ações programadas por ele (Estado) e levando-os (os pais e a comunidade) a acreditar que essa solução se reverteria em seu próprio benefício, sem deixar margens para o debate sobre o direito constitucional a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

⁴⁷ Spósito (1993; 183) nos alerta sobre a falta de participação dos pais, pode ser um dos mecanismos de resistência e recusa às regras vigentes emanadas do Estado para disciplinar e submeter a controle sua presença no interior da unidade escolar, porém não temos dados sobre a realidade catarinense que corroborem esta hipótese.

É também nesse período (década de 1970) que a expressão “comunidade” começa ganhar maior espaço no discurso educacional, quando se defendia a participação da comunidade como necessária e fundamental para a concretização de uma escola democrática (CUNHA: 1991). Tal fato pode ser constatado em diversos documentos analisados, que apontavam as diretrizes do Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC e ressaltavam a necessidade da conscientização dos pais e da comunidade para participarem e se responsabilizarem por diversas tarefas que resultassem na melhoria da escola pública. Também a necessidade de conhecer as potencialidades e considerar a realidade da comunidade (entendida como a área em que a escola está inserida) estava presente nas preocupações do aparato governamental catarinense e pode ser observada, em especial, no Plano de Atividades do Departamento de Ensino da Secretaria de Estado da Educação para 1975.

Esse documento dava prosseguimento aos encaminhamentos da política educacional relativos àquele ano. Sua publicação ocorre sob a gestão de Salomão Antônio Ribas Júnior, na Secretaria de Educação de Santa Catarina, sendo Governador Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979). Nesse período o país já se encontrava em plena crise⁴⁸ do “milagre brasileiro” e convivia com o resultado das eleições legislativas de 1974, em cujo contexto o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, partido de oposição ao regime que havia se instalado no país em 1964, obteve significativa vitória contando com o voto de protesto, de negação ao sistema econômico e político vigente no país.⁴⁹

⁴⁸ A sociedade brasileira com a distensão do governo Geisel (1974-1978), passa de uma característica de repressão para uma característica de maior liberação política. O que levou o governo Geisel a propagar a “distensão” foi a busca de um novo apoio político e social, necessário à conservação do poder que o milagre econômico não proporcionava mais. Dessa forma, importava mudar a imagem, mas manter o essencial, o que significava, em última análise, institucionalizar os princípios de segurança nacional e do desenvolvimento, disfarçando-os em princípios constitucionais (Vieira, 1985: 42). Chauí (1997: 225) considera que esse movimento, proposto por Geisel, se trata de uma liberalização pelo alto, feita e controlada pelo Estado e não de uma democratização. Essa postura de distensão é consequência da ampliação da reorganização da sociedade civil, cujas instituições, dentre elas a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a Organização dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, se mobilizam contra a ditadura. Há greves, emergem atores no campo social, reorganizam-se sindicatos, entidades representativas de alunos e de professores e de outros movimentos.

⁴⁹ Para Lamounier (1980), a supremacia eleitoral do MDB (considerado como partido “dos pobres” ou “do povo”) a partir de 1974, nas grandes cidades, propiciada pela votação maciça dos bairros da nova “periferia” urbana, demonstra a tendência do voto urbano a se manifestar como voto de oposição (IBIDEM: 07), ou seja, o voto passou a transmitir um julgamento genérico sobre a situação do país, julgamento esse que forçosamente se apresentaria agora como sim ou não, ARENA ou MDB (IBIDEM: 17). Ainda, para o autor, esse comportamento eleitoral atuou como acelerador, sinalizando claramente para os círculos dirigentes o crescente descompasso entre sua conduta e os sentimentos de uma grande parte da população, notadamente da população urbana (IBIDEM: 07).

O Plano chamava a atenção para que, no planejamento das atividades educativas e na elaboração do currículo pleno, fosse considerada a realidade educacional da comunidade e recomendava o envolvimento, além do corpo docente e discente, dos pais e representantes da comunidade para a coleta de dados. Nessa investigação deveriam ser considerados aspectos da comunidade quanto ao: tamanho, localização e características físicas, características socioeconômicas e culturais, ocupação dos habitantes, organização administrativa, condições de higiene, recreação e oportunidades culturais. A preocupação de delimitar esses aspectos da comunidade deixa transparecer o entendimento de comunidade cujos limites são demarcados pela vizinhança, pela proximidade da escola e por problemas comuns como a educação dos filhos dos moradores daquela localidade. Nessa perspectiva, reiterando o que já foi dito, a comunidade é entendida como o agrupamento que se localiza em torno da escola, constituindo-se em um espaço neutro onde não há conflitos, nem contradições, deixando de esclarecer as relações de exploração e dominação existentes no interior desse espaço, ou seja, encobrendo as desigualdades econômicas ocasionadas pela divisão social do trabalho.

Tendo como referencial esse entendimento de comunidade, respaldando-se na Lei 5692/71 e ressaltando que a educação é um processo global do qual todos devem participar, o plano determinava que deveria ser propiciada uma ampla abertura da escola para a comunidade, para que juntas viabilizassem a solução das necessidades comuns. Para tanto, a APP passava a figurar como articuladora entre a escola e a comunidade para que estas tivessem *condições de desempenharem seus papéis e assumirem suas responsabilidades com relação à educação, promovendo o desenvolvimento social* (SANTA CATARINA, 1975c: 181).

Nessa linha de pensamento, ao apresentar o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC naquele ano de 1975, o plano destacava a importância do funcionamento das APPs, como meio canalizador de interesses, capaz de facilitar o diálogo entre escola-família-comunidade, tendo em vista a concretização do processo de integração.

Porém, ressaltava que, apesar de a APP ser uma entidade conhecida no meio escolar, ela não conseguia alcançar seus objetivos *pela falta de preparo e de colaboração de seus membros no trabalho com a comunidade* (SANTA CATARINA, 1975: 181). Por isso, apontava para a necessidade de preparar os sócios da entidade, despertando seu interesse para o

trabalho conjunto. Esse entendimento nos leva a questionar se esta não seria mais uma forma de se estabelecer a tutela sobre as camadas populares por parte dos organismos oficiais e de seus técnicos como detentores de um saber especializado e de uma competência que aquelas (em especial a comunidade da escola pública) não possuíam. A esse respeito, Chauí (1997) nos adverte de que a incompetência foi produzida ao longo dos anos na luta de classes. Para a autora, *a noção de competência tem a função precisa de marcar a desigualdade (...) entre os detentores do saber e os despossuídos* (IBIDEM: 147), conduzindo os segundos à interdição e à exclusão. Dessa forma, com o argumento da *falta de preparo* dos pais da escola pública, mais uma vez justificava-se a intervenção do Estado agindo como educador de seus cidadãos, que, neste caso, necessitavam de ensinamentos para efetuar tarefas pré-determinadas e definidas como essenciais para o bom funcionamento da Associação e conseqüentemente da escola.

Quanto à falta de colaboração das APPs para com a comunidade, percebe-se que esta questão não estava completamente resolvida e difundida, uma vez que esse mesmo documento recomendava que os professores fossem motivados e preparados para o trabalho comunitário por meio de treinamentos que abordassem assuntos como: relações humanas, liderança, desenvolvimento de comunidade e noções básicas sobre orçamento e prestação de contas da APP, dentre outros.

Os objetivos e encaminhamentos do Plano mais uma vez reafirmavam o que vem sendo uma constata nos documentos analisados: o comprometimento do governo catarinense com as diretrizes impostas naquele momento, pelo governo federal, em especial com a efetivação dos dispositivos da lei 5692/71, nesse caso, no que tange à implantação das APPs como uma entidade que congregasse pais e professores com a finalidade de garantir o bom funcionamento da escola, entendido esse bom funcionamento como subsidiar a escola com materiais e equipamentos indispensáveis à tarefa escolar, além da conservação e manutenção do prédio escolar e ajuda aos alunos carentes. Também os encaminhamentos dessa política de “participação” deveriam se dar dentro da lógica do Estado autoritário daquele período, que reprimia a participação política dos cidadãos e encaminhava uma forma de participação tutelada e dirigida, notadamente para que a comunidade, ou seja, os pais, assumissem a manutenção da escola pública com seus próprios recursos. Desta forma, a APP era apresentada como um canal de participação, observando-se, que esta se efetivaria sempre no sentido de ajuda para suprir necessidades e

carências da escola pública e apontando tal fator como uma integração que beneficiaria a comunidade.

Nesses encaminhamentos para a participação dos sócios da APP em atividades que beneficiariam a própria comunidade, também estão nítidos os pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade que, conforme já abordei anteriormente, foram disseminados pelas elites dirigentes no Brasil notadamente a partir da década de 1970. Entre os ingredientes considerados essenciais se destacavam a participação da população em atividades que resultariam em melhoria de sua qualidade de vida e o auxílio de técnicos da área governamental que subsidiariam o trabalho e indicariam a melhor condução das atividades.

Também a preocupação em envolver a comunidade, pesquisando-a e escutando-a, está ligada às discussões educacionais em voga na época que defendiam essa forma de participação e envolvimento da comunidade na vida escolar tendo em vista uma escola verdadeiramente democrática. No entanto, Cunha (1991) alerta para o fato de que esse “comunitarismo”, advindo da ausência do Estado na manutenção da escola pública, pode esconder intenções contrárias a presença desse mesmo Estado. E afirma: *a construção da democracia no Brasil deve incluir o combate a essa forma de antiestatismo, sem abandonar a necessidade imperiosa de se combater o autoritarismo profundamente entranhado no Estado, notadamente nas redes públicas de ensino – das salas de aula às secretarias* (IBIDEM: 378).

Tanto esse autoritarismo que está profundamente entranhado no aparato governamental, como os encaminhamentos que têm em vista desresponsabilizar o Estado da tarefa constitucional de garantir uma educação pública e gratuita aos seus cidadãos, subjazem aos encaminhamentos da política de integração escola-comunidade e estão subentendidos, nos trabalhos desenvolvidos pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC com o fim de implantar as APPs nas escolas públicas estaduais catarinenses. E, para dar suporte e encaminhar os trabalhos de criação e organização das APPs nas escolas públicas catarinenses, o documento Diretrizes e Bases para a Implantação do Serviço de Integração Escola-Comunidade, em Santa Catarina, foi

publicado em 1975 com ilustrações de Domingos Fossari⁵⁰ que proporcionaram ao documento uma aparência atrativa e agradável. A começar por esta preocupação em chamar uma personalidade ilustre nas artes para a ilustração do documento, percebe-se a importância atribuída ao material.

Algumas ilustrações (desenhos) chamam a atenção nesse documento e, dentre elas, destaco uma em que as mães estão em volta de uma mesa realizando trabalhos manuais (tarefas de costura, pintura e bordado) e que apresenta como título *a participação das mães na vida da escola completa o progresso educativo*; (ANEXO II). Também há outra com o título de *o esforço de todos para o bem comum*, (ANEXO III) em que se visualiza uma mulher varrendo e vários homens executando diversos trabalhos de manutenção e reparos do prédio da escola. Essas ilustrações parecem deixar bem claro qual o tipo de participação que se esperava das famílias, confirmando mais uma vez o que venho destacando reiteradas vezes, de que a participação que se esperava dos pais e da comunidade deveria se traduzir em trabalhos que auxiliassem o bom funcionamento da escola, notadamente objetivando a otimização e a economia das verbas públicas.

O documento apresentava o resultado da reflexão sobre as atividades já executadas pelo Setor nos anos anteriores, levando em consideração as proposições teóricas que nortearam o trabalho e a realidade catarinense. Tinha como meta o aperfeiçoamento dos trabalhos em desenvolvimento e sua extensão nas regiões em que ainda não havia sido viabilizada a implantação do Serviço de Integração Escola-Comunidade – SIEC.

Inicialmente, chamava a atenção para a responsabilidade da comunidade no desenvolvimento do processo educacional, respaldado-se nos artigos 41 e 62 da Lei 5692/71. A referência a esses artigos é constantemente utilizada como argumento para justificar a importância e a necessidade da criação da APP e da participação dos pais e da comunidade, nos diversos documentos que encaminham as políticas públicas de integração escola-comunidade, em especial os assinados pelo SIEC. No entanto, é importante ressaltar que a função dos pais e da comunidade não é liberar o Estado de suas obrigações constitucionais de gratuidade e universalidade do ensino público, substituindo-o e assumindo a manutenção física e a viabilização dos mais variados materiais para as

⁵⁰ Domingos Fossari (1914-1987), renomado artista gaúcho, radicado em Florianópolis a partir de 1943, especialista na técnica “bico-de-pena”, colaborou em jornais e revistas com charges e caricaturas, realizando diversas exposições de aquarelas, pinturas e óleo sobre tela, bem como ilustrou dezenas de livros e publicações, dentre eles este documento com diretrizes para as APPs.

escolas. Também não podem se submeter às regras e determinações emanadas do aparato governamental, ficando sob sua tutela. A participação que, se espera possa efetivar um dia, sob outra condução diferente dessa que foi encaminhada pelo SIEC, é um trabalho autônomo para que a Associação possa organizar-se como entidade representativa, com a finalidade de influenciar as agendas de discussão das políticas públicas de educação bem como acompanhar sua execução.

Os objetivos do SIEC permaneceram substancialmente os mesmos que já vinham sendo apontados no Plano Setorial de Educação, nos Planos de Atividades, quais sejam, *possibilitar a integração e o relacionamento entre a escola, família e comunidade*. No entanto, apontam para a necessidade de possibilitar a *expansão, melhoria e aprimoramento do nível sociocultural da comunidade* (SANTA CATARINA, 1975a: 4). Essa preocupação de aprimoramento e educação da comunidade, que segundo Spósito (1993) e Bueno (1987) já estava presente a partir da década de 1930 nos encaminhamentos para entidades deste gênero nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e que estavam presentes também em documentos catarinenses que datam de 1946, conforme já destaquei no primeiro capítulo, são a confirmação da preocupação existente no aparato governamental catarinense em educar os cidadãos para a melhoria do nível sociocultural da comunidade.

Os objetivos do SIEC, acima destacados, também são reflexos da política de Desenvolvimento de Comunidade proposta por organismos internacionais, institucionalizada pela ONU e que teve grande adesão do Estado brasileiro a partir da década de 1970. Tal política, resguardadas as diferentes interpretações e respectivas conduções, trazia no seu bojo uma proposta de educar o cidadão para uma forma de participação em que o povo era estimulado a participar, geralmente com seu próprio esforço, em programas de melhoria do seu nível de vida. No nosso caso específico, colaborar com o bom funcionamento da escola, participando com o que estivesse ao seu alcance, contribuindo com trabalho, em festas e quermesses para arrecadar recursos e até mesmo destinando recursos para a APP, para que fosse proporcionada aos filhos desse cidadão uma educação de melhor qualidade. Para tanto, contava com a assistência e supervisão dos técnicos do aparato governamental catarinense (o Integrador Comunitário e os técnicos do SIEC) que lhes ensinariam os caminhos. Mais uma vez o Estado como educador e mais uma vez esta educação voltada para uma forma de participação tutelada.

Também há a preocupação de cumprir as determinações da política nacional de integração da comunidade na escola, indicadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 5692/71. Importava que a comunidade estivesse integrada na escola, entendendo-se integrada como engajada e unida para resolver os problemas afetos à escola e comunidade como um todo hegemônico e orgânico, sem considerar as diferenças sociais, econômicas, culturais e outras. Por esse entendimento, o fato de as famílias residirem na mesma localidade e seus filhos, parentes, amigos e empregados ou filhos de empregados freqüentarem a mesma escola, constitui uma comunidade. Reafirmo mais uma vez que a comunidade não pode ser entendida dessa forma hegemônica e orgânica, nela existem contradições e conflitos propiciados pelas múltiplas diferenças entre os indivíduos e grupos. Essas diferenças não são anuladas pelo simples fato de se ter um problema comum como a escola e a proximidade entre as famílias que utilizam um mesmo espaço escolar.

Para a organização dos pais, o documento “Diretrizes e Bases para a Implantação do Serviço de Integração Escola-Comunidade em Santa Catarina” explicitava, minuciosamente, todas as etapas que deveriam ser seguidas para a necessária implantação das APPs nas escolas. A primeira dizia respeito à preparação do corpo docente e administrativo para o trabalho comunitário através de treinamento em reuniões com sugestão dos assuntos a serem debatidos (estudo da comunidade, relações humanas, liderança, desenvolvimento da comunidade, noções básicas sobre orçamento e prestação de contas, dentre outras) e de programações a serem desenvolvidas com alunos (campanhas, comemorações, palestras, torneios, teatro, etc). Seguiu o trabalho de conscientização e motivação dos pais por meio de contatos individuais, entrevistas de professores com pais, visitas domiciliares, contatos com lideranças locais, divulgação das atividades escolares, promoções sociais, palestras.

Para um momento posterior, indicava a organização, com os futuros sócios da entidade, em geral os pais dos alunos e os professores, de pequenos grupos ou círculos de estudo e debate para tratarem de assuntos relativos à Associação e à escola. Depois, da organização e discussão nesses grupos e de reuniões amplas para esclarecimentos, sugeria a formação de comissões e a organização/criação da APP propriamente dita, com a composição da primeira Diretoria, que deveria ser eleita e empossada no dia da fundação da Associação. Por fim, o documento ainda indicava a programação das atividades da APP

(estudo das necessidades e interesses, estabelecimento das prioridades, planejamento e organização, regulamentação da APP e avaliação das atividades executadas).

Pela preocupação em apresentar todas as fases de implantação da APP, explicitando-as pormenorizadamente, característica desse e de vários outros documentos (planejamento e orientações da Secretaria de Educação) que abordam o tema, nota-se a intenção de direcionar a estruturação e a organização da Associação. Tal preocupação tem por objetivo garantir que a Associação fosse efetivamente implementada da maneira proposta, sem deixar nenhuma margem para “desvios”, ou seja, inviabilizando qualquer possibilidade de que outras discussões fossem feitas. Num período político, conforme já foi visto anteriormente, em que ainda imperava um Estado autoritário e coercitivo, mas com preocupações de aparentar-se democrático visando a sua legitimação, era interessante e produtor de apresentar-se como democrático mas ao mesmo tempo definir as regras do jogo e verificar sua aplicação. Esse feito era facilmente realizável pela condução das atividades da forma acima exposta pelo Integrador Comunitário, educador indicado pela Secretaria da Educação com funções claramente definidas. As atribuições do Integrador Comunitário eram, inicialmente, de assessorar as APPs no seu processo de criação, organização e legalização e depois da implantação, assessorar e acompanhar a Associação no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades. Mais uma vez se caracterizava a delimitação das tarefas a serem executadas pela Associação e sua consequente prestação de contas através de um relatório anual a ser encaminhado ao SIEC. A delimitação e a fiscalização das atividades desenvolvidas pela APPs, incluindo a prestação de contas de seus recursos, não são novidades para entidades desta natureza em Santa Catarina. Já em 1916, as Caixas Escolares tinham delimitadas suas finalidades e atividades através de legislações estaduais. Por sua vez, a prestação de contas dos recursos financeiros se estabeleceu a partir de 1938 para as Caixas e, na sua criação, na década de 1940, para os Círculos de Pais e Mestres.

É interessante resgatar o processo para indicação dos pais que seriam eleitos para a diretoria da entidade, descrito, pormenorizadamente, no documento em pauta. Nesse processo, inicialmente, os pais de cada turma elegiam um casal para ser o casal representante da turma; dentre esses eleitos, era escolhido, também por processo de votação, com a participação dos eleitos por turma e dos professores, um casal que seria o representante da série; por fim, dentre eles, eram escolhidos os candidatos à Diretoria, que

numa reunião com a presença de todos os pais e professores seriam “eleitos”. Já os professores, que comporiam a Diretoria, seriam indicados por lista tríplice pelo diretor da escola. Por esse processo muito original de escolha, pode-se perceber a facilidade em direcionar a composição da diretoria da APP, abortando-se nas origens qualquer outra candidatura que não se adequasse aos moldes pré-estabelecidos, ou seja, qualquer proposta que não se coadunasse com as diretrizes facilmente seria descartada e impedida de concorrer às eleições. Desnecessário lembrar que dessa forma a indução e a manipulação dos nomes dos candidatos poderiam ocorrer sem despertar maiores problemas e constrangimentos, já que tudo transcorria dentro das aparências da mais legítima “democracia”.

Anexos ao documento estão o regimento interno padrão que deveria ser utilizado pela entidade, todos os procedimentos para registro civil da APP, incluindo modelo de requerimento para registro em cartório e modelo do extrato de estatuto, necessários para a legalização, bem como uma cópia, não tão fiel⁵¹, do decreto 988/74.

3: A CONSOLIDAÇÃO DAS APPS

Como foi visto, o Serviço de Integração Escola-Comunidade SIEC foi institucionalizado para implementar uma política de Integração Escola-Comunidade e, mais precisamente, para, inicialmente, fomentar a criação e legalização das APPs nas escolas públicas catarinenses e, posteriormente, assessorar, acompanhar e fiscalizar as atividades da entidade, com base nas diretrizes educacionais do I Plano Setorial de Educação. Suas ações estavam contempladas nas atualizações anuais do referido plano. Já

⁵¹ Há diferença com relação à redação do artigo 18 desse estatuto, que se refere à aplicação do fundo escolar único (não foi possível localizar dados que o explicitassem, provavelmente ele era constituído de todas as receitas da escola que eram movimentadas pela associação, pois enquanto entidade jurídica era a única instituição na escola que podia, legalmente, movimentar recursos), na versão desse documento são destinados 60% para assistência ao educando e 40% para investimento e custeio, retirando-se o percentual de 10% das CCME. No entanto na pesquisa, não foi localizada legislação que tenha substituído ou alterado a redação do referido artigo da lei, sendo que o Estatuto padrão fixado pelo Decreto 2631, em 23 de maio de 1977, conserva no seu artigo 19, a mesma redação sobre a aplicação do fundo escolar, ou seja, permanecem os percentuais de 50% para Assistência ao Educando, 40% para Investimento e Custeio e 10% para a Comissão Comunitária de Educação.

no II Plano Setorial de Educação 1977/1980 - II PSE⁵², as ações do SIEC sequer são citadas, mas as atividades desse setor continuavam a ser planejadas e desenvolvidas, com novas incumbências, como a organização e a manutenção de cadastro atualizado das APPs, contendo dados dos estatutos, da publicação no Diário Oficial e do registro em cartório.

Não só para o SIEC novas incumbências eram definidas, elas eram destinadas também às APPs. Mesmo se constituindo em uma realização não prevista no planejamento do Setor e da Secretaria da Educação, foi efetuado um estudo das necessidades e viabilização de custos para a contratação de serventes e vigias para as unidades escolares, via convênio entre Secretaria da Educação e APPs. Desta forma, a manutenção de um cadastro com os dados das APPs serviria para o controle do futuro repasse de verbas da rubrica “Subvenção Social”, com o destino de efetuar o pagamento de vigias, serventes e merendeiras para as escolas e que seriam contratados via APP, ou seja, o empregador que assinaria a carteira de trabalho deveria ser a Associação. Essa atividade está consolidada hoje, e pelos dados de abril de 2001, 4.889 funcionários (serventes e merendeiras) e 150 vigias⁵³ estão vinculados a 1.106 APPS no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2001), considerando que nessa mesma data estão em atividade 1.534 escolas públicas estaduais. Nessa sistemática, à Associação é repassada, mensalmente, muitas vezes com atraso, quantia suficiente para efetuar o pagamento dos salários e dos encargos sociais dos funcionários contratados via APP, após receberem o aval do setor encarregado na Secretaria da Educação.

Essa mudança na direção das atividades principais do SIEC pode ser melhor compreendida se atentarmos para o fato de que a criação e a implantação das APPs nas escolas públicas estaduais catarinense estavam numa curva ascendente, principalmente entre os anos de 1977 e 1979, como pode ser verificado nos dados constantes da tabela do anexo I, desta dissertação. Desta forma, posso inferir que o SIEC, já em 1978, estava

⁵² O PSE 77/80 foi elaborado baseado no II PSE do MEC e no Plano de Governo do Estado de Santa Catarina em vigor naquele momento, *que prevê uma série de ações de acordo com 10 pontos essenciais* (SANTA CATARINA, 1977a: 6) todos ligados à infra-estrutura necessária para o capital como a implantação de um sistema de transportes e de comunicações; políticas de crédito e financeira, estímulos fiscais, dinamização e racionalização do emprego da tecnologia; política de estoques reguladores; *participação do Estado, sempre que a iniciativa privada se mostrar incapaz, na industrialização e conservação dos produtos perecíveis*; (IBIDEM) políticas regionais de desenvolvimento; *execução de um programa de formação e aprimoramento de mão de obra* (IBIDEM 7); programas de pesquisa, extensão e assistência técnica rural e programas de distribuição de energia elétrica.

⁵³ O total de vigias era maior, mas recentemente a responsabilidade pela vigilância das escolas foi terceirizada pela Secretaria da Educação, restando este número, por não se adequarem aos critérios desta medida.

atingindo os seus propósitos iniciais, ou seja, a primeira etapa do trabalho, maior e mais árdua, já havia sido executada. Com a consolidação das APPs importava implantar um assessoramento para garantir que as finalidades da Associação efetivamente fossem garantidas através das atividades desencadeadas pelas APPs. Uma vez que já era apontada a preocupação de que não bastava apenas fundar APPs para cumprir a lei 5692/71, há que *valorizá-las como instrumentos hábeis e imprescindíveis que são do processo educacional* (PRETTI, 1978: 11).

Nessa linha de pensamento, no documento “Desenvolvimento de Comunidades Escolares”, publicado em 1978, o autor⁵⁴ destacava que valia a pena dedicar maior atenção à dinamização das APPs, uma vez que o trabalho desenvolvido pela entidade nas escolas é significativo e que *com uma assistência melhor estruturada a nível estadual, regional e local, criaremos condições para que as APPs participem cada vez mais dos encargos da educação no nobre esforço de promover o desenvolvimento genuíno e total do homem* (IBIDEM: 16).

O autor fazia essas constatações alicerçado nos dados de um breve balanço dos trabalhos realizados pelo SIEC, quando apontava que os resultados alcançados através das APPs *foram altamente positivos*, uma vez que houve apoio dos pais aos educadores, e *grandes somas em dinheiro foram obtidas e posteriormente aplicadas na melhoria, ampliação e conservação dos estabelecimentos de ensino* (PRETI, 1978: 14-15). Chamava a atenção para a valorização dos trabalhos desenvolvidos pelas Associações com a conservação dos prédios escolares e a construção de infra-estrutura como canchas de esportes, salientando que os recursos da entidade estavam sendo destinados em maior volume para esse fim, em detrimento da Assistência ao Educando. Em razão disso advertia para a necessidade de mudar este quadro. Essa constatação indica que as entidades não seguiam tão à risca as determinações do estatuto, que definia que um percentual de 50% do total de recursos da entidade deveriam ser destinados à Assistência ao Educando, ou seja, esse percentual deveria ser gasto com alimentação, vestuário, materiais didáticos, assistência médica e odontológica e prêmios para alunos. Essa finalidade assistencial, que

⁵⁴ O autor era Ernesio Pretti, assessor da Unidade Operacional de Ensino e um dos colaboradores no trabalho desenvolvido pelo SIEC. Segundo o autor, em entrevista concedida em 02 de julho de 2001, esse documento foi redigido inicialmente como um artigo para ser divulgado nos cursos que eram realizados nas Coordenadorias Regionais de Ensino.

passa a ser denominada Assistência ao Educando, grosso modo, é a mesma finalidade determinada para as Caixas Escolares, quando foram criadas em 1916.

Também o relatório das atividades da Secretaria de Educação do ano de 1978, ao destacar que a comunidade era considerada como parte atuante no processo educacional catarinense através das APPs, ponderava que com o trabalho conjunto entre escola e comunidade essa entidade foi absorvendo atividades consideradas obrigação do Estado, realizando relevantes ações como: captação de recursos por meio de promoções sociais; reforma, manutenção e ampliação dos prédios escolares; criação de jardins e hortas escolares; aquisição de materiais e equipamentos, bem como de agasalhos, uniformes, medicamentos, bebedouros, dentre outros materiais necessários ao funcionamento da escola.

Esses dados por si só já apresentavam o resultado do trabalho efetuado pelo SIEC, pelos Integradores Comunitários e outros projetos, como o Projeto de Educação Comunitária PROECO⁵⁵. Todos tinham ações dirigidas às APPs, no intuito de conclamá-las a participar e desenvolver ações que garantissem mão-de-obra gratuita e angariassem fundos para a manutenção e conservação do prédio escolar e das atividades desenvolvidas pela escola. Comprovava-se que pais e comunidade através de uma organização idealizada e implantada pelo Estado autoritário – a APP - tinham aderido às “sugestões” e atendido os apelos de “participação”.

Em contrapartida, o aparato governamental começa a distribuir aos presidentes das APPs cheques destinados à aquisição de material permanente, equipamentos e obras para escolas da região de Blumenau e de Lages⁵⁶; nesta última, com a presença do futuro Vice-Governador Henrique Córdova⁵⁷, representante daquela região e eleito indiretamente. Essa

⁵⁵ O PROECO é desenvolvido pela Secretaria da Educação entre os anos de 1976 e 1978. A importância dada a esse projeto nesse período era tão grande que o II PSE, que não contemplava as ações do SIEC, apontava como uma das metas para 1977 *estender o Projeto de Educação Comunitária - PROECO a outras regiões do Estado* (SANTA CATARINA, 1977a: 121). A trajetória e os resultados desse Projeto serão analisados no terceiro capítulo desta investigação.

⁵⁶ Os Recursos utilizados nessa distribuição eram provenientes do Departamento de Ensino Médio do MEC, totalizando Cr\$ 1.240.000,00.

⁵⁷ Chama a atenção que essa distribuição de cheques ocorra em Lages com a presença de Henrique Cordova, futuro vice-governador eleito indiretamente e natural daquela região. Vale lembrar que, nesse período, era prefeito de Lages Dirceu Carneiro que, já na administração anterior, como vice-prefeito eleito pelo MDB havia derrotado as forças conservadoras da ARENA, partido oficial do regime militar ao qual era filiado o vice-governador eleito. Também é importante ressaltar que a administração do Prefeito Dirceu Carneiro (1977-1983), encaminhava vários projetos sociais destinados às periferias urbanas e à área rural, notadamente para as áreas mais pobres e marginalizadas, na perspectiva de uma participação mais efetiva da população, projetos que, à época, tiveram grande repercussão.

distribuição ocorreu em 1978 quando uma equipe da Secretaria da Educação e Cultura - SEC, percorreu algumas regiões do Estado prosseguindo, devido aos bons resultados dos anos anteriores, com as Reuniões Estaduais da SEC. Essas reuniões, com duração de três dias, tinham objetivos de ordem administrativa e pedagógica e de *manter contatos com as lideranças regionais e locais para conhecer suas aspirações e reivindicações* (SANTA CATARINA, 1978b: 29). Entre os principais temas abordados nessas reuniões, o registro dos estatutos da APP foi citado em três encontros, sendo que na reunião realizada no município de Blumenau foi *abordada a questão do auxílio financeiro às Associações de Pais e Professores* (SANTA CATARINA, 1978: 32)⁵⁸.

Os municípios visitados foram: Joaçaba com palestra do Secretário da Educação e Cultura, Mario César Moraes e pronunciamento do Coordenador Geral do Sistema de Pessoal Civil do Estado; Blumenau, com pronunciamento do Vice-Governador do Estado, Marcos Henrique Buechler e palestra do Secretário da Educação e Cultura, Mario César Moraes; Joinville, com pronunciamento do Secretário da Educação e Cultura, Mario César Moraes, do Secretário para Assuntos da Casa Civil, Salomão Antonio Ribas Junior e do deputado estadual Wilson Dalagnol e em Lages com pronunciamento do Secretário da Educação e Cultura, Mario César Moraes e do futuro Vice-Governador, Henrique Cordova. Esta representatividade de cargos de primeiro escalão do governo nos pronunciamentos e a presença, em todas as reuniões, do Secretário da Educação, acrescidas de um dos objetivos dessa reunião, o de conhecer as aspirações e reivindicações das lideranças, deixam transparecer que as intenções desta Secretaria e do governo estadual eram, no mínimo, ouvir suas lideranças o que evidencia que já estávamos adentrando para um novo momento político.

Continuando com as confirmações do trabalho desenvolvido pelo SIEC e o sucesso da implantação dessa política de integração escola-comunidade, as orientações gerais para

⁵⁸ Essa sistemática de distribuição de cheques para fins específicos eram acordadas através de convênios específicos assinados entre as APPs e a Secretaria de Educação que determinava onde e como deveriam ser aplicados os valores repassados dos quais a Associação deveria prestar contas em um prazo pré-fixado. Esse programa de convênio aconteceu por diversos períodos conforme pode ser constatado pelo Diário Oficial do Estado de diferentes datas, que publicou os termos dos convênios. A partir de 1991, para a reforma, construção e reparos, o Tribunal de Contas do Estado vetou tal repasse por não se caracterizar competência das APPs a administração da rubrica "Recursos de Capital". Este é um tema que requer uma investigação longa e específica, que poderia detalhar pormenorizadamente como o Estado catarinense se valeu das APPs para administrar verbas públicas e viabilizar construções, reformas e manutenção dos prédios escolares, com grande economia de recursos financeiros.

o ano letivo de 1979⁵⁹, da Unidade Operacional de Ensino, apresentava um breve balanço das atividades do SIEC em que concluiu que, *pelos relatórios recebidos, foi possível constatar que as atividades das APPs foram bastante expressivas e a participação das mesmas na escola se firma cada vez mais* (SANTA CATARINA, 1979b: 23). Esse é o motivo pelo qual se justifica reafirmar as diretrizes que orientarão a ação das APPs. Com o objetivo de que a ação da Associação contribua efetivamente para a melhoria do ensino, o documento chama a atenção para o cuidado de não *restringir o objetivo das APPs* a fim de que sua participação na escola não se reduza aos aspectos materiais, já que o potencial da entidade deve ser *aproveitado para o aperfeiçoamento contínuo do processo ensino-aprendizagem* (IBIDEM).

Baseada nesses pressupostos, a Unidade Operacional de Ensino da Secretaria de Educação, pelo Serviço de Integração Escola-Comunidade, recomenda que, para 1979, seja observada sempre mais *uma perfeita integração entre pais e escola, ambos debatendo, estudando e analisando o ensino [...] enfim, buscando dotar a escola de condições que permitam o alcance dos objetivos propostos na programação curricular* (SANTA CATARINA, 1979b: 23). Nas orientações alertava-se, ainda, que à escola cabe oferecer palestras de interesse dos pais, cursos sobre assuntos de utilidade geral, promoções de cunho cultural, artístico e esportivo. Nessas orientações percebe-se a preocupação de desfazer o caráter arrecadador da Associação, embora ainda persista a recomendação de que os pais devam colaborar para *dotar a escola de condições* para a efetivação dos objetivos educacionais.

Tanto esse discurso que apresentava preocupação com que a participação dos pais não se restringisse à arrecadação e manutenção da escola e à distribuição dos cheques para aquisição de material permanente, equipamentos e obras nas escolas, quanto a descentralização das atividades da Secretaria da Educação e Cultura, em Reuniões Regionais, possivelmente estão vinculados ao novo momento político por que atravessava o país. Esse momento marca o início das discussões que desencadearam o processo de

⁵⁹ Já sob a presidência do general João Batista Figueiredo (1979/1984), 1979 é considerado por Alves (1984) como um ano decisivo tanto para as oposições quanto para a definição dos limites da política de abertura com a anistia política parcial. Afirma a autora que *a classe trabalhadora descobriu o seu poder (...)* No processo de apoio aos grevistas estabeleceu-se uma rede funcional de alianças entre as organizações de base, os movimentos sociais ligados à igreja e os sindicatos (IBIDEM: 258).

reabertura política e redemocratização do país e que requerem uma investigação específica, não sendo objeto desta pesquisa.

4. DUAS VERSÕES DO ESTATUTO PADRÃO

Durante o período que esta investigação abarca, década de 1970, são promulgados dois Decretos estabelecendo o Estatuto Padrão, que deveriam ser rigorosamente acatados pelas APPs presentes nas escolas públicas catarinenses. São eles: o Decreto 988, promulgado em 13 de agosto de 1974, dez anos após o primeiro, estabelecendo normas, para as, a partir dessa data, Associações de Pais e Professores; e o Decreto n.º 2.631, de 23 de maio de 1977, do governador Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979) que, dando um novo prazo (90 dias) para a constituição das APPs nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, preservava na sua maior parte os artigos já publicados no Estatuto Padrão de 1974, sendo incluídos alguns capítulos e artigos.

É importante ressaltar que é no Estatuto Padrão, promulgado em 1974, que se define pela primeira vez como uma das funções da APP transformar a escola em centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário. Reafirmada nas versões subsequentes, essa função oficializa como tarefa da educação a inclusão dos postulados do Desenvolvimento de Comunidade. Esses preceitos, conseqüentemente, vão sendo incorporados em documentos que encaminham as políticas de integração escola-comunidade, confirmando a vinculação das discussões estaduais com essa política nacional. Para exemplificar esta constatação, tomo como base o documento “Desenvolvimento de Comunidades Escolares”, publicado em 1978, considerado o ano da educação comunitária nas atividades programadas pela Secretaria de Educação. Consta, nesse documento, a sugestão de manutenção de *uma assistência melhor estruturada a nível estadual, regional e local* para educar e induzir a participação dos pais na tarefa educativa, que resultaria no desenvolvimento do homem e da comunidade. Com esta e com outras ponderações de caráter semelhante dispostas ao longo do texto, percebe-se que o autor pautava-se nos pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade, já discutidos aqui. De acordo com esses pressupostos, o Desenvolvimento de Comunidade implica uma forma de colaboração entre o povo e os governos tendo em vista o desenvolvimento e caracterizando-se como um

processo em que o povo participa do planejamento e da realização de programas que têm como meta elevar o padrão de vida.

4. 1. As permanências

Apresento a seguir as determinações mais significativas, que são comuns às duas versões do Estatuto Padrão (1974 e 1977), portanto, sempre que a referência, neste item, for a Estatuto, ela deve ser entendida como uma referência às duas versões.

No Estatuto Padrão, a *finalidade específica* da APP era determinada como a *integração escola comunidade em termos de conjugação de esforços, articulação de objetivos e harmonia de procedimentos* (SANTA CATARINA, 1974:3). Para a concretização dessa finalidade, relacionava algumas características como: a de transformar a escola em *centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário*, promovendo a *aproximação e cooperação entre pais e professores de modo a interessar os membros da comunidade pelas atividades escolares e a escola pelas atividades comunitárias* (IBIDEM); a promoção de diversas atividades culturais (palestras, reuniões, seminários, festas, projeções de filmes e de slides); a participação na resolução dos mesmos problemas e programas já elencados no estatuto anterior (frequência, higiene, disciplina dos alunos, horários e períodos de aula, tarefas escolares, trabalhos em equipe, uniformes, livros, transportes), *sempre dentro da harmonia que deve marcar a convivência de pais, professores e alunos* (IBIDEM); por fim, mas não menos sem importância, é incluída a *cooperação na conservação e recuperação normal do prédio e equipamento da escola* (IBIDEM).

Determinava que a associação seria administrada por uma Diretoria composta de Presidente, Vice-presidente, 1º e 2º Secretário, 1º e 2º Tesoureiro e um representante do corpo docente e fiscalizada pelo Conselho Fiscal, composto de cinco pessoas (o diretor da escola, como seu presidente nato, dois professores e dois pais ou responsáveis por aluno), todos com mandato de um ano. Também eram previstos os critérios para eleição e as atribuições dos membros da Diretoria e do Conselho Fiscal. Dentre as competências da Diretoria previa a apresentação, no final do mandato, de um relatório das atividades

desenvolvidas pela APP naquela gestão, a ser encaminhado ao Serviço Integração Escola Comunidade, a Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

Apesar de o Estatuto fixar que as contribuições regulares à entidade seriam facultativas, estabelecia como deveres dos sócios, dentre outros, o de *colaborar com as iniciativas e promoções da escola e da APP* e o de *contribuir por todos os meios ao seu alcance, para que o processo educativo da escola seja eficiente e produtivo* (IBIDEM:4). Desta forma, ao determinar aos sócios (que continuam sendo todos os professores, os pais e responsáveis legais por alunos e pessoas da comunidade com admissão aprovada pela diretoria) deveres como os acima destacados, o Estatuto reafirma a dúbia posição dos governantes de, por um lado, garantir a gratuidade do ensino público e, por outro, “apelar” para a solidariedade dos sócios para contribuírem por todos os meios, e dentre eles as mais variadas formas de promoções festivas, com o objetivo de angariar recursos para a eficiência do processo educativo.

Alguns autores já abordaram este assunto dos quais destaco: Schramm (1986), que em pesquisa analisando o funcionamento de uma APP em uma escola central do município de Blumenau, Santa Catarina, aponta que a entidade *se configura como uma instância geradora de recursos materiais para a escola* (IBIDEM: 35), assumindo responsabilidades e encargos que são do Estado. Dessa forma, se constitui em um canal indireto de impostos, sendo que as decisões permanecem com o poder público que manipula os sócios através de um estatuto padrão. A autora alerta, ainda, para o fato de que as atribuições financeiras que o Estado transfere às APPs geram discrepância entre a prática governamental e os preceitos constitucionais de gratuidade da educação pública.

Almeida (1983), ao apresentar parte do resultado de uma pesquisa que envolveu 96 escolas da rede estadual de ensino de 1º grau no Estado de São Paulo, aponta em suas conclusões que *a participação dos pais [era] pequena* (IBIDEM: 76) e que frequentemente, essa participação se resumia à presença e à colaboração em festas e campanhas para arrecadação de fundos. A autora lamenta que as atividades da associação, na maioria das vezes, se reduziam a essas promoções, concluindo que tal era o caráter de provedora de recursos que a associação *concentra entre os pais que mais participam das atividades (...) aqueles que possuem melhores condições de vida* (IBIDEM: 76). Ainda no caso em questão, os recursos arrecadados eram utilizados, na sua maioria, para a manutenção da escola, verificando-se a prioridade com os gastos de manutenção do prédio.

E finalmente Bueno (1986) constatou que a função das associações paulistas era predominantemente de arrecadadora de recursos, quer pelas promoções quer pela contribuição espontânea que foi, erroneamente, transfigurada em taxa de pagamento na maioria das vezes obrigatória. Elas eram a garantia para o mínimo funcionamento das escolas, pois os repasses de verbas, por parte do poder público, para manutenção e conservação das escolas, eram insuficientes e encaminhados após os prazos previstos. Por esta razão, as APMs precisavam organizar festas, bazares e outras campanhas, o que as transformava em arrecadadoras de fundos. Mesmo nas escolas de clientela mais pobres, as APMs não prescindiam da contribuição financeira dos pais, usando formas mais modestas de arrecadação, destinando os recursos obtidos para merenda e material escolar para os alunos. Desta forma, o Estado fortalece mecanismos para se desobrigar de seus encargos com a manutenção das escolas, uma vez que os recursos públicos estão comprometidos com outras diretrizes e, dentre elas, a da manutenção e acumulação do capital privado. Mesmo os escassos recursos destinados à educação têm que ser disputados pela escola pública, inclusive com as escolas privadas, como detectou Bueno (1986).

Para comprovar o caráter arrecadador e mantenedor da atividade escolar das APPs, é importante destacar que no capítulo que tratava do patrimônio e da aplicação dos recursos, o Estatuto definia, em termos percentuais, a rigorosa aplicação dos recursos do Fundo Escolar⁶⁰; sendo que 10% desses recursos deverão ser destinados à recém-criada Comissão Comunitária Municipal de Educação⁶¹ para sua manutenção e organização dos seus trabalhos, 40% para Investimento e Custeio (construções, ampliações, reformas e manutenção dos prédios escolares, aquisição e manutenção de equipamentos, móveis e materiais diversos e de expediente) e 50% para Assistência ao Educando (alimentação, vestuário, livro e material didático, assistência médica e odontológica e prêmios para os alunos). Esses percentuais só poderiam ser modificados em caso de extrema necessidade e com a aprovação da Coordenadoria Regional de Educação – CRE. Confirmam, esses dados, que o aparato governamental esperava a “colaboração” da Associação, inclusive definindo os percentuais para aplicação dos seus recursos financeiros.

⁶⁰ Não foi possível localizar dados que explicitassem o Fundo Escolar, provavelmente ele era constituído de todas as receitas da escola que são movimentadas pela associação, pois como entidade jurídica era a única instituição na escola que podia, legalmente, movimentar recursos.

⁶¹ Conforme já foi destacado anteriormente, não há dados que confirmem a implantação e o funcionamento dessas Comissões.

Também a ênfase na relação “harmoniosa” que deveria se estabelecer entre pais e professores, expressão já presente na primeira versão do Estatuto Padrão (1964), deve estar vinculada à preocupação de não deixar transparecer as diferenças sociais e econômicas numa perspectiva de acomodação social e velamento das relações capitalistas de produção, postura adequada ao período em estudo, década de 1970.

4.2 As diferenças

Com a publicação em maio de 1977 de uma nova versão do Estatuto Padrão alguns artigos são incluídos e outros modificados. Um dos artigos incluídos delega privativamente para o Presidente a competência de representar a entidade *ativa e passiva, judicial e extra judicialmente*, diferente do Estatuto anterior (1974) que delegava essa competência à Diretoria.

Os capítulos incluídos se referiam à reforma do Estatuto (vedava sua reformulação) e à dissolução da entidade, que só poderia ocorrer através de *ato do Secretário da Educação e Cultura* ocasionada por extinção do estabelecimento ou desvirtuamento das funções e finalidades da entidade. Nesses casos, determinava o destino do patrimônio da entidade, na primeira situação, para a Coordenadoria Local de Educação que junto com a UCRE *cuidará de seu melhor destino* e, na segunda situação, para o estabelecimento a que a Associação estava vinculada. Previa, ainda, nas disposições gerais, que o estatuto deveria ser registrado no cartório de Registro de Pessoas Jurídicas e o extrato publicado em jornal.

Pelas diferenças relacionadas, posso inferir que, embora a versão de 1977 do Estatuto apresente poucas alterações, traz mudanças substanciais no que se refere ao cerceamento das atividades das APPs, características de um governo, no sentido gramsciano, de sociedade política, que utiliza aparelhos coercitivos para dominar a comunidade. As alterações aqui mencionadas demonstram mais uma vez o grau de interferência estatal na entidade, “fechando” qualquer possibilidade de a Associação encaminhar-se por outros caminhos que não os determinados pelo aparelho estatal, uma vez que este não admite reformas no Estatuto e que delega ao Secretário da Educação poder de extinguir a entidade por “desvirtuamento” de suas funções ou finalidades.

Em virtude do Decreto de 1977, foi realizada uma campanha estadual pela implantação e registro das APPs em todo Estado. Como resultado, constata-se no Relatório

de Atividades, que durante o ano de 1977 mais de 300 associações procederam a sua legalização com o registro de seus estatutos em cartório e a publicação de extrato de estatuto no Diário Oficial do Estado. Desta forma, em dezembro daquele ano, para um total de 4.220 escolas de 1º grau existentes, 2.572 APPs já haviam enviado o extrato de seu estatuto para publicação no Diário Oficial do Estado, encontrando-se legalizadas ou em processo de legalização. Há que considerar que colaboraram também para esses resultados os encaminhamentos do Projeto de Educação Comunitária PROECO, que adotava como um de seus objetivos a regulamentação/legalização das APPs, ou seja, sua transformação em personalidade jurídica.

Esses resultados positivos, de fundação e legalização das Associações, podem ter levado a proposição da implantação e registro das APPs em todas as escolas públicas estaduais catarinenses, já para o ano de 1978. Essa proposição está incluída no relatório de atividades da Secretaria da Educação de 1977 e na mensagem do governador Antonio Carlos Konder Reis encaminhada à Assembléia Legislativa em abril de 1978. No entanto, como se pode observar na tabela do anexo I, o processo de fundação e legalização das APPs, embora apresentem um significativo crescimento, nesse e nos anos subseqüentes, não se efetivou, em sua totalidade, na data prevista.

Ainda que a totalidade das escolas públicas de Santa Catarina não tenham fundado suas APPs até 1982, esse empreendimento teve êxito na sua primeira década de existência. O trabalho do Serviço de Integração Escola-Comunidade SIEC, notadamente entre 1973 e 1976, inicialmente com a implantação das estruturas nas Coordenadorias Regionais de Educação -CREs e com cursos, reuniões, produção de documentos, dentre outras atividades, conseguiu encaminhar uma sistemática de organização que, além de viabilizar a fundação e legalização das Associações, desencadeou um vínculo entre as escolas, famílias e comunidade. Estas passaram a assumir as funções de manutenção e conservação dos prédios escolares, aquisição de materiais e equipamentos necessários ao “bom funcionamento” das escolas nos moldes encaminhados pela política de integração escola-comunidade.

CAPITULO III

O PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – PROECO

Como já ressaltai anteriormente, com o processo de implantação das APPs nas escolas públicas catarinenses em franco crescimento, o Projeto de Educação Comunitária – PROECO adquire significativa importância, até maior que o próprio Serviço de Integração Escola - Comunidade – SIEC e passa a ser um dos condutores das ações de envolvimento das APPs e da comunidade entre o período de 1976 e 1978.

No PROECO, as APPs e, por meio delas os pais e a comunidade⁶², eram chamados a participar na tarefa de reforma e manutenção dos prédios escolares. Esse projeto foi apresentado como uma alternativa para equacionar o problema financeiro dos cofres públicos, em razão da insuficiência de verbas para fazer frente a todas as necessidades físicas da rede escolar. Segundo justificava-se no projeto, com a expansão quantitativa de vagas para o ensino de 1º grau, uma vez que a escolaridade obrigatória foi estendida para oito anos, a ampliação e construção de prédios escolares foi eleita como prioridade pelo governo estadual. Desta forma, os recursos financeiros estavam sendo destinados para esse empreendimento, viabilizando o atendimento de 87% dos alunos em idade escolar de 7 a 14 anos na matrícula de 1.º grau nas escolas catarinenses (SANTA CATARINA, 1975e). Como consequência, o trabalho de conservação e manutenção dos prédios escolares, “a descoberto”, necessitava da colaboração da comunidade.

Com base nessas constatações, interessa, neste capítulo, verificar como esse projeto foi elaborado e encaminhado, para compreender seus objetivos e finalidades e qual o papel que o PROECO destinou às APPs, ou seja, para que forma de “participação” eram conclamados os pais e a comunidade, tendo como canal articulador as APPs.

Num contexto nacional que se configurava como o início da liberalização do Estado autoritário com a propagação da distensão lenta, gradual e segura capitaneada pelo governo do Presidente Geisel (1974-1978), em 15 de março de 1975, são indicados novos

⁶² Comunidade, nos encaminhamentos desse Projeto, como em outros encaminhamentos da Secretaria para esta política de Integração Escola-comunidade, conforme já foi abordado anteriormente, era entendida como um todo homogêneo destituída de suas contradições. Em outras palavras, não eram consideradas as relações de poder e de dominação que permeiam seu interior, nem as múltiplas diferenças dos indivíduos e dos grupos que a compõem.

Governadores Estaduais. O que induziu à liberalização, como já ressaltai, foi a busca de um novo apoio político e social, necessário à conservação do poder que o milagre econômico não proporcionava mais. *Na verdade, o regime enfrentava uma grave crise de legitimidade e, mais do que nunca, buscava obter o consenso de amplas parcelas da população* (GERMANO, 1992: 95).

Nessa nova tentativa de buscar sua legitimação e obter o consenso da sociedade, o Estado brasileiro passa a acionar mecanismos mais sutis de dominação, adotando uma postura de chamamento à participação da sociedade para a discussão das políticas sociais, como a educação. Desta forma, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento PND (1975-1979), as políticas sociais *passam a adotar constantes apelos participacionistas, nos seus respectivos discursos e projetos* (GERMANO, 1992: 96).

Nesse contexto, Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979) assume o governo do Estado de Santa Catarina. Seguindo as diretrizes participacionistas da política nacional, o governo catarinense cria através da Lei 5.295, em 19 de abril de 1977, a Ação Comunitária, vinculada ao Gabinete do Governador, com o propósito de operacionalizar a criação, dar estímulo e apoio ao funcionamento dos Conselhos Comunitários para que estes *servam de instrumentos de comunicação entre o povo e o governo*. (SANTA CATARINA, 1978). Desta forma, o

governador Konder Reis, enquanto assegurava o avanço do modelo econômico concentrador de rendas, sinalizou no sentido de promover a aproximação governo-povo, de acordo com a preocupação federal consubstanciada a política de descompressão paulatina do regime militar, na tentativa de torna-la palatável aos corpos populares. (AURAS, 1991: 39)

Nessa mesma linha de ação, ou seja, a de promover a “aproximação entre povo e governo” é desencadeada pela Secretaria da Educação entre 1976 e 1978 a implantação do Projeto de Educação Comunitária – PROECO, tendo como mentor intelectual o titular da pasta da Educação, Secretário Salomão Antônio Ribas Júnior. Tal projeto apresenta uma proposta de participação dos pais e da comunidade através das APPs com o intuito de criar uma nova cultura na sociedade catarinense no que tange à preservação, manutenção e recuperação dos prédios públicos, em especial dos prédios escolares.

Para Gramsci, criar uma nova cultura significa *difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral* (GRAMSCI 1991,13). Ainda para o mesmo autor, este processo de difusão de uma nova concepção de mundo, de uma nova cultura, ocorre por razões políticas e se constitui em um processo simultâneo, *de substituição do velho e, muito freqüentemente, de combinação entre o novo e o velho* (IBIDEM:25).

Se considerarmos que a discussão de desresponsabilizar o Estado pela manutenção da escola pública, seu dever constitucional, vem sendo gestada desde 1916 com a criação das Caixas Escolares, passando pelos Círculos de Pais e Professores na década de 1940, e sutilmente incluída no Estatuto padrão das APPs de 1974, com base nos artigos 41 e 62 da Lei Federal 5692/71, com o PROECO não se estava implantando uma nova cultura, mas sim dando um direcionamento explícito às ações das APPs. O que era novo era este direcionamento explícito, com o fito de responsabilizar a entidade para colaborar e ou assumir diretamente as atividades de reforma, conservação e manutenção dos prédios escolares.

O PROECO foi proposto por uma autoridade revestida do *status* de Secretário da Educação (mentor intelectual do Projeto) e gerenciado por técnicos da Secretaria da Educação, com poderes concedidos pelo Secretário e pelo governo que ele representava. As atividades para implantação e execução do projeto foram conduzidas com a finalidade de induzir as APPs e com ela os pais e a comunidade, a se incorporarem às mudanças definidas pela sociedade política, com a clara intenção de aproveitar a participação da sociedade civil para a recuperação e manutenção dos prédios escolares. Camuflava-se uma proposta altamente dirigida e manipulada, tendo em vista a economia de recursos públicos, como se fosse uma abertura para a participação da sociedade civil nas políticas públicas de preservação do patrimônio público, no caso os prédios escolares.

1. ESTRUTURA E OBJETIVOS DO PROJETO

O Projeto de Educação Comunitária – PROECO foi uma experiência considerada inédita no país e conclamava os catarinenses, vinculados ou não à educação, a participar e *encetar uma filosofia de trabalho e ação, cujo escopo é o da participação do POVO-*

GOVERNO-ESCOLA, nas soluções dos problemas comunitários (SANTA CATARINA, 1975e; 8). Nesse envolvimento de família, comunidade e empresa, num trabalho cooperativo com o governo pretendia-se: a reforma e reparos dos prédios da rede escolar; a educação comunitária referente à preservação de prédios públicos; a constituição de personalidade jurídica para as APPs e a elaboração de projetos de interesse comunitário.

O PROECO apresentava como objetivo geral *criar uma estrutura que se [tornasse] dinâmica e permanente, envolvendo as diversas entidades co-responsáveis na tarefa educativa* (SANTA CATARINA; 1975e; 118). Dentre os objetivos específicos destaco: *Dinamizar as APPs, entidades de classe e beneficentes, existentes na comunidade, visando à co-responsabilidade pela conservação e manutenção das escolas, integrando Escola-Família-Comunidade* (IBIDEM, 119).

A solicitação para aprovação do projeto foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação – CEE, em 29 de outubro de 1975, através de processo protocolado sob o n.º 359/75/CEE, aprovado pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE 204/75 de 29.10.1975. No processo previa-se o envolvimento do Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC, com a colaboração dos Integradores Comunitários, para efetuar a supervisão da manutenção dos prédios após a recuperação da rede escolar. Tal trabalho deveria ser efetivado com o envolvimento da comunidade local, através das APPs. No tocante a estas, o projeto apontava a tarefa de *colaborar com a direção da Escola em todas as suas atividades, envolvendo a comunidade inserida na área geográfica abrangida pelos estabelecimentos de ensino numa atuação conjunta, visando à aquisição de todos os recursos, à manutenção e conservação dos prédios escolares.*(SANTA CATARINA, 1975e: 121).

Por estes objetivos e encaminhamentos enumerados nota-se a preocupação do Estado educador que se propõe, utilizando a linguagem da ONU para a política de Desenvolvimento de Comunidade, induzir a participação da comunidade, por meio das APPs, para colaborar e se responsabilizar pela manutenção e reparos dos prédios escolares. O discurso utilizado para essa cooptação, muito utilizado também para chamar os pais e a comunidade para participar das APPs, pautava-se na premissa de que a educação se constitui uma tarefa que deve ser partilhada, tendo como “co-responsáveis” nesse processo as APPs e através dela envolvendo os pais e a comunidade. Apontava o projeto que

não é só responsabilidade do estado entregar escolas às comunidades e zelar por elas; cabe também à família e à comunidade, a tarefa de cooperar com a escola na sua conservação e limpeza, bem como no bom funcionamento de todo o processo educativo, colaborando na aquisição e atualização dos meios necessários para o desempenho de suas tarefas (SANTA CATARINA, 1975e: 117).

Esta proposta de participação utiliza técnicas que encobrem suas reais finalidades. Ao chamar os pais e a “comunidade” a serem co-responsáveis pelo processo educativo, demarcava-se essa co-responsabilidade nos limites da colaboração, por todos os meios disponíveis na concessão de mão-de-obra e doação de materiais e equipamentos. Desta forma, manipulava-se os pais e a comunidade, vinculados à escola pública. Esses pais, geralmente representantes das classes populares, eram estimulados a uma participação a-política, que na realidade tinha como objetivo a economia financeira para os cofres públicos e a desresponsabilização do Estado para com o preceito constitucional de garantia de escola pública e gratuita para todos os cidadãos. Entendo esta forma de participação como a-política, pois, ao delimitar a participação à colaboração no gerenciamento e manutenção da estrutura física e à colaboração financeira, a reduz a uma atividade mecânica e manual, não deixando margem à discussão de questões políticas relevantes, como a responsabilidade constitucional do Estado para com a educação e a aplicação dos recursos financeiros públicos, dentre outras.

No PROECO, a participação era encaminhada tendo em vista a disponibilidade dos pais e da comunidade para ajudarem com seu trabalho voluntário, mão-de-obra gratuita, no desenvolvimento de atividades de pedreiro, pintor, carpinteiro, dentre outras do gênero, atendendo às duas categorias básicas do Desenvolvimento de Comunidade, apontadas por Wanderley (1993). Estas duas categorias básicas são: a condução de uma mudança planejada e dirigida da comunidade, que se revelava nas atividades encaminhadas pelos técnicos do PROECO objetivando a co-responsabilização na manutenção da escola pública, e a outra, conseqüência da primeira, a participação dessa comunidade nas ações, materializando as diretrizes da ONU já ditadas pelo seu Conselho Econômico e Social em outubro de 1956, quando salientava *que os dois ingredientes básicos do DC são a participação do próprio povo nos esforços para melhorar seu nível de vida e o apoio técnico governamental para tornar mais eficazes os programas de ajuda mútua* (AMMANN, 1997: 32).

O emprego da força de trabalho local como mão-de-obra gratuita e o acompanhamento dos técnicos que indicavam e ou induziam o desenvolvimento dessas atividades, significavam a garantia de maior rendimentos dos recursos públicos, otimizando os recursos governamentais, que, segundo a justificativa do projeto, eram escassos. Segundo esta mesma justificativa, foi a expansão do sistema educacional e o conseqüente carreamento dos recursos para a construção e ampliação das escolas a fim de atender a demanda, considerada prioridade, que geraram problemas financeiros, inviabilizando as atividades de recuperação, reforma e conservação dos prédios escolares. Para os mentores do projeto, essa tarefa de manutenção da rede física tem sido historicamente delegada ao poder público, uma vez que a atuação da família, da comunidade e da empresa, mesmo sendo co-responsáveis pela educação, ainda era incipiente. Para corrigir tal situação, apelava-se para a mobilização geral em torno da tarefa educativa, envolvendo os co-responsáveis pela educação (União, Estado, Municípios, Empresas, famílias e comunidade) direcionando a participação dessas entidades para a recuperação, conservação e manutenção dos prédios escolares.

Esses argumentos de escassez de recursos públicos podem ser facilmente derrubados se atentarmos para o fato de que no mesmo ano em que se propunha esse projeto, 1975, considerando os gastos totais, retirados do balanço geral do Estado, foram aplicados na Educação 18,43% e nos Transportes (construção e conservação de estradas) 25,23%. Estes percentuais oscilam nos anos subseqüentes, mantendo a supremacia do setor de transportes com exceção para o ano de 1976 quando a Educação o ultrapassa com uma margem inferior a 2%. Desta forma, em 1978, último ano do projeto, chegava-se a 17,29% para a Educação e 23,13% para os Transportes. Estes números refletem a posição do governo estadual do período que tinha como *slogan* “Governar é encurtar distâncias”.

Com estes dados desmistifica-se a justificativa da implantação do PROECO, uma vez que os recursos públicos estavam sendo destinados a outros setores, notadamente os de maior necessidade e que dariam maior suporte à acumulação e à reprodução do capital, como a construção de estradas para escoar a produção agro-industrial⁶³. Repete-se em

⁶³ Nesse período ocorre um investimento muito grande do governo catarinense na construção e conservação das estradas catarinenses, como pode ser comprovado pela tabela do anexo VIII, uma vez que a indústria precisava escoar sua produção para os grandes centros consumidores e até para a exportação: Entre essas indústrias, estão os frigoríficos do Oeste catarinense que careciam de boas estradas para escoar sua produção industrial e expandir seu domínio no mercado da produção e industrialização de suínos e aves, uma vez que a opção por rodovias pelo governo brasileiro na década de 50, havia inviabilizado as ferrovias que até então serviram de canal para este escoamento.

Santa Catarina uma posição do Estado nacional que, conforme já destaquei no capítulo anterior, transferia verbas públicas de setores como a Educação para a construção de estradas, dentre outras atividades, que garantiriam a infra-estrutura necessária à reprodução e acumulação do capital, em detrimento das classes trabalhadoras que mais necessitavam de políticas públicas de redistribuição de renda, no nosso caso específico, na manutenção e conservação dos prédios escolares.

Também confirma uma tendência apontada por Cunha (1991), que dizia respeito à ausência do Estado na manutenção das escolas, incentivando a participação da comunidade para assumir este encargo. O autor aponta que o Estado tinha duplo interesse em empreendimentos desta natureza, por um lado diminuir os gastos com os serviços públicos, no nosso caso com a infra-estrutura necessária para a efetivação de uma educação pública, gratuita e de qualidade, notadamente endereçada às classes populares. Além disso, servindo-se da comunidade, como mão-de-obra gratuita, diminuía a expectativa da qualidade e amplidão desses serviços, visto que, em se tratando de um serviço prestado pela própria comunidade, esta não reivindicaria melhores resultados. Desta forma, o aparato governamental eximia-se de aplicar novos recursos, alegando que estava investindo dentro dos limites de seus recursos financeiros e que caberia aos pais e à comunidade, como co-responsáveis pela ação educativa, ampliar as possibilidades. Por outro lado, o interesse nesse empreendimento visava também a cooptar as lideranças locais para que servissem de intermediárias entre as necessidades das populações locais, (novamente as classes populares) e o Governo. Essa mediação era útil para fins eleitorais e para abrandar pressões que exigiam a implantação e a melhoria das políticas públicas.

Não parece ser por acaso que o projeto previa o envolvimento de diversos órgãos como Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação, SUDESUL⁶⁴, Universidade Federal de Santa Catarina, Forças Armadas, Projeto Rondon, Secretaria de Transportes e Obras, Departamento Autônomo de Edificações, Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina, ACAFE, Escolas de 1º Grau e de 2º Grau (diretores, professores e alunos), Prefeituras Municipais, Clubes de Serviço, Congregações Religiosas, Associação de Crédito Rural de Santa Catarina, Secretaria de Segurança e Informações, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, Associação de Pais e

⁶⁴ SUDESUL Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul com área de abrangência para os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Professores, além de contar com o *apoio logístico dos meios de comunicação*, para conscientizar todos os habitantes da região onde o Projeto estivesse em desenvolvimento. Importava ao PROECO, com essa larga abrangência, representada por esse rol de entidades envolvidas, garantir um dos requisitos básicos do Desenvolvimento de Comunidade a incorporação dos responsáveis locais nos planos do governo.

Tal era a preocupação de educar a comunidade e indicar os caminhos para desvencilhar-se dos encargos financeiros com a conservação e manutenção dos prédios escolares que o projeto ainda estabelecia a ordem de prioridades dos serviços a serem executados, levando em conta a disponibilidade dos recursos e da comunidade e as necessidades de cada escola. Estabeleceu-se como prioridade em ordem decrescente: instalações sanitárias; instalações hidrossanitárias; rede de esgoto; rede hidráulica; cobertura; esquadrias; rede elétrica; luminárias; paredes e revestimentos; pisos; drenagens; muros e cercas; jardins. (SANTA CATARINA; 1975e; 25).

2. UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA: A RESPOSTA DAS APPs DA REGIÃO DE JOINVILLE

A implementação da primeira etapa do projeto PROECO teve início em 27 de abril de 1976 na região de Joinville. Integrada por onze municípios, essa região possuía 185 escolas da rede estadual. Participaram dessa experiência a Secretaria da Educação, com o seu órgão regional – 5.^a CRE, as APPs das escolas pertencentes à região, a Faculdade de Engenharia de Joinville – FEJ, o 62.^o Batalhão de Infantaria, o 28^o Grupo de Artilharia de Costa Motorizada, as Prefeituras Municipais de Corupá e de Guaramirim e a Centrais Elétricas de Santa Catarina - CELESC.

Os recursos para a aquisição de materiais e eventual pagamento de mão-de-obra para a efetivação dos serviços de reparos nos prédios escolares, conforme ordem de prioridade anteriormente descrita, eram provenientes da quota federal do salário-educação para obras, decorrente do convênio celebrado com o MEC, por intermédio da Divisão de Ensino Fundamental – DEF.

Já para a execução do projeto, ou seja, para a manutenção da infra-estrutura administrativa e operacional como: remuneração de estagiários, refeições e pernoites, combustíveis e lubrificantes, mão-de-obra especializada e uma reserva técnica para

eventuais despesas, os recursos eram provenientes do Convênio 39/75 SUDESUL/Governo do Estado de Santa Catarina, no valor de Cr\$ 150.000,00.

Na estrutura organizacional da SUDESUL, a Coordenação de Programas de Desenvolvimento Comunitário CPDC-SU cujo objetivo era implantar na região o Desenvolvimento de Comunidade em âmbito local, fazia parte da Divisão de Desenvolvimento de Comunidade vinculada ao Departamento de Desenvolvimento Local. Para viabilizar a realização dos programas de Desenvolvimento de Comunidade, a SUDESUL firmava convênios com órgãos públicos e privados. Pelos convênios firmados, a SUDESUL participava com a verba destinada ao pagamento dos Coordenadores locais que seriam contratados pelas entidades convenientes, que dariam, como contrapartida, os demais técnicos da equipe interdisciplinar, explicitados nos textos de Convênio (BAPTISTA, 1976).

Os objetivos de vários projetos desenvolvidos na região pela SUDESUL seguiam os postulados do Desenvolvimento de Comunidade já expostos, ou seja, segundo Ammann (1997: 115-6), enunciavam a

“integração da comunidade (nível municipal ou microrregional) aos projetos de desenvolvimento da área” ou definem “planejamento local integrado como processo mediante o qual os responsáveis locais são induzidos por uma equipe técnica a escolherem alternativas de desenvolvimento mutuamente coerentes e que se integrem nas diretrizes emanadas das instâncias superiores de governo”.

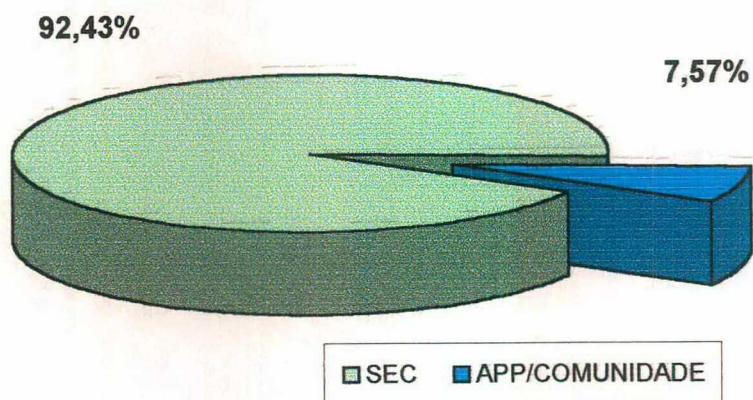
Neste sentido, o PROECO, como um programa de participação comunitária, é implementado seguindo o modelo dos programas de Desenvolvimento de Comunidade, que pretendiam *a integração das comunidades, através de seus esforços, aos planos governamentais tendo em vista o modelo de desenvolvimento nacional* (WANDERLEY, 1998: 33).

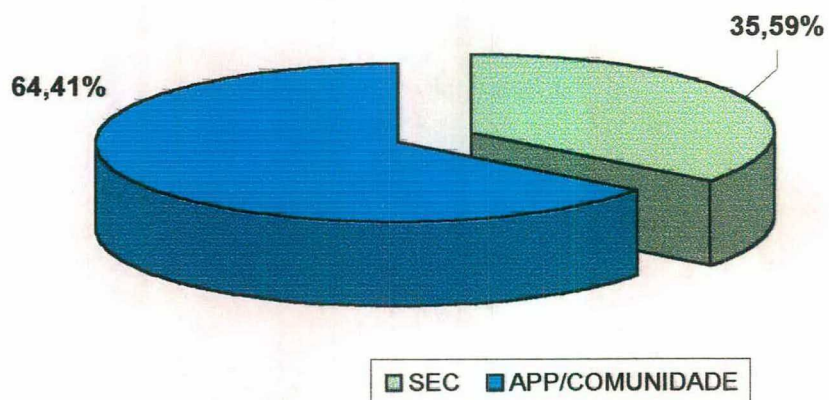
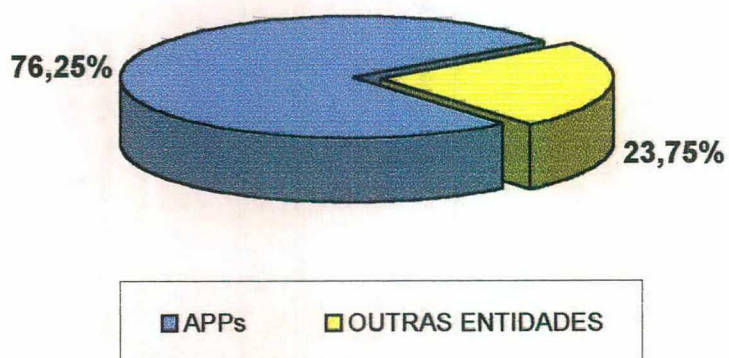
Nesse trabalho experimental na região de Joinville, foram recuperadas quatorze escolas, sendo onze escolas com recursos dos convênios firmados pela Secretaria da Educação e **três escolas com recursos exclusivos da comunidade**, melhor dizendo das

APPs, o que já demonstra que os encaminhamentos começam a apresentar resultados positivos para o PROECO. Tais resultados podem ser observados na tabela constante do anexo IV e nos gráficos dela decorrentes que apresentam os dados finais desta experiência e permitem uma melhor visualização dos resultados quantitativos alcançados.

PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
na UCRE de Joinville no ano de 1976

MATERIAIS - PARTICIPAÇÃO EM CR\$



MÃO-DE-OBRA - PARTICIPAÇÃO EM CR\$**MÃO-DE-OBRA SEM REMUNERAÇÃO EM HORAS**

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura – 1976.

Os dados da tabela e dos gráficos apresentam os resultados quantitativos da aplicação, tanto dos recursos financeiros como das horas de trabalho, na execução dessa etapa experimental do PROECO. Por esses dados é possível visualizar que a Secretaria contabilizou um volume quase total de recursos aplicados na aquisição de materiais necessários para a efetivação dos trabalhos. Em contrapartida, as APPs e a comunidade assumem maior ônus na mão-de-obra, seja como colaboração em forma de trabalho voluntário dos pais e da comunidade, seja como pagamento de remuneração a terceiros, com recursos financeiros da própria APP e da comunidade. Vale salientar que na mão-de-obra utilizada para a execução das atividades de projeto, a colaboração das APPs perfaz um total de **8.704,5 horas trabalhadas sem remuneração** por sócios voluntários e, juntamente com a comunidade, efetua o **pagamento** de 64,4% do total dos recursos aplicados na remuneração de trabalhadores contratados.

Desta forma, com APPs e comunidade contribuindo com os mais variados serviços para a melhoria dos prédios escolares, e com o governo contribuindo com os materiais, fica clara a posição do governo de se servir da comunidade para garantir a economia de seus recursos. Isso confirma o alerta de Cunha (1991) de que o Estado tem incentivado o “comunitarismo” para garantir o barateamento de suas funções constitucionais de gratuidade da educação.

Esta inferência e os dados destacados apontam a que tipo de participação estavam sendo chamadas as APPs, confirmando hipótese de que a participação que lhes era concedida dizia respeito à colaboração na “economia” dos já escassos recursos públicos destinados à educação que, conforme já abordei, eram desviados para outros setores tidos como prioritários. A participação dos pais e da comunidade que interessava ao PROECO e ao aparato governamental catarinense, não era a participação entendida como um processo de conquista, a participação nos processos decisórios, mas sim uma participação tutelada para a qual se determinam os rumos e se apresenta como uma ação útil à sociedade. Na verdade, ajudava o Estado a economizar seus recursos e a escamotear o destino dados as verbas públicas.

Também é importante destacar que APPs e comunidade em geral não se esquivavam de participar, mesmo que essa participação se resumisse à prestação de serviços e ao pagamento de eventuais despesas com materiais e serviços. Tal fato leva a considerar duas hipóteses, que podem ser complementares: a efetividade dos trabalhos de

“motivação” desenvolvida pelos técnicos do Estado e a receptividade dos pais e da comunidade em atender os apelos governamentais.

O sucesso da experiência, conforme foi possível constatar, uma vez que o resultado final foi além do planejado e esperado, demonstra o prestígio e a confiança que as APPs depositavam nos técnicos que encaminhavam o PROECO e a eficácia desse encaminhamento. Isso além de garantir fosse o projeto estendido a outras regiões do Estado nos anos subseqüentes.

3. A CONTINUIDADE DO PROJETO 1977/78: A INCLUSÃO DE NOVAS REGIÕES

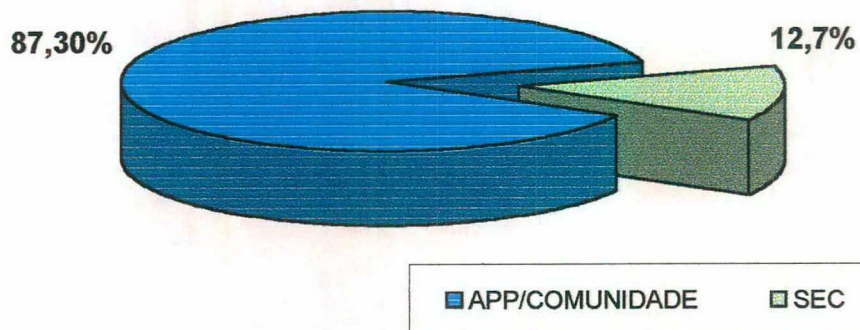
No ano de 1977, quando as Coordenadorias Regionais de Educação – CREs passam a ser denominadas Unidades de Coordenação Regional de Educação – UCREs e são instaladas unidades nas regiões de Itajaí e Caçador, dava-se prosseguimento à execução do PROECO na UCRE de Joinville. Ao mesmo tempo, ampliava-se o Projeto com a inclusão das regionais de Blumenau, Rio do Sul, Tubarão e Florianópolis. Nessa nova etapa da ação de recuperação, foram favorecidos 433 prédios escolares assim distribuídos: nas UCRE de Tubarão 142, de Blumenau 227, de Rio do Sul 24, de Florianópolis 17 e de Joinville 23.

Para cooptar as APPs e a comunidade, chamando-os à participação no PROECO, a Secretaria promoveu, nas regiões educacionais participantes do Projeto, palestras para as lideranças locais, dirigentes e membros das Associações objetivando sensibilizá-los para a efetiva participação de todos na conservação e preservação dos prédios públicos (SANTA CATARINA, 1977; 128).

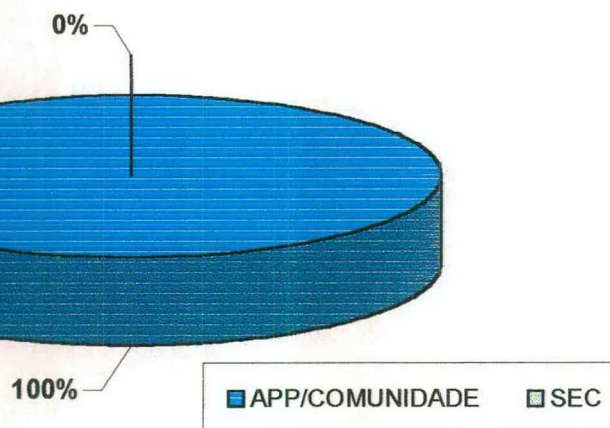
O resultado da participação das APPs e da comunidade das UCREs de Blumenau, Rio do Sul e Joinville pode ser constatado nos gráficos abaixo e mais detalhadamente na tabela do anexo V. Cabe aqui observar que não foi possível apresentar os dados finais das regiões de Tubarão e Florianópolis nessa fase do projeto, ou seja, até o final de 1977, pois essas duas regiões não conseguiram concluir os trabalhos conforme estava previsto.

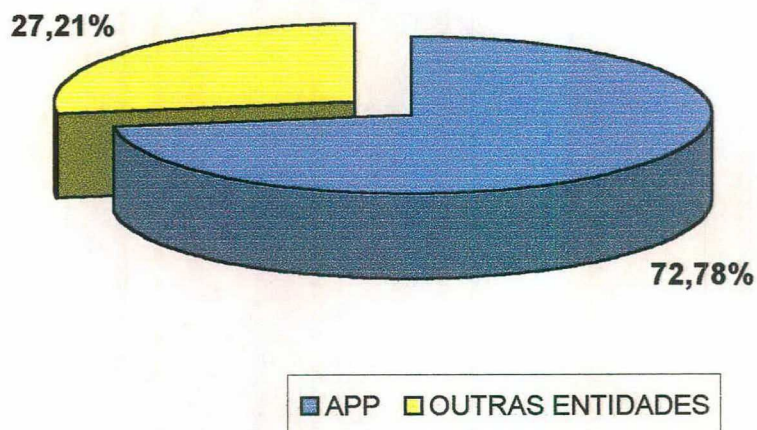
PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
nas UCRES de Blumenau, Rio do Sul e Joinville no ano de 1977

MATERIAIS - PARTICIPAÇÃO EM CR\$



MÃO-DE-OBRA - PARTICIPAÇÃO EM CR\$



MÃO-DE-OBRA SEM REMUNERAÇÃO EM HORAS

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura – 1977.

Pelo que pode ser observado nos gráficos, no que se refere à mão-de-obra para efetivação do Projeto, a participação proporcionada pela ação de voluntários das APPs e da comunidade, somada ao pagamento dos trabalhos efetuados por terceiros também “bancado” pelas APPs e comunidade, garantiu 100% da mão-de-obra e, conseqüentemente, custos zero para a Secretaria nesse item. Das horas trabalhadas sem remuneração, 55.452 horas foram proporcionadas pelo trabalho voluntário dos sócios das APPs e 20.733 horas por outras entidades. Também no item materiais utilizados no Projeto, a contrapartida da Secretaria foi de apenas 12,7% do total das aquisições, ou seja, APPs e comunidade assumiram, praticamente sozinhas os encargos dessa fase do Projeto, viabilizando o atendimento a 274 prédios escolares públicos estaduais.

Tais dados indicam que o objetivo de chamar a comunidade e, em especial, as APPs a participarem da reforma e da manutenção dos prédios escolares, estava em franco processo de efetivação, embora a avaliação por parte da Secretaria da Educação não fosse assim tão otimista. Em sua análise sobre o Projeto naquele ano, 1977, a Secretaria

apontava em seu relatório de atividades anual que o objetivo do PROECO de reformas e reparos dos prédios da rede estadual foram alcançados em parte, concluindo que os resultados apresentaram-se satisfatórios. Tal conclusão, possivelmente, deve ter sido motivada por não terem sido concluídos os trabalhos nas regiões de Florianópolis e Tubarão.

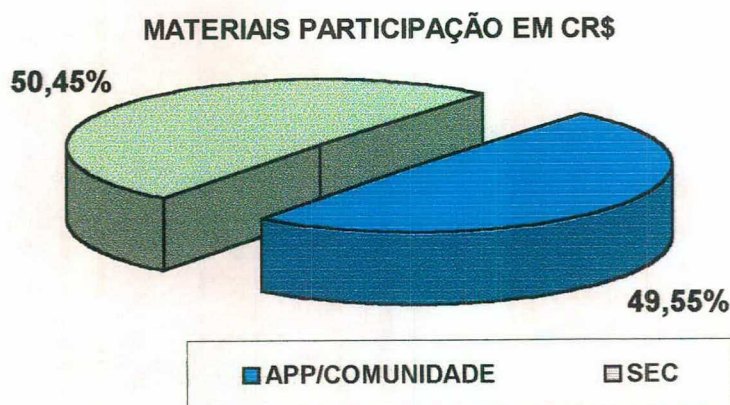
Em que pese esta análise pessimista da Secretaria da Educação quanto aos resultados alcançados nesse ano de 1977, pelos dados dos gráficos anteriormente identificados pode-se inferir que as APPs e a comunidade estavam atendendo o chamamento do PROECO, participando não só com a concessão de mão-de-obra como também com um volume muito maior de recursos financeiros tanto para pagamento dessa mão-de-obra quanto para aquisição de materiais. Mesmo que duas das regiões que participavam do projeto naquele ano (Tubarão e Florianópolis), não tenham concluído seu trabalho, as APPs e a comunidade das outras regiões envolvidas (Joinville, Blumenau e Rio do Sul) deram uma lição de colaboração no que se refere aos propósitos do PROECO, uma vez que possibilitaram que 274 prédios escolares fossem recuperados, com um gasto mínimo para a Secretaria da Educação, especificamente com a aquisição de materiais. Com relação à mão-de-obra é evidente que APPs e comunidade tomaram para si esse encargo no ano em questão nessas regiões.

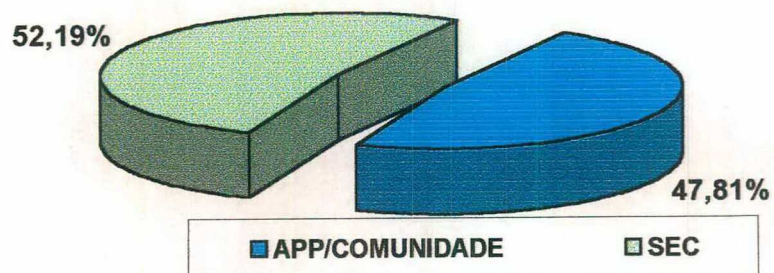
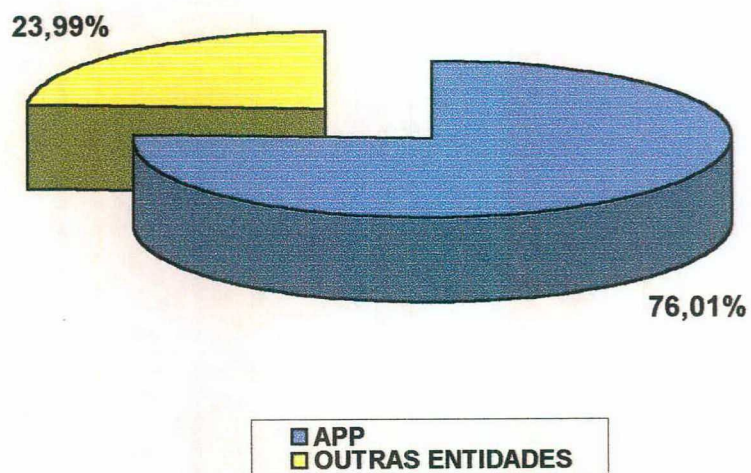
Também se destaca a participação das APPs em equipar as escolas conforme o exemplo das escolas da UCRE de Tubarão. Constata-se que as APPs da região de Tubarão, com seus **recursos exclusivos**, ou seja, sem contar com recursos públicos, atenderam um total de 142 escolas. Os trabalhos desenvolvidos por essas entidades podem ser assim explicitados: construção de 6 salas de aula, 17 cozinhas, 4 quadras de esporte e de muros e cercas em 44 escolas; instalação de 9 fossas negras, 33 sanitários e de água em 24 escolas; aquisição de um terreno; terraplanagem em 3 escolas; pintura em 25 escolas; recuperação parcial do telhado em 32 escolas e de sanitários em 13 escolas; substituição de vidros em 33 escolas e reforma de outras 7 salas de aula. Além disso, foram adquiridos móveis, utensílios e equipamentos: 1 máquina fotográfica, 23 fogões, 16 armários, 2 arquivos de aço, 6 máquinas de calcular, 50 filtros de água, 18 máquinas de escrever, 17 aparelhos de som, 25 pias, 9 relógios de parede, 8 duplicadores, 1 mimeógrafo, 1 máquina de costura, 3 geladeiras, 2 enceradeiras, 1 ventilador, 25 tambores e cortinas para 29 escolas.

Esses dados são demonstrativos da variedade de ações e principalmente de aquisições “bancadas” pelas APPs. Por eles pode ser inferido o volume de recursos da comunidade que foram carreados para atender às necessidades da escola pública. Tais evidências comprovam mais uma vez tanto a eficiência do discurso de co-responsabilidade, que na verdade se configurava como uma desresponsabilização do aparato governamental da sua função de mantenedor da educação pública e gratuita, como a disponibilidade das APPs. Estas, atendendo aos apelos desse discurso, estavam procurando melhorar as condições das escolas para garantir uma melhor educação aos filhos dos associados. No dizer dos preceitos do Desenvolvimento de Comunidade garantir uma melhoria na sua qualidade de vida.

Já em 1978, a ação do PROECO foi estendida às UCREs de Criciúma, Lages, Mafra, Joaçaba, Concórdia, Itajaí, com a incorporação de Florianópolis e Tubarão, regiões que ainda necessitavam concluir os trabalhos iniciados no ano anterior. Com tal expansão, esse atendimento estendeu-se a um total de 114 municípios e 1.010 escolas da rede estadual de ensino de 1º grau. Os resultados dessa ação podem ser verificados nos gráficos abaixo e mais detalhadamente na tabela do anexo VI.

PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA nas UCREs selecionadas em Santa Catarina no ano de 1978



MÃO-DE-OBRA - PARTICIPAÇÃO EM CR\$**MÃO-DE-OBRA SEM REMUNERAÇÃO EM HORAS**

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura – 1978.

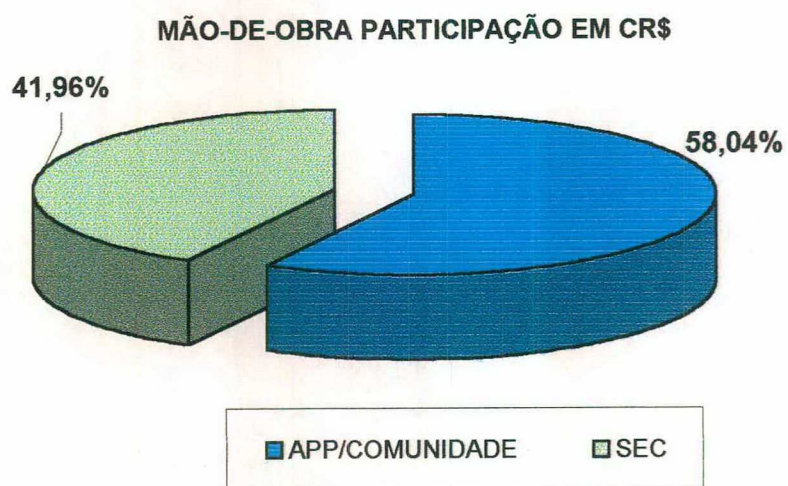
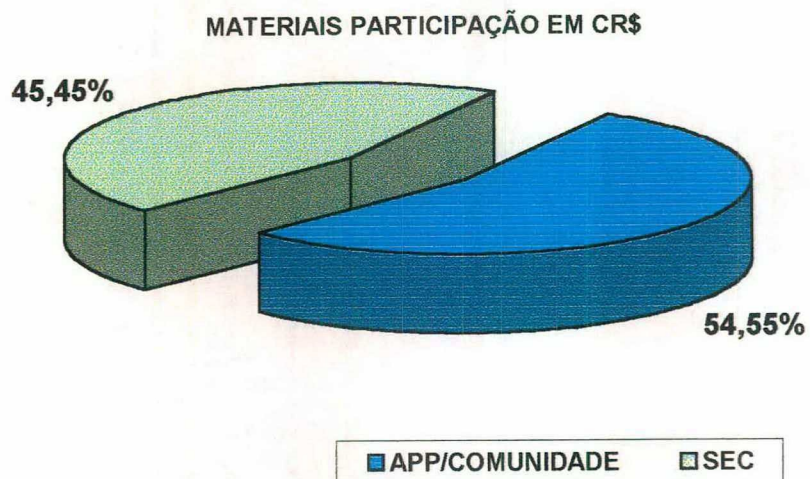
Pela visualização dos gráficos comparando-se a participação da comunidade com a da Secretaria, no ano de 1978, nota-se que houve proporcionalidade, havendo um decréscimo no percentual total da participação das APPS e da comunidade em relação ao ano anterior, cabendo à Secretaria uma alocação maior de recursos financeiros no decurso do ano em questão. Ainda assim, na participação comunitária, computavam-se **64.744 horas trabalhadas pelas APPs** e 20.437 horas trabalhadas por outras entidades, perfazendo um total de 85.181 horas de trabalho voluntário oferecido pela comunidade. Destaco a região abrangida pela CRE de Concórdia em que, tanto a mão-de-obra como os materiais utilizados na recuperação de 23 escolas que favoreceram oito municípios, foram bancados pelas APPS e pela comunidade. Também nas regiões de Florianópolis, Tubarão e Criciúma as APPs e as comunidades arcaram com toda a mão-de-obra relativa ao projeto, seja com o trabalho voluntário seja com o pagamento de terceiros.

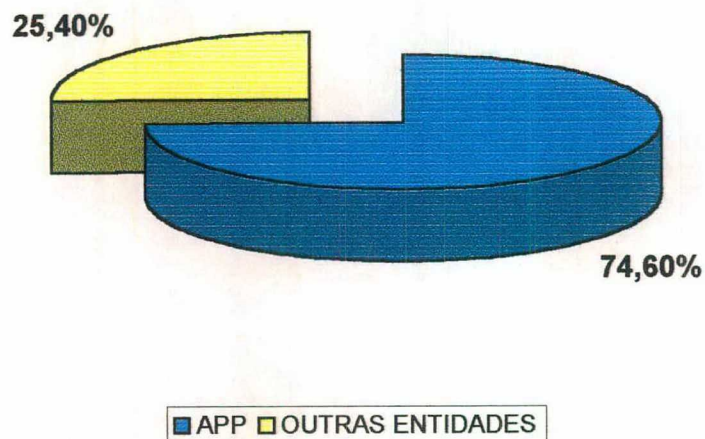
4. OS RESULTADOS ALCANÇADOS

A experiência do PROECO, conforme já relatei, durou três anos, ou seja, de 1976 a 1978, e embora não tenha sido encampada pelo novo Governador, Jorge Konder Bornhausen (1979-1982), na sua primeira mensagem encaminhada à Assembléia Legislativa, em abril de 1979, destacavam-se as atividades desenvolvidas pelo projeto no ano anterior. Concluía a mensagem que o *envolvimento da comunidade na vida escolar, através da atuação das APPs, deu novo alento e ânimo ao binômio escola-comunidade, onde algumas atividades que eram consideradas de obrigação do estado passaram a fazer parte da preocupação e solução das Associações, (grifo meu) que são constituídas por membros das duas partes.* (SANTA CATARINA, 1979a; 176).

O destaque para as atividades do PROECO no Relatório de Governo e nos relatórios emitidos pela Secretaria de Educação se explica principalmente pelo sucesso alcançado pelo projeto, sucesso que pode ser conferido nos dados dos gráficos já apresentados. Uma melhor dimensão do total desse empreendimento destinado a cooptar as APPs e através dela os pais e a comunidade - notadamente das comunidades formadas por classes populares que fazem uso da escola pública - pode ser observada nos gráficos a seguir apresentados e na tabela constante do anexo VII.

PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
em 11 UCRES selecionadas em Santa Catarina nos anos de 1976 a 1978



MAO-DE-OBRA SEM REMUNERAÇÃO EM HORAS

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura – 1976 a 1978.

Por estes dados que apresentam o resultado quantitativo total das atividades desenvolvidas pelo PROECO, pode-se confirmar que a participação das APPs e da comunidade, tanto na concessão e pagamento de mão-de-obra, quanto na aquisição de materiais para os trabalhos de manutenção e reforma dos prédios escolares sempre excede ao total dos valores aplicados pela Secretaria da Educação.

Com base nessa constatação e pela verificação de como ocorreu o processo de implementação do PROECO, posso concluir que esse projeto atingiu seu objetivo, qual seja, o de repassar a responsabilidade pela conservação e manutenção dos prédios escolares à comunidade e, em especial, às APPs. Confirma, ainda, a disponibilidade das APPs em colaborar com as atividades na escola, mesmo que essa “participação” implicasse assumir custos com a conservação e manutenção não só dos prédios escolares como também com a aquisição de todo tipo de materiais e equipamentos necessários ao bom funcionamento das escolas, conforme pode ser observado no exemplo já citado, na região de Tubarão. Também em relação ao trabalho voluntário, pelos dados analisados, posso inferir que os sócios das APPs envolvidas não se esquivaram de contribuir com parcela

significativa de seu tempo em atividades diversas, possivelmente de pedreiro, encanador, pintor e outras.

O sucesso do PROECO pode ser confirmado ainda hoje na preocupação constante das APPs em desenvolver atividades, visando reparar, manter e até ampliar os prédios escolares. Todo o discurso de co-responsabilização, em especial das APPs, na tarefa de manter a infra-estrutura dos prédios escolares foi incorporado pelas classes populares que historicamente fazem uso da escola pública. Vizolli (1990; 8), pontuando a respeito da participação dos pais em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina conclui que o funcionamento da APP na *prática diária*, [...] *consiste em angariar fundos para a manutenção, construção e melhorias da rede física escolar*.

Também foi possível evidenciar, pelos encaminhamentos do PROECO, a influência dos pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade que, como instrumento de participação, deve *despertar na população as motivações e imagens favoráveis ao desenvolvimento econômico e social e de estimular-lhes aptidões para o autodesenvolvimento* (CARVALHO DA SILVA apud WANDERLEY, 1998: 79).

Por todas essas evidências e dados apontados posso concluir que as APPs eram chamadas a uma forma de “participação” tutelada, dirigida nos termos do Desenvolvimento de Comunidade. Na realidade, o objetivo desse projeto era mais uma vez desresponsabilizar o Estado de sua função constitucional de garantir educação pública e gratuita aos seus cidadãos, notadamente da manutenção dos prédios escolares. Também intencionava abrir perspectivas para que as APPs e a comunidade assumissem novas funções e chegassem a garantir materiais e equipamentos necessários para o bom funcionamento das escolas públicas estaduais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o papel destinado às APPs, pelo governo catarinense, tendo como ponto de partida a implantação obrigatória dessas entidades nas escolas públicas, com início em 1973, foi o objetivo que norteou esta investigação. Interessava-me, em especial, questionar para que formas de participação os sócios dessas entidades estavam sendo “convidados”, ou seja, como e para quê pais, professores e a comunidade (considerada, nos documentos analisados, como um agrupamento de homens e mulheres que tinham em comum a vizinhança e a preocupação com a educação) eram conclamados a participar.

Inicialmente, constatei que, em 1916, em Santa Catarina foram fundadas as Caixas Escolares, que tinham como objetivo fomentar a frequência dos alunos, caracterizando-se como entidades puramente assistenciais, provendo vestuário, calçado e materiais escolares aos alunos mais necessitados e premiando os alunos que mais se destacavam. Seguindo essas intenções, tais entidades estiveram em plena atividade nas escolas públicas estaduais por mais de cinco décadas. Já, na década de 1940, foram criados os Círculos de Pais e Mestres que, apesar de apresentarem objetivos mais abrangentes, de chamamento dos pais para colaborarem nas atividades escolares, permaneciam com finalidades ainda assistenciais. Além de encamparem as tarefas das Caixas Escolares, esses Círculos ampliaram a sua atuação colaborando na manutenção das atividades escolares, como por exemplo, adquirindo livros e revistas para a biblioteca escolar.

Dessa volta às origens, por intermédio dos documentos analisados, em sua maioria leis que cobrem o período de 1916 a 1969, posso inferir que, nesse período, o governo catarinense se empenhou em determinar diretrizes para a organização e funcionamento dessas entidades, acompanhando de perto suas atividades e cobrando-lhes prestação de contas das aplicações dos recursos. Porém, as intenções governamentais não se restringiam à questão assistencial: foi possível constatar que as determinações de chamar os pais para participar da vida na escola e em contrapartida a escola servir de educadora da comunidade em que estava inserida, já aparecem em documentos oficiais catarinenses da década de 1950. Como foi apontado, a discussão de “integração escola-comunidade” no país, remonta à década de 1930, quando das propostas escolanovistas, implementadas em São

Paulo e no Distrito Federal. Na proposta dessa integração escola-comunidade, a escola era vista como um veículo capaz de educar também os pais, ou seja, a *escola poderia figurar como um novo modelo de organização da sociedade*, (SPOSITO, 1993: 171).

A política de Integração Escola-Comunidade teve prosseguimento no final da década de 1960, quando foram elaborados os novos rumos da educação catarinense (Sistema Estadual de Ensino e Plano Estadual de Educação 1969-1980 bem como outras leis decorrentes). Por estas leis, começavam a ser planejadas e apontadas novas determinações para esta política, que se efetivaria no Plano Setorial de Educação, com a criação do Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC. Posteriormente, com a estruturação desse Serviço no Departamento de Educação da Secretaria de Educação, suas atividades são expandidas para as diferentes regiões educacionais do Estado, onde passa a contar, em cada uma delas, com um educador, o Integrador Comunitário com a atribuição de promover a fundação e a organização das APPs, e que, para efetivar essa ação tem o auxílio, em cada escola, do Orientador de Atividades Complementares.

A implantação das APPs em Santa Catarina visava a atender os dispositivos da Lei 5692/71. Desta forma, a entidade foi criada em pleno regime militar e imposta por essa lei de diretrizes e bases que atendia, não só ao espírito desenvolvimentista da época como também aos acordos MEC-USAID, que tinham o propósito de manter a dependência e a subordinação do país ao capital multinacional.

Analisando a implantação das APPs nas escolas públicas estaduais catarinenses, fica clara a preocupação do aparato governamental catarinense em definir seus rumos por meio de uma bem montada estrutura com coordenação na Secretaria da Educação através do Serviço de Integração Escola-Comunidade - SIEC.

A indução para que as APPs assumissem a tarefa de provedora das necessidades da escola está presente nas determinações e encaminhamentos iniciais para a implantação das APPs nas escolas públicas catarinenses. Nesses documentos já subjazem os pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade, que são incorporados ao Estatuto Padrão de 1974 (primeiro a definir a denominação da entidade em APP). Com a adoção dessa política nas determinações governamentais catarinenses, seus pressupostos são encaminhados nos documentos oficiais da Secretaria de Educação e sua clara materialização pode ser constatada nos encaminhamentos do PROECO que ocorrem entre 1976 e 1978. Nesse Projeto, pais e comunidade são chamados a participar com materiais e mão-de-obra para a

reforma, manutenção e conservação dos prédios escolares, sendo cooptados pelos técnicos do aparato governamental, que induzem sua participação nas mais variadas atividades e na doação de materiais. Confirma-se assim a adoção do Desenvolvimento de Comunidade, uma técnica social, postulada pela ONU e disseminada no Brasil a partir da década de 1970 com a concordância dos dirigentes brasileiros. Essa técnica se pauta em dois ingredientes básicos: a participação da própria população em atividades que proporcionem a melhoria de sua qualidade de vida, e a colaboração de técnicos do governo que conduzem os trabalhos.

Retomei as questões acima pois me servem de suporte para afirmar que o sucesso alcançado pelo PROECO reflete-se ainda hoje nas escolas públicas catarinenses, com as APPs arcando com as despesas de, praticamente, todas as necessidades de infra-estrutura da escola. Essas necessidades vão desde a manutenção e conservação até a construção de salas de aula, quadras de esporte e toda sorte de outras dependências necessárias ao bom funcionamento da escola, além de outras tarefas como a aquisição de mobiliários e equipamentos e dos mais diferentes materiais de expediente e de outros materiais necessários à prática pedagógica. Desta forma, esse Projeto pode ser considerado o ápice das ações encaminhadas pelo aparato governamental para induzir as APPs a colaborar com a escola pública, e através dela, principalmente os pais, para assumirem as tarefas já descritas.

Em que pese as considerações de que a APP foi criada para integrar escola-comunidade, o estudo indica que a esses encaminhamentos subjaz a condução de uma forma de participação tutelada, pela qual, além de se determinar os rumos que devem ser seguidos pela Associação, controla suas atividades. Essa forma de participação foi oferecida como uma concessão do Estado, uma benesse, camuflando a real intenção de manter a entidade sob o seu jugo, sob sua “proteção”, dificultando qualquer outra forma de participação dos pais e da comunidade. Essa participação tutelada possivelmente criou certa dependência da Associação ao aparato governamental, que pode ser constatada ainda hoje, quando as APPs, além de cumprirem funções que não são especificamente suas como a contratação das serventes, merendeiras e vigias, ainda recorrem à Secretaria da Educação para que esta lhes dê respostas sobre problemas relativos a sua organização e funcionamento.

Pode-se, dessa maneira, verificar que o Estado exerceu sua função de educador das classes populares, determinando caminhos e induzindo às APPs a assumirem a “co-responsabilidade” pela educação. Essa educação induziu às APPs ao conformismo e a assumirem tarefas de manutenção e reforma dos prédios escolares e a viabilização da tarefa educativa com a aquisição de materiais e equipamentos para a escola, desresponsabilizando o Estado de sua tarefa constitucional de garantir uma educação pública e gratuita para todos os cidadãos. Tal participação ao mesmo tempo em que transferia para as APPs a manutenção da escola, tanto da parte física do prédio escolar como no que diz respeito à aquisição e manutenção de equipamentos e materiais necessários ao processo educativo, não deixava espaços para questionar essa forma de participação nem o direito constitucional de gratuidade da educação pública. Também escamoteava os fins a que eram destinados os recursos públicos, notadamente para a infraestrutura necessária à manutenção e acumulação do capital, como por exemplo na construção de estradas, conforme demonstrei através dos dados do balanço geral do Estado do período de abrangência da pesquisa e que pode ser visualizado na tabela do anexo VIII.

Amparada nessas questões, permito-me concluir que a participação a que eram chamados os pais, professores e comunidade através da APP era uma participação tutelada, induzida pelo Estado, que apontava as formas de organização da entidade, seus fins, objetivos e até mesmo a aplicação de seus eventuais recursos.

Contudo, a despeito dessa condução, é preciso deixar em aberto a hipótese de uma efetiva participação dos pais, professores e comunidade na escola pública catarinense, nesse período e em outros. É possível que muitas dessas Associações tenham conseguido furar o bloqueio dessa tutela, escapando ao controle do estado, dirigindo os destinos da entidade de forma mais autônoma.

Penso que esta investigação abriu a perspectiva de aprofundar as questões a serem postas a respeito dessa entidade, principalmente no período subsequente (década de 1980) quando há intensa movimentação em torno da redemocratização do país e da gestão da educação pública. Também em Santa Catarina novos rumos são discutidos para a educação nessa década a partir de um processo muito significativo que conta com a participação de todos os envolvidos com a educação na discussão do novo Plano Estadual de Educação. Desta forma, novas pesquisas precisam ser efetivadas, como por exemplo, investigar se houve envolvimento das APPs nesse processo e como se deu esse envolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Cristina de. Os Pais, os mestres e a Associação. Em que pé estão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, fev.1983.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- AMORIM, Maria das Dores Daros de. *Plano Estadual de Educação Concretização das Orientações Políticas da Educação*. Florianópolis, 1984. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina.
- APPLE, Michael; BEANE, James (org). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AURAS, Marli. *Poder Oligárquico Catarinense da Guerra aos "Fanáticos" do Contestado à "Opção Pelos Pequenos"*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de, (org) *Do Ensino de 1º grau; legislação e pareceres*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- BAPTISTA, Myrian Veras. *Desenvolvimento de Comunidade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 12. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- _____. *O futuro da Democracia; uma defesa das regras do jogo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília.
- _____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: FONTOURA, Amaral. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: Aurora, 1968.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. *As Associações de Pais e Mestres na Escola Pública do Estado de São Paulo (1931-1986)*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um invisível cordão de Isolamento: escola e participação popular. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, ago. 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Física*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

_____. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas* 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez, n. 5 jan. 1980.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gramsci um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *A dualidade de poderes introdução à teoria marxista de estado e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

DAROS, Maria das Dores. *Em Busca da Participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FERNANDES, Florestan. *Nova república ?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FONTANA, Remy. Governo Amin – Um voto de desconfiança – (A “opção pelos pequenos” como meio de realizar a política dos grandes). *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, V. 2, n. 3, dez. 1982.

_____. Uma novidade política. In GRANDO, Sérgio (org.) *Florianópolis de Todos*. Florianópolis: Insular, 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 - 1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere, volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- _____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. 4 ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- HENTZ, Paulo. *A Questão da Educação Rural: o Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste (PERASMO)*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão a modernidades brasileira: a escola nova*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MUNARIN, Antônio. *Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.
- OLIVEIRA, Maristela Costa de. *Família, Escola e Participação*. *Educação*, Porto Alegre, n. 37, mar. 1999.
- PARO, Vítor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Livraria Pioneira, Editora da Universidade de São Paulo, 1967.
- PRETTI, Ernesto. *Desenvolvimento de Comunidades Escolares*. Florianópolis: IOESC, 1978.
- PUTERMAN, Jacob. *O papel do diretor de escola no inter-relacionamento escola-comunidade. Análise de uma experiência concreta*. Campinas, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SADER, Emir. *A Transição no Brasil da ditadura à democracia?* São Paulo: Atual, 1990.
- SANTA CATARINA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Relatório Discriminativo de Repasse da Subvenção Social para Pagamento dos Empregados das APPs*. Florianópolis: CIASC - Sistema APP, 2001.
- _____. *Manual da APP*. 2. ed. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1994.
- _____. *Representação Gráfica dos Dados Estatístico-Educacionais de Santa Catarina*. Florianópolis: Unidade de Documentação e Informática, 1983.

- _____. *Orientação para operacionalização das APPs*. Florianópolis: 1982.
- _____. *Relatório das Atividades 1979/1982*. Florianópolis, s/d.
- _____. *Relatório das Atividades 1979/1981*. Florianópolis, s/d.
- _____. *Relatório das Atividades ano 1979*. Florianópolis, 1979c.
- _____. *Orientações gerais para o ano letivo de 1979*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1979b.
- _____. *Relatório das Atividades ano 1978*. Florianópolis, 1978b.
- _____. *II Plano Setorial de Educação 1977-1980*. Florianópolis, 1977a.
- _____. *Relatório das Atividades ano 1977*. Florianópolis, 1977b.
- _____. *Relatório das Atividades ano 1976*. Florianópolis, 1976.
- _____. *Relatório do Projeto de Educação Comunitária – PROECO – Florianópolis*, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1975e.
- _____. *Relatório das Atividades ano 1975*. Florianópolis, 1975d.
- _____. *Plano de Atividades ensino de 1º e 2º graus*. Florianópolis, 1975c.
- _____. *Plano Setorial de Educação (1973 – 1976) Atualização 1975*. Florianópolis, 1975b.
- _____. *Diretrizes Básicas para a Implantação do Serviço de Integração Escola-Comunidade em Santa Catarina*. Florianópolis, 1975a.
- _____. *Relatório das Atividades 1971- 1974*, Florianópolis, s/d.
- _____. *Plano de Atividades ensino de 1º e 2º graus*. Florianópolis: IOESC, 1974b.
- _____. *Plano Setorial de Educação (1973 – 1976) Atualização 1974*. Florianópolis, 1974a.
- _____. *Orientações sobre Integração Escola Comunidade*. Florianópolis, 1973b.
- _____. *Plano Setorial de Educação (1973 – 1976) Atualização 1973*. Florianópolis, 1973a.
- _____. *Plano Setorial de Educação (1973 – 1976)*. Florianópolis, 1972.
- _____. *Educação e comunidade*. Florianópolis, s/d.

SANTA CATARINA: Decreto n.º 31.113, de 15 de dezembro de 1986. Dispõe sobre a existência das Associações de Pais e Professores, revoga o Decreto 15.792 de 7 de dezembro de 1981 que aprovou o Estatuto-padrão das Associações de pais e Professores e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 13.109, p. 8, 19 dez. 1986.

_____. Decreto n.º 15.792, de 07 de dezembro de 1981 Aprova estatuto padrão para as Associações de Pais e Professores. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 11.865, p. 1, 09 dez. 1981.

_____. Governador (1979-1982: Jorge Konder Bornhausen). *Relatório do Governador do Estado à Assembléia Legislativa em abril de 1979*. Florianópolis, 1979a (mimeo).

_____. Governador (1975-1979: Antonio Carlos Konder Reis). *Relatório do Governador do Estado à Assembléia Legislativa em abril de 1978*. Florianópolis, 1978a (mimeo).

_____. Decreto n.º 2.631, de 23 de maio de 1977. Aprova estatuto padrão para as Associações de Pais e Professores. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 10.740, p. 1-3, 24 maio 1977.

_____. Decreto n.º 988 de 13 de agosto de 1974. Dispõe sobre o estatuto das Associações de Pais e Professores. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 10.056 p. 3-4, 21 ago. 1974.

_____. Decreto n.º 9.344 de 16 de julho de 1970. Dispõe sobre a transformação e regulamentação das Atividades Complementares. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 9.049, p. 1-2, 28 jul. 1970b.

_____. Decreto n.º 9.150 de 04 de junho de 1970. Regulamenta o decreto n. SE – 31.12.69/8840 “A” que dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Educação e Cultura e dá providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 9.062, p. 1-10, 14 ago. 1970a.

_____. Decreto n.º 8.828 de 23 de dezembro de 1969. Aprova o Plano Estadual de Educação que com este baixa. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 9.026, p. 1-11, 25 jun. 1970c.

_____. Decreto n.º 8.840 “A” de 31 de dezembro de 1969. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Educação e Cultura e dá providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, p.2-3, 04 fev. 1970d.

_____. Lei n.º 4.394 de 20 de novembro de 1969. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 8.901, p. 1-7, 05 dez. 1969

_____. Governador (1966-1971 Ivo Silveira). *Relatório do Governador do Estado à Assembléia Legislativa em março de 1969*. Florianópolis, 1969 (mimeo)

_____. _____. *Relatório do Governador do Estado à Assembléia Legislativa em março de 1967*. Florianópolis, 1967.

_____. _____. *Relatório do Governador do Estado à Assembléia Legislativa em 15 de março de 1966*. Florianópolis, 1966.

_____. Decreto n.º 1.770 de 11 de agosto de 1964. Dispõe sobre o estatuto para a Associação de Pais e Mestres. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 7.620, p. 2 – 3, 14 ago. 1964b.

_____. Decreto n.º 1.669 de 24 de junho de 1964. Dispõe sobre Caixas Escolares nos estabelecimentos estaduais de ensino primário. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n.º 7.587, p. 1 – 2, 2 jul. 1964a.

_____. Portaria N.117 de 23 de fevereiro de 1952. Aprova as medidas tomadas pela Reunião dos Inspectores Escolares realizada em Florianópolis, de 22 a 27 de outubro de 1951, Florianópolis, 1952.

_____. Decreto n.º 3.735 de 17 de dezembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, IOESC, 1947.

_____. Decreto Lei n.º 298 de 18 de novembro de 1946. Expede a Lei Orgânica do Ensino. Plano de Trabalho para 1950. Florianópolis, IOESC, 1949.

_____. Decreto n.º 2.991 de 28 de abril de 1944. Aprova instruções para as associações auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, p.5 - 9, 9 maio 1944

_____. Decreto n.º 55 de 3 de fevereiro de 1938 – Fica extensiva a todos os estabelecimentos de ensino primário estaduais e municipais a obrigação de organizar as Caixas Escolares criadas pelo Decreto n.º 967, de 14 de novembro de 1916, Florianópolis: IOESC, 1938.

_____. Decreto n.º 976 de 14 de novembro de 1916. Dá regulamento para as Caixas Escolares, Florianópolis: IOESC, 1916b.

_____. Lei n.º 1.130 de 28 de setembro de 1916. Criando Caixas Escolares nos Grupos, *Collecção de Leis, Decretos e Resoluções de 1916*, Florianópolis, Offic, a Elec da Empreza d' O DIA, 1916a.

SCHRAMM, Marli Maria. *Das Funções da APP num Estado Classista*. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado em Planejamento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, Gestão democrática e participação popular. In BASTOS, João Baptista (org.), *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: CEPE, 1999.

_____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. As armadilhas da integração escola-comunidade. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano VI, n. 48, maio 1991. Entrevista.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN-ZANTEN, Agnès Henriot. Abordagens Etnográficas em Sociologia da Educação: Escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In FORQUIN, Jean Claude (org.), *Sociologia da Educação Dez anos de pesquisa* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo; Cortez, 1992.

_____. *A República Brasileira: 1964 – 1984*. São Paulo: Ed. Moderna, 1985.

VIZOLLI, Idemar. *Contribuição da Associação de Pais e Professores - APP para o cumprimento da função social da escola*. Xanxerê, 1990. Monografia (Especialização em Ciências 5ª a 8ª série) – Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. *Metamorfoses do Desenvolvimento de Comunidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WARDE, Míriam J. A produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982 - 1991): avaliação e perspectivas, In *Avaliação e perspectiva na área da educação - 1982-91*, ANPED/CNPq, Porto Alegre, 1993.

ZAGO, Nadir. Transformações Urbanas e Dinâmicas Escolares: uma relação da interdependência num bairro da periferia urbana *Educação Sociedade & Culturas*, n. 7, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

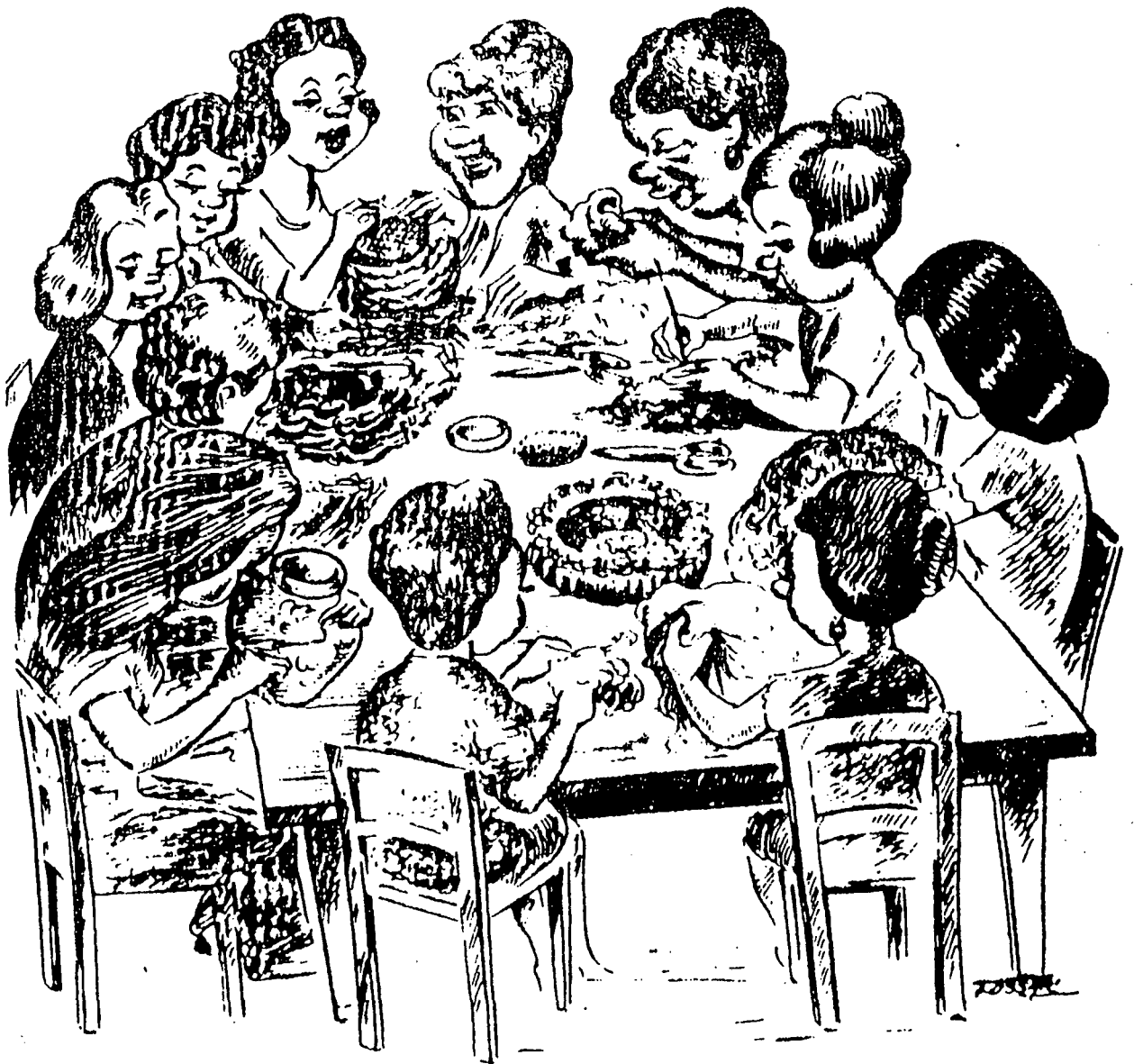
APPs EM FUNCIONAMENTO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA 1977 – 1982

Anos	Escolas de 1 ^o grau *	APPs em funcionamento
1977	4220	2572
1978	4226	3192
1979	4225	3453
1980	4249	3479
1981	4260	3523
1982	4263	3764

Fonte: Relatórios de Atividades da Secretaria de Educação, anos 1977 a 1982 e Representação Gráfica dos Dados Estatísticos-Educacionais de Santa Catarina – 1983.

* foram considerados os dados das escolas de 1^o grau, uma vez que os dados estatísticos da Secretaria da Educação dispõem as escolas por grau de ensino e a maioria das escolas de 2^o grau funcionavam, a época, junto às escolas básicas de 1^o grau.

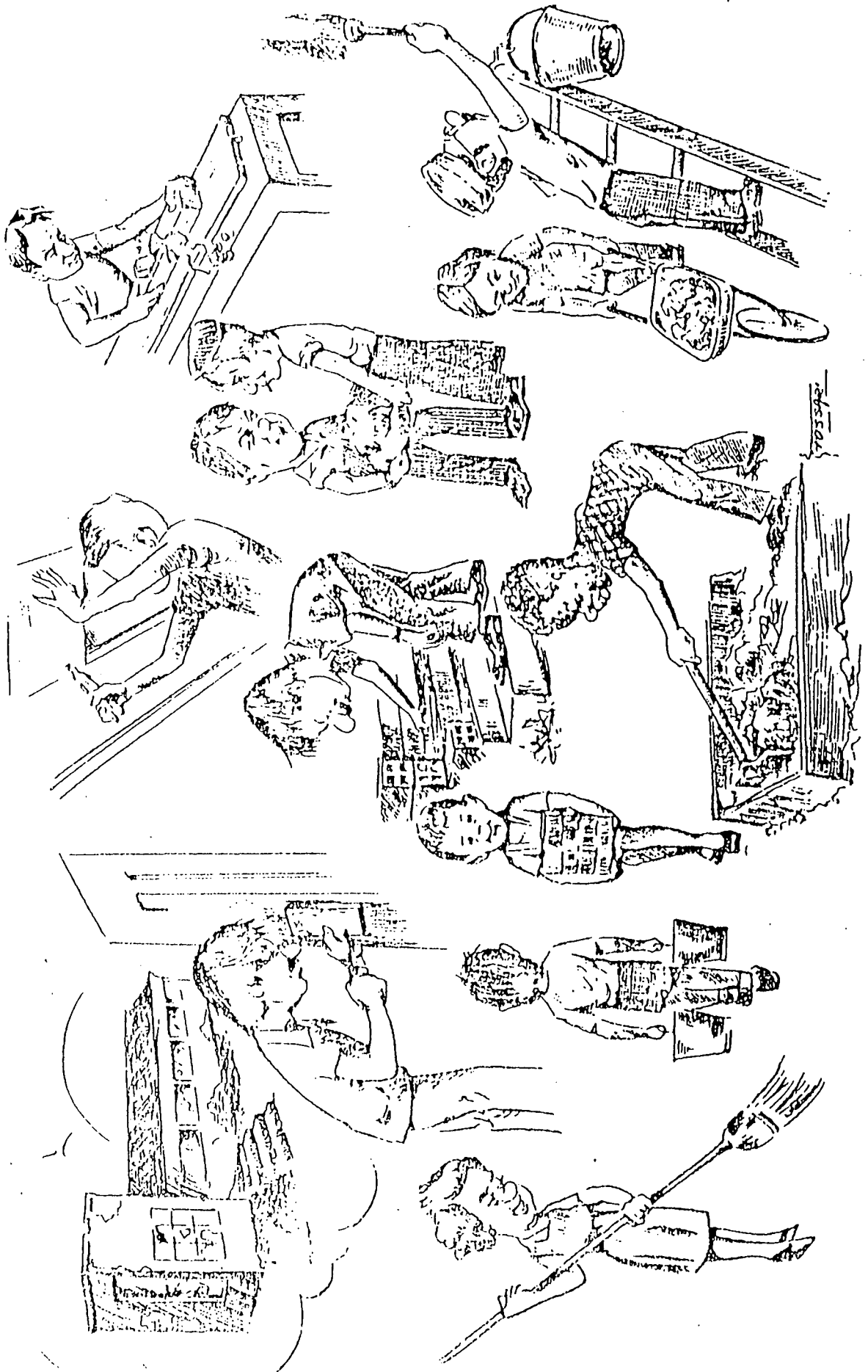
ANEXO II



A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES NA VIDA DA ESCOLA

COMPLEMENTA O PROGRESSO EDUCATIVO

ANEXO III



ANEXO IV

**PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – PROECO
UCRE de Joinville ano de 1976**

UCRE	Materiais - Participação em Cr\$		Mão-de-obra - Participação em Cr\$		Mão-de-obra sem remuneração em horas		Atendimento
	SEC	Comunidade	SEC	APPs	APPs	Outras Entidades	N ° de Escolas
Joinville	839.170,58	68.702,70	107.829,42	195.153,00	8704,5	2.712	14
TOTAL	907.873,28		302.982,42		11.416,5		14

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura de Santa Catarina - ano 1976.

ANEXO V

**PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - PROECO
nas UCRES selecionadas de Santa Catarina no ano de 1977**

UCRE	Materiais - Participação em Cr\$		Mão-de-obra - Participação em Cr\$		Mão-de-obra sem remuneração em horas		Atendimento N.º de Escolas
	SEC	Comunidade	SEC	APPs	APPs	Outras Entidades	
Blumenau	0	1.749.993,00	0	1.496.965,00	22.681	19.383	227
Rio do Sul	0	1.202.692,00	0	491.450,00	31.825	1.350	24
Joinville	444.400,00	111.700,00	0	0	946	0	23
TOTAL	444.400,00	3.064.385,00	0	1.988.415,00	55.452	20.733	274
	3.508.785,00		1.988.415,00		76.185		274

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura de Santa Catarina ano - 1977

ANEXO VI

PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – PROECO
nas UCRES selecionadas em Santa Catarina no ano de 1978

UCRE	Materiais – Participação em Cr\$		Mão-de-obra – Participação em Cr\$		Mão-de-obra sem remuneração em horas			Atendimento	
	SEC	Comunidade	SEC	Comunidade	APPs	Outras Entidades	Nº de Escolas	Nº de Municípios	
Florianópolis	818.000,00	0	0	0	1.355	0	15	14	
Tubarão	204.750,00	72.000,00	0	55.000,00	1.360	40	17	08	
Criciúma	150.400,00	1.082.000,00	0	320.600,00	3.120	444	346	15	
Joinville	1.257.210,00	46.000,00	1.377.789,00	188.000,00	2.850	-	16	08	
Blumenau	1.044.618,00	2.012.490,00	1.044.618,00	1.596.350,00	17.412	11.130	26	-	
Rio do Sul	955.000,00	2.371.128,00	120.258,00	654.790,00	6.630	-	126	21	
Lages	229.000,00	144.895,00	273.000,00	83.096,00	1.200	4.032	56	10	
Mafra	1.359.973,00	384.339,00	822.115,00	306.345,00	20.423	2.755	275	12	
Joaçaba	1.300.000,00	650.000,00	670.000,00	380.000,00	3.800	16	24	08	
Concórdia	0	223.000,00	0	23.780,00	1.912	850	23	08	
Itajaí	0	200.000,00	46.156,00	380.000,00	4.682	1.170	86	10	
TOTAL	7.318.951,00	7.185.852,00	4.353.936,00	3.987.961,00	64.744	20.437	1.010	114	
	14.504.803,00		8.341.897,00		85.181		1010	114	

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura de Santa Catarina ano- 1978

ANEXO VII

**PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – PROECO
em 11 UCRES selecionadas de Santa Catarina nos aos de 1976 a 1978**

ANO	Materiais – Participação em Cr\$		Mão-de-obra – Participação em Cr\$		Mão-de-obra sem remuneração em horas		Atendimento	
	SEC	Comunidade	SEC	Comunidade	APPs	Outras Entidades	N° de Escolas	N° de Municípios
1976	839.170,58	68.702,70	107.829,42	195.153,00	8.704,5	2.712	11	-
1977	440.400,00	3.064.385,00	0	1.988.415,00	55.452	20.733	274	-
1978	7.318.951,00	7.185.852,00	4.353.936,00	3.987.961,00	64.744	20.437	1.010	114
TOTAL	8.598.521,58	10.318.939,70	4.461.765,42	6.171.529,00	128.900,5	43.882	1.295	114
		18.917.461,28		10.633.294,42		172.782,5		

Fonte: Relatório das Atividades da Secretaria da Educação e Cultura de Santa Catarina anos: 1976 - 1978

ANEXO VIII

DESPESA REALIZADA DO ESTADO DE SANTA CATARINA POR FUNÇÃO DE 1973 A 1979

Ano	Educação	Transporte	Administração e Planejamento
1973	20,42%	14,18%	16,62%
1974	18,51%	22,63%	15,67%
1975	18,43%	25,23%	36,93%
1976	21,3%	19,9%	20,9%
1977 ¹	-	-	-
1978	17,29%	23,13%	28,33%
1979	17%	22,96%	31,13%

Fonte: Balanço Geral do Estado, anos 1973 a 1979.

¹ Não há dados cadastrados na Secretaria da Fazenda