

LUZIA MADALENA LEITE

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E A
INFÂNCIA IGNORADA**

FLORIANÓPOLIS/SC

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUZIA MADALENA LEITE

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E A
INFÂNCIA IGNORADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Infância.

Orientadora: Prof^a Dra. Jucirema Quinteiro.

FLORIANÓPOLIS/SC

2006

L533p Leite, Luzia Madalena

O Projeto político-pedagógico da escola e a infância ignorada / Luzia Madalena Leite; orientadora Jucirema Quinteiro. – Florianópolis, 2006.

164f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

Inclui bibliografia

1. Projeto político-pedagógico. 2. Participação. 3. Educação. 4. Escola. 5. Infância. 6. Criança. I. Quinteiro, Jucirema. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Aos dois Fês, filhos queridos, que na sua condição de criança conseguiram compreender este meu momento de árduo estudo e pesquisa.

Desejo que eles possam compartilhar as lições recebidas de respeito e dignidade humana com outras crianças.

AGRADECIMENTOS

À Orientadora Professora Dr^a Jucirema Quinteiro pela orientação, recebida e leitura sempre criteriosa do texto, e pelas palavras sinceras e instigantes em todos os momentos desta pesquisa.

Às professoras Dras. Diana de Carvalho e Roselane de Fátima Campos, pelas contribuições durante o Exame de Qualificação deste projeto de pesquisa.

À professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin por ter aceito o convite para participar da banca de defesa desta Dissertação.

Aos membros do GEPIEE/CED/UFSC, pela oportunidade de ampliar reflexões e discussões sobre o tema desta pesquisa.

Às escolas da rede estadual do Município de Florianópolis, por terem disponibilizado seus Projetos Político-Pedagógicos para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de Linha de Pesquisa Educação e Infância, Carlos, Viviane, Josiana e Rejane, que, além de compartilhar conhecimentos e idéias, também vivenciaram momentos de ansiedade, alegria e descontração.

À Ezir, pelas valiosas contribuições durante todo o percurso da pesquisa, indicação de leituras, palavras amáveis, carinho e respeito que tem pelo ser humano, pela disponibilidade e companheirismo que sempre teve comigo: muito obrigada, minha amiga!

Um agradecimento especial à minha querida irmã Angela, que além de emprestar seu lar para estudos mais calmos e menos barulhentos, muito me socorreu cuidando de meus filhos e oferecendo afeto e carinho quando precisei.

À Maria Oflía e Ana Regina que sempre estiveram presentes em minha vida.

Ao Luso, meu companheiro de tantos anos que sempre me ajudou a acreditar ser possível vencer obstáculos que dividiu sua ferramenta de trabalho (computador) durante o percurso desta pesquisa.

RESUMO

A pesquisa em questão realiza uma análise documental de dez Projetos Político-Pedagógico de Escolas que oferecem Ensino Fundamental pertencentes à rede pública estadual do município de Florianópolis-SC no período de 2000 à 2004. O objetivo principal é identificar e analisar as concepções de educação, escola, infância, criança e participação que estão presentes nestes PPP. Os Projetos Político-Pedagógicos selecionados foram analisados utilizando-se como instrumento metodológico a Análise de Conteúdo. Para tanto, dissertou-se sobre o caráter participativo do PPP na escola pública brasileira mediante seus aspectos históricos, filosóficos e ideológicos pautados numa ampla revisão bibliográfica. Analisaram-se também as orientações oficiais no âmbito estadual sobre Projeto Político Pedagógico procurando dar visibilidade aos aspectos históricos e legais. As escolas investigadas foram caracterizadas a partir dos dados extraídos dos PPP e também foram analisadas a estrutura, a organização e o funcionamento das instâncias e formas de participação destas escolas. Por fim apresenta-se a análise realizada dos conteúdos subjacentes às categorias educação, escola, criança/aluno no interior dos dez PPP selecionados. A pesquisa revela as disparidades existentes entre as categorias educação e escola frente à categoria criança/aluno. As primeiras expressam dimensões políticas e ideológicas de uma época quando o fenômeno da formação do sujeito crítico capaz de construir uma nova sociedade emergiu. Na segunda, a criança não é vista no aluno. A participação deixa de ser um valioso princípio democrático, além de ser normatizada e operacionalizada.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Participação; Educação; Escola; Infância; Criança.

ABSTRACT

The research in question is a documental analysis of ten Pedagogical Policy Projects (PPP) of schools that offer Elementary Education in the state public school system of Florianópolis-SC between 2000-2004. The principal objective is to identify and analyze the following concepts in the PPP: education, school, infancy, childhood, and participation. The Pedagogical Policy Projects selected were analyzed using the methodology of Content Analysis. For this, the participative character of the PPP in the Brazilian public school system was researched through its historical, philosophical, and ideological aspects found through a broad bibliographic survey. Also analyzed were the official orientations in the state plan for PPP, attempting to highlight the historical and legal aspects. The schools investigated were characterized according to the data extracted from PPP. The structure, organization, and functioning of participation types and patterns were also analyzed. Finally, the analysis of the underlying contents of the education, school, and child/student categories inside PPP were also analyzed. The research shows the disparity between the education and school categories in contrast to the child/student category. The first ones expressed political and ideological dimensions of a period when the phenomenon of the critical person, capable of constructing a new society, emerged. In the second, the child is not seen as a student. Participation ceased to be a valuable democratic principle, besides being normative and operational.

Keywords: Pedagogical Policy Projects, participation, education, school, infancy, childhood.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Procedimentos de Pesquisa	17
1.1.1	Seleção das escolas, coleta dos documentos (PPP) e de outras informações e dados	19
1.1.2	Técnica para análise dos documentos	21
2	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: O CARÁTER PARTICIPATIVO EM FOCO	25
2.1	Elementos históricos, filosóficos e ideológicos	25
2.2	A participação sob outras dimensões	30
2.3	Revisão bibliográfica	33
2.3.1	Trabalhos sobre PPP	38
2.3.2	Trabalhos sobre participação	41
2.3.3	Trabalhos sobre infância e criança.....	43
3	A BANALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E FORMAÇÃO DO SUJEITO–CRÍTICO.	44
3.1	Diretrizes oficiais do Projeto Político-Pedagógico	44
3.1.1	Resolução nº 17/99 – Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica e Profissional	54
3.1.2	Organização da prática escolar na Educação Básica.....	57
4	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO ..	62
4.1	Caracterização geral das escolas	62
4.2	As instâncias e formas de participação	68
4.2.1	Grêmios Estudantis	69
4.2.2	Associação de Pais e Professores.....	70
4.2.3	Conselho de Classe	71
4.2.4	Conselho Deliberativo.....	71
4.3	Análise das instâncias de participação nas escolas pesquisadas	73
5	ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE DEZ ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FLORIANÓPOLIS/SC – 2000/2004	77
5.1	A categoria educação	78
5.2	Categoria escola	81
5.3	Categoria aluno	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
	APÊNDICE A – CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS DAS UNIDADES DE REGISTRO ENCONTRADAS NOS PP DAS ESCOLAS PESQUISADAS	106
	APÊNDICE B – UNIDADES DE CONTEXTO DOS DEZ PPP DAS ESCOLAS PESQUISADAS	107

APÊNDICE C – UNIDADES DE ENUMERAÇÃO OU FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DAS SIBCATEGORIAS NOS PPP DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS	134
APÊNDICE D – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	135
APÊNDICE E – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS NOS PPP DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS.....	158
APÊNDICE F– AUTORES REFERENCIADOS NOS DEZ PPP DAS ESCOLAS PESQUISADAS	161
APÊNDICE- G -DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENCIADOS NOS PPP DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS.....	162
APÊNDICE H - SUMÁRIOS DOS PPP DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS	163

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitidos em Caráter Temporário
APP – Associação de Pais e Professoras
CC – Conselho de Classe
CDE – Conselho Deliberativo Escolar
CECCA – Crianças: Educação, Cultura e Cidadania Activa
CEE – Conselho Estadual de Educação
CED – Centro de Ciências da Educação
DIEB – Diretoria de Educação Básica
DIEF – Diretoria de Ensino Fundamental
DIEM – Diretoria de Ensino Médio
EFF – Escola de Ensino Fundamental
EEB – Escola de Educação Básica
GE – Grêmio Estudantil
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância, Educação e Escola
GEREI – Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PPP – Projeto Político - Pedagógico
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB – Partido Progressista Brasileiro
SED – Secretaria de Estado da Educação e Inovação
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SC – Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o tema O Projeto Político-Pedagógico na escola e a infância ignorada surgiu a partir de uma série de observações, leituras, estudos e discussões realizados durante minha vida profissional e acadêmica.

Por um período de quinze anos exerci as funções de professora na rede pública estadual e municipal junto à Educação Infantil e às Séries Iniciais (principalmente alfabetização) do Ensino Fundamental. Estas atividades me possibilitaram interagir com a criança nos seus anos iniciais de formação escolar e perceber as implicações decorrentes das relações pedagógicas, sociais, políticas e éticas que se estabelecem neste contexto. Tais relações evidenciaram problemas e conflitos especialmente sob os binômios: adulto/criança, escola/comunidade, direção/professor, direção/criança, escola/família, entre outros, que instigaram a compreender *a escola como lugar da infância na contemporaneidade*¹.

Um outro aspecto responsável pela eleição de tal tema de pesquisa decorreu da condição que exerço hoje como técnica da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, há aproximadamente nove anos. Neste cargo que ocupo no âmbito da administração educacional, me cabe analisar a documentação referente aos processos de solicitação para autorização do funcionamento e reconhecimento das escolas públicas e particulares do Estado de Santa Catarina². Como parte obrigatória desta documentação, exige-se da escola cópia da última versão do Projeto Político-Pedagógico (PPP),³ acompanhado da respectiva aprovação da comunidade escolar. A Secretaria de Educação não faz qualquer tipo de análise ou de interferência neste procedimento, o qual está justificado oficialmente nos preceitos da Lei nº 9.394/96 e que garante a autonomia das escolas para a elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos delegando para a comunidade escolar a tarefa de sua aprovação. Entretanto, o princípio da autonomia, ainda que garantido em lei, tem sido objeto de muitos questionamentos por parte de intelectuais, estudantes, pesquisadores, professores etc., pois, na maioria das vezes, a escola e os sujeitos que nela atuam se tornam

¹ Tema central do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE, do qual participo desde o início desta pesquisa, em 2003.

² Durante os anos 1999 e 2000, como técnica deste órgão tive a oportunidade de ler praticamente todos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais de Santa Catarina. Isto porque o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução 90/99, determinou que todas as escolas integrantes do sistema estadual de educação elaborassem seus processos de reconhecimento, uma vez que esta medida só se aplicava para as escolas que ofereciam o Ensino Médio. Entretanto, a partir de 2000 o Conselho Estadual de Educação, mediante a Resolução nº 73/00, suspendeu esta medida.

³ O termo Projeto Político-Pedagógico será neste trabalho assim denominado: PPP.

reféns do próprio conceito, já que neste processo autonomia nem sempre é sinônimo de democracia.

Frigotto (1995, p. 87) chama a atenção para o fato de que os conceitos de autonomia, descentralização e flexibilidade embutidos nas propostas pedagógicas podem, em muitos casos, sugerir uma brutal fragmentação do sistema de ensino e dos processos de conhecimento por eles veiculados.

Por sua vez, Warde (1992, p.87) discute o tema da autonomia e chama a atenção para o fato de que:

[...] a autonomia da Escola é a liberdade de formular e executar um projeto educativo [...], ela só é factível na medida em que a própria escola seja incorporada a um projeto político radicalmente novo em sua natureza democrática e que, por isso mesmo, seja instaurado com a implosão das atuais estruturas e relações hierárquicas.

Por outro lado, enfatiza a autora, caso inexistassem condições para a efetivação da autonomia nas escolas públicas, esta mesma autonomia pode ganhar uma “[...] nova apropriação que se hegemoniza e que aposta em outros mecanismos, provavelmente menos ruidosos politicamente, para liberar a Escola Pública das amarras do Estado” (WARDE, p. 86, 1992).

Dessa forma, a autonomia tão propagada pelos órgãos educacionais assume outras significações, de acordo com as palavras de Paro. Segundo o autor, a discussão sobre a autonomia passou a fazer parte nos últimos tempos tanto dos discursos educacionais progressistas, quanto dos conservadores e privatistas. Por sua vez, alerta também que nem sempre podemos vincular autonomia à democracia. Sobre este assunto, Paro argumenta o seguinte:

[...] é preciso principalmente se contrapor a esse movimento que, com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem do controle das escolas às mãos sociedade civil –, o que está fazendo é justificar **medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam estas à própria sorte, induzindo participação da comunidade não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino** (PARO, p. 247, 1988, grifos meus)

Gonçalves (1994, p. 6) corrobora os argumentos de Paro, acrescentando em sua análise aspectos amplos e atualizados:

A autonomia da escola, tal como vem sendo proposta e encaminhada, pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista na sua fase atual.

Tais observações estimularam as minhas reflexões sobre os PPP enviados à Secretaria Estadual de Educação. Mesmo diante da diversificação e do grande número das escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação, aproximadamente 70% deles destacavam uma grande preocupação com a “formação do sujeito crítico e participativo” e com “o processo de democratização da educação”, repercutindo de certo modo os ecos da década anterior, quando a população saiu às ruas para protestar contra a Ditadura Militar, e reivindicar o fim desta e a construção de uma outra sociedade justa e igualitária.

A questão inicial foi buscar compreender os “porquês” de tal fenômeno. Ou seja, por que as escolas dos anos 1990 desejariam formar os tais “sujeitos críticos e participativos”? Reformulando a questão: sob quais condições históricas e culturais tais escolas realizariam estes objetivos? Que tipo de “sujeito crítico e participativo” estas escolas almejavam? Tais “sujeitos críticos e participativos” teriam as mesmas características em todas as escolas?

A leitura sobre os PPP me instigou ainda mais, pois estes declaram que são resultados da participação de todos os sujeitos envolvidos: direção da escola, professores, família e crianças/estudantes das séries iniciais. Entretanto, tal declaração não vem acompanhada dos procedimentos e mecanismos utilizados, processo este que será abordado mais adiante, neste trabalho. Por sua vez, nos casos onde procedimentos aparecem descritos, as formas de participação, principalmente das crianças, estudantes das séries iniciais não estão explicitados. É importante ressaltar que no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), no Capítulo que trata do “Direito à Educação, à Cultura e ao Lazer”, há um artigo específico sobre a garantia destes direitos.

Art.53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: [...]

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; [...] (BRASIL, p. 21-22, grifo meu).

A Lei também não explicita sobre quais crianças se refere principalmente quanto àquelas estudantes das séries iniciais. Porém, a escola justifica a ausência, principalmente, das crianças, estudantes das séries iniciais, no processo de discussão e tomada de decisão indicando aspectos importantes na construção, por parte desta instituição, dos conceitos de criança e infância. Tais evidências já levaram Quinteiro (2005, p. 2) a afirmar:

Os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda são compreendidos como seres incompletos e imaturos, sobretudo, quando se trata de exercitarem o

direito à participação política. Neste sentido, pode-se afirmar que a participação na escola é didatizada e, portanto, banalizada, no interior das relações pedagógicas.

Por tais motivos, são muitas vezes impedidas de se organizarem e opinarem até mesmo no Grêmio Estudantil e não são respeitadas como “um ser humano de pouca idade” nem como sujeitos de direitos, conseqüentemente, ficam alijadas do processo escolar. Estas questões sugerem outros questionamentos relativamente à concepção de infância e criança traduzida nestes projetos. Os PPP deixam claro a quem se dirigem? Como os PPP apresentam as concepções de infância e criança em seus textos? De que forma estas crianças estudantes das séries iniciais participam do processo educacional? De que forma, então, estes PPP foram discutidos e elaborados?

Em meio a tantos paradoxos, definir infância apresenta-se como o primeiro desafio para o pesquisador. Deste modo, evidencia-se a necessidade de se compreender o conceito de infância a partir não do estudo da criança, *em si* mas a partir da sua condição de ser social, numa perspectiva histórica permitindo entender infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de existência (QUINTEIRO 2000, p. 26).

É importante compreender que a “[...] infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais à inserção de gênero, classe, etnia e história” (FRANKLIN apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17). Portanto, “[...] infância não existe como categoria estática. A infância é algo que está em permanente construção” (ARROYO, 1994, p. 88).

Avançando nesta discussão cabe destacar que, “[...] a idéia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais” (KRAMER, 2003, p. 87). Assim, há de se concordar com Fernandes (2000, p. 96) sobre ser “[...] bem verdade que infância se escreve no plural”, e se podemos considerar a infância como condição social do ser criança, “[...] caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 15).

Relativamente à concepção de criança, é oportuno reafirmar: “Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer no discurso comum quer na produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta da grande disparidade de posições” (PINTO, 1997, apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 33).

Isso posto, destacam-se alguns conceitos que se aproximam dos propósitos atuais desta pesquisa, enfatizando a criança como um sujeito social concreto.

Para Kramer (2003, p. 91), “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem”. E também é preciso considerar que:

[...] ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1996, p. 79).

Portanto, “[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, conforme afirma Sarmiento, mas também, varia de acordo com as circunstâncias históricas” (QUINTEIRO, 2000, p. 28).

Diante disso, não será demais reafirmar que

[...] as crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam esta participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN JR, 1998, p. 31).

Finalmente, é necessário prosseguir perguntando, como Kramer (1993, p. 63):

Há alguma dúvida de que a escola e a área de educação muito teriam a ganhar se considerassem a criança na sua condição de sujeito da história, ao invés de tomá-la – como hoje é tão comum – de maneira descolada de sua classe social, de uma cultura, de sua etnia, da sua história... enfim?

Isso posto, tudo indica que os PPP foram organizados e estruturados apenas para cumprir uma obrigação burocrática, não se constituindo em uma oportunidade privilegiada para a reflexão sobre a prática pedagógica e a própria escola, em seu sentido amplo e complexo, para tomada de uma posição consciente e intencional capaz de exercer os princípios da autonomia, participação e descentralização de modo coletivo e orgânico. Isto porque a literatura e o discurso pedagógico sobre o assunto apontam que um PPP democrático é aquele praticado e assumido com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar. Deve também efetivamente se constituir num instrumento de aprendizado da prática democrática ultrapassando o âmbito da escola e, desta forma, ampliando a participação dos sujeitos em outras esferas da sociedade.

Do ponto de vista legal, há diferentes procedências que evidenciam a necessidade e a obrigatoriedade de elaboração dos PPP. Assim, na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), nos artigos 12 e 13 são relatadas as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, os quais terão a incumbência de elaborar e executar suas propostas pedagógicas. Também o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (Lei 170/98), artigo 15, reafirma as disposições do artigo 12 da LDB quanto à elaboração e execução dos PPP das escolas. Já o artigo 16 assegura a progressiva autonomia das escolas públicas e também prevê a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Por outro lado, as leis nem sempre interferem positivamente sobre as práticas educativas, pois freqüentemente refletem os interesses ideológicos dos grupos detentores do poder naquele determinado momento histórico, e assim as reivindicações oriundas dos meios escolares podem se transformar em instrumento de controle sobre o seu cotidiano.

Relativamente às leituras realizadas sobre os PPP, outro aspecto instigante aguçou a reflexão sobre o princípio da participação, que se constituí numa espécie de “palavra de ordem” presente nos discursos envolvendo aspectos políticos e educacionais. Sua utilização no contexto educacional tornou-se praticamente um clichê, pelas inúmeras vezes em que se repetia os documentos oficiais (basicamente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares), nos discursos dos educadores, pareceres de avaliação, projetos e relatórios das escolas. Desta forma, outros questionamentos surgiam: que participação seria esta, quando as próprias escolas nos seus PPP não consideram relevante descrever as formas de participação dos sujeitos envolvidos neste processo? Seria apenas uma questão de “esquecimento” por parte das escolas a não explicitação das formas de participação destes sujeitos nos PPP? Para corroborar tais assertivas, destacamos aspectos de alguns documentos oficiais. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, podemos observar a magnitude da participação de todos os trabalhadores da escola:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referenciais para a renovação e re-elaboração da proposta curricular reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, **compartilhado por toda a equipe**, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o **debate em grupo e no local de trabalho** (PCN/MEC, 2001, grifos meus).

Do ponto de vista legal, é na LDB 9.394/96, em seu artigo 14º, que também são garantidos os direitos de participação dos docentes e dos integrantes da comunidade. Por sua vez, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na

educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “II – participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalentes”⁴ (BRASIL, 1996).

Tais citações referendam que, pelo menos na letra da lei e nos discursos oficiais, participar é mais que um direito, é uma ordem jurídica. Esta idéia se tornou tão habitual e comum, que parece ser algo desejado por todos e inerente ao processo educativo como “um fim em si mesmo”, correndo o risco de ser questão encerrada antes mesmo de contribuir para a construção da democracia em nossa sociedade. Ou seja, nos discursos da democratização vigente no País a partir dos anos 1980, aparentemente o discurso “neoliberal” se apropriou e ressignificou alguns conceitos do ideário democrático, banalizando termos tais como: “participação”, “sujeito crítico”, autonomia”, “descentralização”, entre outros. Em decorrência, o que se observava nos PPP é que estavam todos impregnados destes mesmos “clichês”, provavelmente sem antes mesmo de as escolas terem refletido sobre os condicionantes histórico, filosófico e ideológico que envolviam tais termos.

Será, então, que as leis teriam a força necessária e suficiente para provocar uma revolução na educação? Esta visão aparentemente ingênua nos leva a inferir que a lei por si só não muda a realidade, no sentido de transformar as escolas, como num passe de mágica, em instituições democráticas. Há uma contradição entre o discurso oficial e a realidade social efetiva, mesmo porque a escola é uma “[...] organização social complexa regida pelo princípio da contradição” (TRAGTENBERG, 1982, p. 34). Esta contradição se centra numa intersecção de poder entre sujeitos, onde alguns se pressupõem detentores legítimos do conhecimento e da cultura, e outros, seriam despossuídos e dependeriam dos primeiros para superarem sua condição.

Todos estes fatos iniciais decorrentes das leituras sobre os PPP permitem inferir que a escola não valoriza este importante instrumento que “[...] pode organizar os trabalhadores em seu próprio local de trabalho” (QUINTEIRO, 2003). Por outro lado, observa-se que a infância está ausente, porque ainda não se vê que existe uma criança no *aluno*, isto é, *um ser que tem luz*.

Dessa forma, a pesquisa em questão realiza uma análise documental de dez Projetos Político-Pedagógico de Escolas que oferecem o Ensino Fundamental pertencentes à rede

⁴ Entendendo por comunidade escolar estudantes, famílias e trabalhadores em geral da escola.

pública estadual do município de Florianópolis, buscando identificar e analisar as concepções de educação, escola, infância, criança que estão presentes nestes documentos.

A partir daí, algumas questões de pesquisa puderam ser formuladas: qual a importância efetiva dos PPP para as escolas? As concepções de infância, criança, escola estão presentes nestes documentos? Se estas concepções se apresentam, o que elas revelam? Nestes PPP eleitos para esta pesquisa, é possível identificar os mecanismos de participação dos sujeitos escolares e analisar se estes favorecem ou não a participação das crianças na sua discussão e elaboração?

1.1 Procedimentos de Pesquisa

Como afirmei anteriormente, a escolha do tema desta pesquisa também se baseou em minha experiência acadêmica. O ingresso no mestrado estimulou o percurso de um caminho caracterizado por idas e vindas. Isto porque as primeiras indagações e hipóteses formuladas, bem como os procedimentos iniciais esboçados para a pesquisa foram sendo permanentemente redimensionados. Para isto, as contribuições das disciplinas cursadas aliadas à minha participação no GEPIEE suscitaram importantes indicações teórico-metodológicas que orientaram a redefinição do projeto inicial de pesquisa.

Por outro lado, é preciso observar que este projeto de pesquisa integra um outro projeto mais amplo; “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa – CECCA”, convênio de cooperação internacional firmado entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina, cujos objetivos são:

Conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as crianças, a relação desses modos com a construção escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória, e da estruturação das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação, no âmbito político, normativo e científico, quanto às suas possibilidades e limites para uma plena e ativa cidadania da infância (Projeto CECCA, 2004, p. 21).

O convênio divide-se em três subprojetos (Participação Infantil e Acção Pedagógica – PIAP); (As Marcas dos Tempos – MATO); e, (Políticas para a Infância e a Educação Infantil dos 0 aos 6 anos – POLIE). O PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica é o subprojeto com o qual se articulam tanto o GEPIEE como esta pesquisa em conclusão. O PIAP caracteriza-se pela

[...] análise das práticas educativas, entendidas como realizações interativas – parcialmente convergentes e parcialmente conflitantes – de crianças e adultos (professores, auxiliares e pais), e sua articulação com a construção das representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar (PROJETO CECCA, 2004, p. 4).

A revisão bibliográfica foi realizada⁵, somado às primeiras leituras sobre dez PPP das escolas pesquisadas, e esta retrospectiva permitiu a reelaboração do projeto de pesquisa agora denominado: *O Projeto Político-Pedagógico na escola e a infância ignorada*. A proposta do projeto anterior tinha a intenção de investigar a forma e as maneiras de participação da criança na elaboração do PPP na escola. Entretanto diante do exposto até aqui, fica clara a impossibilidade de alcançar tais objetivos, pois a infância, como condição social do ser criança, ainda aparece ignorada na escola apesar das idéias pautadas na perspectiva histórico-cultural que orientam quase duas décadas a Proposta Curricular de Santa Catarina. Assim, para a investigação, decidiu-se por uma análise documental sobre os dez PPP de escolas estaduais localizadas no município de Florianópolis, buscando identificar e compreender as concepções de infância, criança, escola, educação aí presentes.

Isso porque uma das hipóteses é que a análise das categorias presentes nestes documentos poderia indicar pistas para compreender o fenômeno sobre a gritante ausência da infância na escola. Desta forma, os fatos aparentemente indiscutíveis e insignificantes merecem ser questionados, pois, ao se estabelecer uma relação entre eles, podem revelar pistas significativas da totalidade do fenômeno que se quer estudar. O processo de investigação deverá buscar a sistemática da interrogação das evidências, a partir das análises destas categorias nos PPP elaborados pelas escolas.

Dessa forma, foram as hipóteses anteriormente formuladas e os objetivos desta pesquisa que definiram as categorias de análise: infância, criança, escola e educação. De acordo com Franco (1994), as categorias podem ser criadas *a priori* e definidas pelo pesquisador a partir de seu objetivo de pesquisa e das teorias que lhe servem de suporte, e contribuem para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar.

⁵ No segundo capítulo apresento os resultados obtidos com a revisão bibliográfica sobre as categorias PPP, Participação, Infância e Criança.

1.1.1 Seleção das escolas, coleta dos documentos (PPP) e de outras informações e dados

O Estado de Santa Catarina possui 293 (duzentos e noventa e três) municípios⁶. Para a composição da amostra desta pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios de amostragem. O primeiro deles, referiu-se à seleção do município de Florianópolis (capital do Estado), sede tanto da capital do Estado e da Secretaria Estadual de Educação (órgão central). O segundo critério foi de amostragem estatística por região geográfica, garantindo-se a representatividade de 23,8% do total de escolas do município pesquisado e de 20% de escolas em cada região geográfica. O terceiro critério considerado foi o de que todas as escolas selecionadas deveriam oferecer o Ensino Fundamental. Finalmente, foi realizada uma escolha aleatória para a escolha das escolas para a composição final da amostragem em cada região.

No município de Florianópolis, a Rede Pública Estadual de Santa Catarina possui quarenta e duas (42)⁷ Escolas de Educação Básica – EEB. Estas escolas oferecem diferentes níveis de ensino: Pré-Escola e Ensino Fundamental; somente Ensino Fundamental; Ensino Fundamental e Médio; os três níveis conjuntamente. O índice de repetência em março/2004 no Ensino Fundamental foi de 12,48%; o índice de abandono na mesma data foi de 4,55%⁸.

De acordo com a divisão geográfica do município de Florianópolis, as escolas estão distribuídas de acordo com o quadro abaixo:

REGIÃO	BAIRROS	NOME DAS ESCOLAS	NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS	NÚMEROS DE ESCOLAS PESQUISADAS	PERCENTUAL PESQUISADO
Norte	Canasvieiras Ingleses Rio Vermelho Vargem Pequena Sambaqui	EBB Durval Melquíades EBB Int. José Fernandes EBB Muquém EBB Vargem Pequena EBB Sambaqui	5	1	20,0 %
Sul	Costeira Carianos Tapera Tapera Rio Tavares Costeira Pântano do Sul	EBB Júlio da C. Neves EEB Linhares EEB Baldicero Filomeno EEB Tenente Almachio EBB Porto do R. Tavares EEB D. Jaime de B. Câmera EEB Severo Honorato	10	2	20,0 %

⁶ Dado obtido no ano de 2004. Fonte: IBGE.

⁷ Estes dados do ano de 2004 foram obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação.

⁸ Fonte: Censo Escolar – SC/março 2004.

	Ribeirão da Ilha Ribeirão da Ilha Ribeirão da Ilha	EEB José V. da Rosa EEB Januário T. da Rocha EEB Ribeirão			
Leste	Trindade Trindade Itacorubi Monte Verde Santo Antônio de Lisboa	EBB Hilda Teodoro EBB Simão José Hess EBB Leonor de Barros EBB Laura Lima EBB Santo Antonio	5	1	20,0 %
Oeste	Estreito Estreito Promorar Estreito Estreito Estreito Estreito Jardim Atlântico Capoeiras Abraão Centro Centro Centro Centro Centro Agrônômica Centro Prainha Saco dos Limões Saco dos Limões José Mendes Coqueiros Promorar	EEB Jairo Callado EEB Otília da Cruz EBB Américo D. Machado EBB Aníbal N. Pires EBB Deyse Werner Salles EBB Edite G. Ramos EBB Pero Vaz de Caminha EEB Rosa T. de Miranda EBB Edite G. Ramos EBB Rosinha campos EBB Herinque Stodieck EBB Antonieta de Barros EBB Lauro Muller EBB Silveira de Souza EBB Padre Anchieta Instituto Est. de Educação EBB Celso Ramos EEB Jurema Cavalazzi EBB Getúlio Vargas EBB Lúcia Livramento EEB Presidente Roosevelt EBB Américo D. Machado	22	6	27,3 %
TOTAL			42	10	23,80%

Figura 1 – Quadro área de estudo

Fonte: Secretaria Regional de Educação da Grande Florianópolis

Após a definição dos critérios para a composição da amostragem, indicam-se as escolas⁹ escolhidas aleatoriamente no município de Florianópolis e que estarão incluídas nesta pesquisa.

Região Norte: Escola G;

Região Oeste: Escolas A, B, C, D, E, H;

Região Leste: Escola I;

Região Sul: Escolas F e J.

A obtenção dos documentos 10 não se constituiu tarefa fácil, e foram necessárias várias estratégias até sua obtenção. De todas as escolas visitadas, apenas três disponibilizaram o documento de imediato, evitando o retorno aos mesmos locais. Nas demais escolas, foram feitas várias idas e vindas para a obtenção de tais documentos.

As razões dos profissionais das escolas para tal fato podem ser assim relatadas. Numa delas, o PPP estaria passando por reformulações e em função disto se encontrava naquele momento na casa de uma funcionária para digitação de dados. Em outra escola, o PPP encontrava-se na casa de uma professora que o solicitou para a realização de um trabalho acadêmico. A diretora de uma outra escola não sabia onde se encontrava o documento, pois ela estava na direção da escola “apenas há seis meses”. A secretária, por sua vez, justificou que estava guardado num armário de difícil acesso e localização. Numa das escolas, o diretor só permitia o empréstimo do documento para providenciar uma cópia, caso esta fosse realizada naquele bairro. Como o bairro não dispunha dos serviços de copiadoras, não foi possível a obtenção do documento.

Após dois meses de coleta e de posse de todos os dez PPP, foi possível definir a técnica de análise de conteúdo para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1.2 Técnica para análise dos documentos

A investigação sobre as categorias estabelecidas *a priori* educação, escola, infância e criança foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. Na perspectiva de Franco (1994 p. 164), a utilização da análise de conteúdo como procedimento de pesquisa é

⁹ As escolas selecionadas estatisticamente serão denominadas por letras do alfabeto para que suas identidades sejam preservadas. Tais letras obedeceram a ordem de obtenção dos PPP.

¹⁰ Os documentos foram solicitados à direção de cada escola com a prévia autorização do coordenador da Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis – GEREI.

perfeitamente possível “[...] numa abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”.

A opção por esta técnica foi no sentido de possibilitar a produção de inferências

[...] considerada *la raison d'être*¹¹ da análise de conteúdo. É ela que confere a essa técnica relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação em que a informação puramente descritiva sobre o conteúdo [...] é de pequeno valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem sentido até que seja relacionado, no mínimo, a outro dado. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria (FRANCO, 1994, p. 170).

Segundo Orlandi (2001, p. 17), a análise de conteúdo procura “[...] extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?”. Desta forma, permite a abertura de portas para descortinar conhecimentos de fatos e fenômenos que de outro modo estariam inacessíveis.

Por sua vez, também possibilita ao pesquisador “[...] efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA, 1986, p. 104).

Inicialmente, ao me debruçar sobre os documentos efetuando uma primeira leitura destes, foi possível localizar de imediato as categorias definidas *a priori*: educação e escola. Por outro lado, o mesmo não ocorreu em relação às categorias infância e criança, percebendo-se que estas não estavam explicitadas, mas apresentavam-se subjacentes no sujeito escolar reconhecido como aluno¹².

Por isso, é necessário concordar com Franco (2003, p. 51-53), quando observa que, mesmo tendo o problema do trabalho e hipóteses claramente definidas, o processo de formulação das categorias “[...] é por via de regra um processo longo, difícil e desafiante. [...] Na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração”.

A técnica de análise de conteúdo, no entendimento de Vala (1986, p. 114), percorre as seguintes etapas:

¹¹ “A razão de ser” (traduzido pela autora).

¹² A palavra “aluno” tem origem do latim, onde *a* corresponde a “ausente ou sem” e *luno*, que deriva da palavra *lumni*, significa “luz”. Portanto, aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento.

a) Escolha da Unidade de Registro ou subcategorias¹³ – São as palavras, segmentos ou tema de um conteúdo numa dada categoria;

b) Recorte da Unidade de Contexto¹⁴ – Frase onde a subcategoria aparece e se constitui num segmento maior do conteúdo selecionado pelo pesquisador a partir da unidade de registro;

c) Unidade de Enumeração¹⁵ – É o número de vezes que a unidade de registro ou subcategoria aparece no interior do documento.

Nesta pesquisa, a partir das categorias: Educação (A), Escola (B) e Aluno (C), foi possível escavar os documentos e extrair as subcategorias como se enuncia a seguir:

Categoria educação – A

Subcategorias: A.1 Preparação (N¹⁶= 9); A.2 Processo Contínuo (N= 4); A.3 Igualdade de acesso (N= 2); A.4 Desenvolver as potencialidades (N= 3).

Categoria escola – B

B.1 Espaço de Instrumentalização e transformação do sujeito (N= 9); B.2 Espaço de aprendizagem sistematizada (N= 2); B.3 Espaço de apropriação e socialização do conhecimento (N= 12).

Categoria aluno – C

C.1 Sujeito de Aprendizagem (N= 29); C.2 Sujeito seguidor de normas escolares (N= 282); C.3 Sujeito de Avaliação (N= 94); C.4 Sujeito tutelado (N= 59).

Como toda análise requer um recorte, a análise deste trabalho se deteve sobre as subcategorias predominantes, uma vez que a diferença da frequência das ocorrências numa mesma subcategoria é significativa. Na categoria educação: a frequência de ocorrência da subcategoria mais frequente, A1 *preparação* (9), em relação às demais, A2 *processo contínuo* (4), A3 *igualdade de acesso* e A4 *desenvolvimento de potencialidades*, (3) é de aproximadamente três vezes. O mesmo ocorre na categoria aluno, cuja diferença de

¹³ ANEXO A

¹⁴ ANEXO B

¹⁵ ANEXO C

¹⁶ Frequência da subcategoria no conteúdo dos dez PPP.

ocorrências também é predominante: a subcategoria C2 *sujeito seguidor de normas escolares* (282) atinge uma frequência de ocorrência superior a três vezes em relação à subcategoria subsequente, C3 *sujeito de avaliação* (94). No que se refere à categoria escola, observa-se que as subcategorias B3 *espaço de apropriação e socialização do conhecimento* e B1 (9) *espaço de instrumentalização e transformação do sujeito* têm ocorrências muito próximas em relação às demais. Entretanto, a leitura das unidades de contexto demonstra que suas concepções são complementares.

Finalmente, este trabalho está estruturado e organizado da seguinte forma:

Após a introdução, item 1, a segunda seção trata sobre o caráter participativo do PPP na escola pública brasileira seus aspectos históricos, filosóficos e ideológicos pautados numa revisão bibliográfica.

A parte seguinte, item 3, tem por objetivo fazer uma discussão sobre o fenômeno de banalização dos princípios democráticos: participação, autonomia e formação do sujeito crítico, mediante a análise dos documentos produzidos no âmbito estadual relacionados especificamente às orientações legais para as escolas escreverem o Projeto Político-Pedagógico procurando dar visibilidade aos aspectos históricos, legais e os mecanismos utilizados para a sua elaboração em diferentes contextos educacionais.

A seguir, no item 4, apresenta-se a caracterização geral das escolas investigadas a partir dos dados extraídos dos PPP e também analisa a estrutura, a organização e o funcionamento das instâncias e formas de participação destas escolas.

No item 5, apresenta-se a análise realizada sobre as categorias (educação, escola, aluno) e subcategorias mais enfatizadas no interior dos Projetos Político-Pedagógicos de dez escolas públicas estaduais do município de Florianópolis/SC, período de 2000 a 2004.

Finalmente, por meio das considerações finais busca-se fazer uma síntese do que foi proposto.

2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: O CARÁTER PARTICIPATIVO EM FOCO

2.1 Elementos históricos, filosóficos e ideológicos

A temática sobre o Projeto Político-Pedagógico tornou-se lugar comum no campo educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, afinada com a perspectiva neoliberal, e apresenta-se com objetivos e finalidades diversas. Entretanto, pode estar pautado na lógica empresarial como instrumento de controle, cujos mecanismos se originam em várias situações de decisão, como pode ser de caráter emancipatório, ao ser capaz de perceber o movimento dialético que acontece na prática social e, a partir de suas contradições, planejar suas ações de forma intencional e transformadora da realidade, influenciando no modelo de gestão democrática no interior das escolas.

De qualquer modo, parece que a discussão e a definição do PPP na escola brasileira, estão vinculadas à idéia de participação, autonomia e formação do sujeito crítico. Mas, afinal, o que é um projeto? Qual o sentido dos adjetivos político e pedagógico? O que é participação?

Segundo o *Dicionário de Ciências Políticas e Sociais* (SILVA,1986), a palavra “projeto” deriva do latim *projectus* e significa aquilo que é lançado para frente com intencionalidade clara e expressa. Evoca a idéia de uma certa figuração visível do objetivo que se quer alcançar. Portanto, “projeto” aqui será entendido como tomada de decisão coletiva porque engendrada nas bases e que busca empiricamente esforços para realizá-la. Tais esforços, de natureza humana, somente serão possíveis associados com a participação dos sujeitos envolvidos neste processo.

No entendimento de Veiga (1995, p. 17):

O Projeto Político-Pedagógico vai além de um plano de atividades diversas [...]. Deve ser um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola [...]. Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com compromisso assumido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem propósitos e suas intencionalidades. Portanto, político e pedagógico têm assim significação indissociável.

Azanha (2000, p. 20-21) considera que a importância do desenvolvimento do PPP na escola está na tomada de consciência dos sujeitos quanto aos limites e possibilidades daquela,

pois os problemas da escola refletem e sintetizam os problemas da sociedade na qual a escola está inserida:

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas das coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas.

Alerta ainda que a relevância de um projeto pedagógico não está em nenhuma “ciência de projetos” ou de manuais milagrosos, mas sim no exercício sempre doloroso da busca por uma efetiva autonomia tanto do sujeito como da escola:

Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque elas são potencialmente educativas ou deseducativas. [...] Enfim o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar um projeto pedagógico é um exercício de autonomia (AZANHA, 2000, p. 23).

Concordando com tais autores, Quinteiro (2003) sugere que o Projeto Político-Pedagógico, além de ser um processo de reflexão, discussão e definição sobre os rumos da escola, pode ser também um mecanismo valioso de participação e organização política dos trabalhadores no seu próprio local de trabalho, uma vez que os problemas escolares são síntese das múltiplas determinações e contradições sociais. Discutir e definir as finalidades educativas e formativas da escola é, portanto, contribuir na reflexão e elaboração de um projeto mais amplo de sociedade, de modo a exercitar a participação direta (ativa) na tomada de decisões em assuntos do seu interesse. E isto exige tempo e muita paciência histórica.

Assim, só faz sentido elaborar um PPP se este efetivamente for construído com a participação *consciente e paciente* de todos os sujeitos envolvidos, ou seja, professores, pais, crianças e trabalhadores da escola em geral.

É interessante observar que tais idéias participativas já vinham sendo objeto de debates e práticas sociais e políticas, ainda sob a Ditadura Militar, quando podem ser destacadas três experiências relevantes¹⁷ realizadas em locais distintos e todas articuladas sob o paradigma da gestão democrática e participativa: Boa Esperança (Espírito Santo); Lages (Santa Catarina) e Piracicaba (São Paulo). Estas experiências aconteceram durante as décadas

¹⁷ Segundo Cunha (1999), estas experiências foram objetos de estudos aprofundados e pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de alargadas projeções nacional e internacional.

1970 e 1980, sob os governos autoritários de Geisel e Figueiredo, um período histórico notoriamente oposto à implantação delas.

Quinteiro, ao escrever sua dissertação de mestrado intitulada *A força do povo em Lages: mas o que foi mesmo esta experiência*, analisa as concepções políticas e pedagógicas da experiência de governo na gestão Dirceu Carneiro (Lages 1977 –1982) e afirma que:

Destoando radicalmente do clima de terror e humilhação que vivia a sociedade brasileira naquele período, quando muitos cidadãos contrários ao golpe eram presos, mortos ou abruptamente destituídos de seus direitos civis e políticos, estes municípios começaram a se agitar, tornando-se centros de afirmação dos direitos do homem, a partir de políticas sociais fundamentadas no fortalecimento das organizações populares e na radical defesa da autonomia municipal frente a outras instâncias administrativas e políticos - partidárias (QUINTEIRO, 1991, p. 3-4).

Segundo Quinteiro (1991, p. 23), a gestão “Lages a Força do povo” representou

[...] um projeto emancipatório construído em conjunto com a população a fim de criar espaços democráticos e decisórios como programas de saúde comunitária, casas populares, estradas e escolas. [...] [A principal estratégia concentrava-se na] democratização das relações de poder internas e externas, através da criação de mecanismos de participação popular como Conselhos Populares, responsáveis por deliberar e implementar as políticas públicas da cidade.

Quanto à educação, o marco se constituiu na criação dos “Conselhos de Pais” (composto pelos pais, mães, professores, estudantes e outros interessados nos assuntos da escola) escolhidos mediante eleições diretas, que possibilitavam discutir e deliberar sobre os planos, métodos e programas de ensino, e também participar na escolha do corpo diretivo da escola.

Observou-se que esses conselhos se constituíram efetivos instrumentos de participação, entendendo-se a participação como algo que significava ir além do mero compartilhar para tomada de decisões ao definir diretrizes, eleger critérios de participação, planejar, gerir e controlar o sistema educativo municipal. Deste modo, a experiência de administração democrática, no município de Lages, possibilitou que o “[...] verbo participar fosse conjugado coletivamente na história daquele município” (QUINTEIRO, 1991, p. 180).

Em função dos resultados obtidos oriundos de programas, projetos e políticas de caráter popular em diferentes áreas como: educação, saúde, habitação, transportes etc. e da importância de tais experiências de administração participativa e sua repercussão política no Brasil e no exterior, tais experiências tornaram-se marcos importantes na história da administração pública brasileira, de resistência e proposição à superação do Estado Autoritário do período. Cunha (1991, p. 36), afirma que tais experiências, somadas às

políticas implementadas, se constituíram de fato no que denominou “Paradigma da Democracia Participativa”.

A partir dos anos de 1980, com o processo de redemocratização política do País e sob um movimento amplo de toda a sociedade brasileira, especificamente dos trabalhadores da educação, foram reestabelecidas e fortalecidas as idéias de garantir a participação, como uma necessidade emergente de combater e superar a herança autoritária do Estado que ainda se encontrava presente em todas as instâncias da vida política e social.

Particularmente, no Estado de Santa Catarina, as idéias germinadas na experiência de Lages contribuíram e inspiraram a construção de uma nova ordem política, e outras experiências surgem em âmbito estadual. Dentre elas destacou-se o movimento dos professores da rede pública estadual, nos anos de 1980, quando passou a reivindicar de modo organizado e combativo melhores condições de trabalho e salário, bem como a participação na tomada de decisões, como a elaboração do Plano Estadual de Educação. Entre outras questões, o novo plano apontava para a necessidade de serem concretizadas as seguintes ações: “**elaboração participativa dos planos educacionais**; criação de entidades estudantis livres; indicação de representantes das entidades para os Conselhos Estadual e Federal de Educação; eleição direta para diretores de escola” (DAROS, 1999, p. 90, grifo meu).

Diante destas reivindicações, observamos a luta incessante dos professores para participar na gestão da política educacional, ou seja, “construir uma cultura política de caráter democrático” para a educação catarinense. Todavia, a luta não se encerrava apenas na participação da política educacional, pois os professores buscavam também a participação e a intervenção na gestão das escolas, reivindicando também a eleição de seus diretores, a participação na elaboração dos planos educacionais e a criação dos Conselhos Deliberativos objetivando romper e superar o autoritarismo nas escolas.

Naquele momento histórico, a questão “da participação como pressuposto de democratização” era a grande bandeira de luta. E assim, para democratizar a escola seria necessário, além de escolher seu dirigente, traçar também linhas prioritárias de ação coletiva na elaboração de um regimento escolar. Observa-se que, apesar de trazer a denominação “regimento escolar”, o que o movimento dos professores efetivamente reivindicava era a participação de todos os sujeitos da escola na discussão, definição e elaboração das diretrizes da escola, ou seja, do PPP.

Daros (1999), na sua tese de doutorado intitulada *Em busca da participação: A luta dos professores pela democratização da educação*, realiza uma importante análise sobre este movimento. Para a autora, a questão da participação como pressuposto de democratização era vista pelos professores como possibilidade de abrir espaços nas decisões autoritárias e arbitrárias. Destacou também como aconteceram as negociações neste processo de participação, e como os professores conseguiram se articular e fazer uma ampla mobilização no Estado para a discussão do novo Plano Estadual de Educação, desvelando os embates ocorridos entre o Estado e o movimento dos professores.

Segundo a autora,

[...] junto com a eleição direta para diretores foi aprovada também a constituição em nível de unidade escolar de um Conselho Deliberativo integrado por pais, alunos, professores, especialistas e funcionários além da direção da escola para definir as linhas prioritárias da ação educacional e determinação dos currículos escolares. Destaca, também, que esse Conselho seria composto por pais, alunos, professores, especialistas e funcionários eleitos e deveria definir em todas as escolas as linhas prioritárias da ação educacional, elaborando o regimento da escola, determinando os currículos, dentre outras questões (DAROS, 1999, p. 99)

É mister destacar a significância destas duas experiências aqui relatadas e ocorridas no Estado de Santa Catarina para o processo de democratização da educação. Além disto, foram estas experiências que impulsionaram e chamaram a atenção dos educadores para o fato de que a escola deveria se organizar em torno de um projeto comum, assim como na sociedade, para tomar decisões coletivas. Tanto a experiência municipal de Lages como o movimento dos professores em nível estadual salientaram a importância da participação de todos os sujeitos nas decisões e organização da escola. Ou seja, os movimentos sociais clamando por um projeto democrático motivaram a germinação das idéias para a construção coletiva do PPP na escola, como um instrumento que possibilitasse impulsionar rumos mais democráticos à educação.

Segundo Silva (2003, p. 297),

[...] nos anos 1980 os movimentos dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o Projeto Político-Pedagógico da escola constituísse o centro de discussões. Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do Projeto Político-Pedagógico estava no fazer das lutas da escola. Esse momento se desvaneceu e coincide com uma aproximação do governo federal das agências multilaterais.

O que se percebe é que, juntamente com o movimento de redemocratização do País, quando os partidos políticos ditos de “esquerda” ganharam as eleições em 1982 para governar

alguns Estados brasileiros, apresentaram um projeto para a sociedade, e para a educação suas bandeiras de luta aglutinaram-se em torno de princípios de democratização da escola pública, acesso e permanência dos estudantes na escola, direito ao ensino público gratuito para todos, qualidade de ensino, formação continuada de professores, gestão democrática com eleição para diretores de escola, criação e implantação de entidades representativas na escola, participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, ou seja, estas ações buscavam definitivamente o rompimento com o autoritarismo presente nas escolas.

Tal contextualização permite constatar que os anos 1980 representaram de fato um marco relevante no processo democrático no Brasil, no qual a luta pela democracia e a participação tornaram-se o principal objetivo dos trabalhadores, em especial os da educação, provocando assim a viabilidade do Projeto Político-Pedagógico na escola.

2.2 A participação sob outras dimensões

A partir dos anos de 1990, permaneceu a questão da participação no processo educacional, porém sob outras dimensões. O termo participação tem sido utilizado em seu sentido plural, múltiplo nos diferentes setores da sociedade, e como tal a sua apropriação acontece também nos discursos e nas políticas mais conservadoras. Desta forma, começou a aparecer nos documentos oficiais como indicação legal, mas é ressignificado numa outra concepção de gestão: a gestão por resultados.

Bordenave (1983, p. 12) manifestou relativa inquietude quando relatou o que se segue: “Algo estranho está ocorrendo com a participação pois a seu favor estão tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares.”

O tema participação neste novo momento histórico, não é mais defendido apenas pelos educadores ligados às concepções críticas da educação, passando a ser defendido e incorporado também pelos organismos internacionais. Os documentos deste período enfatizam a questão da participação que agora integra os discursos da ala neoliberal e das propostas de setores de esquerda. Entretanto, a sua apropriação é feita sob óticas distintas, evidenciando ainda mais a ambigüidade do termo.

Azanha (1993, p. 38) referiu-se a esta nova etapa dos acontecimentos relatando que “[...] palavras sagradas transformaram-se em meros slogans [...]”.

Por sua vez, Torres (2003, p. 264) também alerta para os usos empregados no termo “participação” e a sua apropriação pelas agências multilaterais.

É importante para a diferenciação do real significado do conceito de participação utilizado nos documentos dos Organismos Internacionais. A noção de “participação”, para nós, está vinculada ao movimento popular, às correntes progressistas. Quando se lê “participação” num documento do Banco Mundial, entretanto, é necessário ler, basicamente, mão-de-obra, contribuição monetária das famílias e das comunidades (grifos do autor).

Ou seja, a utilização ideológica do conceito de participação permitiu seu uso de forma meramente mercadológica e subordinada ao controle democrático, legitimando desta forma a ordem instituída. Neste sentido, é preciso também ficar atento para este tipo de “participação” engendrada pela política neoliberal, ou seja, [...] esta ofensiva desmancipadora melhor dizendo, esta armadilha teórica (de convencimento máximo) da reengenharia de gestão global” (DE ROSSI, 2003, p. 330), uma vez que oculta seu real objetivo, que é a desobrigação do Estado com a escola pública, transferindo a responsabilidade para a comunidade.

É oportuno apresentar algumas noções sobre o conceito de participação em função dos muitos modos de utilizá-lo e de sua importância capital nesta pesquisa, com o intuito de apresentar seus significados em diferentes contextos e períodos históricos.

Se no *Dicionário Aurélio* (1986) participação “[...] é o ato ou efeito de participar, assim participar é fazer parte, anunciar, informar, comunicar”, no *Dicionário de Filosofia* o conceito de participação é:

Um dos conceitos de que Platão se valeu para definir a relação entre as coisas sensíveis e as idéias; [...]. Platão não deu muitas outras determinações sobre esse importante conceito da sua filosofia, mas a metafísica medieval a ele recorreu quando precisou distinguir entre o ser por essência e o ser por participação. No mesmo verbete, São Tomás de Aquino disse: Assim o que tem fogo, mas não é fogo, é afogueado por participação, também o que tem ser, mas não é o ser, é ente por participação. O grande uso que o conceito de participação teve na metafísica não contribuiu muito para esclarecê-lo, e ele continuou tão indefinido e obscuro quanto em Platão (ABBAGNANO, 1998, p. 745)

Ainda no *Dicionário de Ciências Sociais* (SILVA, 1986, p. 869) da Fundação Getúlio Vargas, participação é entendida como:

Conceito genérico usado em sociologia, às vezes como sinônimo de integração, para indicar a natureza e o grau da incorporação do indivíduo ao grupo ou como norma ou valor pelo qual se avaliam tipos de organização social de natureza social, econômica, política, etc. [...] Princípio democrático segundo o qual todos os que são atingidos por medidas sociais e políticas devem participar do processo decisório, qualquer que seja o modelo político ou econômico adotado.

Para Bordenave (1983, p. 20), “Participar não consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis” Prossegue o autor argumentando que é possível fazer parte de algo sem tomar parte, pois tomar parte implica um nível mais intenso de participação. Neste caso, é possível diferenciar a participação ativa, ou seja, quando sujeitos tomam parte, da participação passiva quando, então os sujeitos “apenas” fazem parte.

O conceito de participação também assumiu várias dimensões: pedagógica, política, social, econômica. Neste sentido, os movimentos de reivindicação constantemente pleiteiam a participação política, sob a forma da cidadania plena e do direito ao voto. A participação econômica manifesta-se através dos diversos movimentos de origem patronal ou sindical visando a auferir maiores benefícios aos empregados. Por sua vez, a participação social pode se desdobrar em vários níveis e modalidades. A mais praticada é a participação passiva resultante de conquistas da legislação social em diversos países, com as mais diversas formas e benefícios. “A participação ativa a longo prazo é a mais importante, por pressupor o comportamento direto dos grupos e camadas populares na gerência das decisões dos assuntos de seu interesse” (SILVA, 1986, p. 869).

Para Bobbio (1997, p. 56), o único governo possível é a democracia representativa, e um país para definir o seu grau de democracia deve considerar o critério da verificação de ampliação dos espaços nos quais o cidadão pode exercer seu próprio poder de eleitor. Porém, esta participação só terá validade e eficiência se for facilitada aos interessados através de um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas. Para o autor, nenhuma democracia no mundo pode dar certo se ela não se tornar costume e vivência.

A participação da democracia semidireta é defendida por Benevides (1991, p. 69), destacando a importância da participação popular nos processos decisórios como de fundamental importância, independente dos resultados finais, considerando que as campanhas que antecedem as consultas populares ampliam os canais de discussões informando e formando o tão desejado “sujeito crítico”.

Chauí (1999, p. 211) considera que é necessário valorizar e ampliar os mecanismos de participação direta, pois considera que “[...] a idéia e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa é sua condição, uma vez que, para ser representativa, precisa ser participativa” Assim, para a autora, o problema não está relacionado com a mudança na idéia desta representação, mas sim na medida da participação

direta nos planos sociais e políticos. Neste sentido, é preciso assegurar o acesso às informações à população, uma vez que só é possível ser sujeito se participa da vida social proporcionalmente à quantidade de informações se possui.

Para Fontana (2000, p. 42), o sentido de participação relaciona-se com a possibilidade de mediar disputas com recursos limitados, gerando consensos e solidariedade coletiva com um número expressivo de participantes que deliberem democraticamente.

Considerando os conceitos de participação aqui apresentados, busca-se identificar as possibilidades e os limites destes nas escolas pesquisadas. Quais os mecanismos de participação existentes nos processos de discussão e elaboração dos PPP e se tais mecanismos favorecem ou não a participação das crianças e adultos na elaboração dos PPP? A criança na sua condição de estudante participa da sua elaboração?

A seguir, será apresentada a revisão bibliográfica realizada mediante os conceitos centrais deste trabalho: infância, criança, participação e PPP, o que permitiu uma certa seleção da produção acadêmica sobre a temática, bem como possibilitou verificar como este tema foi abordado pelos pesquisadores e, a sua contribuição para a ampliação desta pesquisa.

2.3 Revisão bibliográfica

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementado ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. **A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra, lacunas que merecem ser esclarecidas** (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.27, grifos meus).

A busca por trabalhos envolvendo as categorias desta pesquisa incluíram oito tipos de fontes¹⁸ que traziam nos títulos palavras organizadas pelas categorias centrais deste trabalho: PPP, participação, infância e criança.

¹⁸ As fontes consultadas foram as seguintes: teses e dissertações do Banco da CAPES e Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSC; documentos oficiais na Biblioteca Setorial da Secretaria Estadual de Educação; legislação na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSC e Biblioteca Setorial da Secretaria Estadual de Educação; livros da Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSC; Anais de Congresso da ANPED/SUL, os cinco eventos que ocorreram, compreendidos na década de 1990 e os anos de 2000 a 2004; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSC; e Série

PRODUÇÃO ACADÊMICA						
Tipo de Produção		Período				Subtotal
		1970	1980	1990	2000	
Teses - Banco de dados da CAPES/Biblioteca UFSC		-	5	15	10	30
Dissertações – Banco de dados da CAPES/Biblioteca UFSC		-	5	45	17	67
Documentos oficiais		-	-	3	3	6
Legislação		-	2	9	-	11
Livros		10	29	57	16	112
Anais de Congresso	ANPED/Sul	-	-	10	39	49
Revistas	Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos	9	3	10	2	24
	Cadernos de Pesquisa	7	6	7	1	21
	Outros (artigos de livros)	-	-	4	2	6
TOTAL		26	50	160	90	326

Figura 1 – Levantamento da produção 1970 – 2004

Durante quase três décadas e meia, foram publicados trezentos e setenta (326) textos, entre: teses, dissertações, artigos, documentos oficiais, livros, anais de congresso, e legislação, assim distribuídos: cento e quarenta e seis (146) deles referem-se ao tema participação em geral; cento e vinte e oito (129) tratam sobre infância e criança; e, cinquenta e um (51) referem-se ao PPP.

As primeiras impressões sobre este levantamento bibliográfico¹⁹ apontaram para uma produção escassa sobre PPP. Neste sentido, no levantamento nas fontes consultadas foi possível identificar cinquenta e um (51) trabalhos publicados, sendo que, não foi encontrado nenhum registro de tese sobre o assunto. São em número de quinze as dissertações encontradas sobre PPP; seis livros; quinze trabalhos apresentados na Anped/Sul; três legislações; seis documentos oficiais; e, seis artigos em coletâneas de livros. As pesquisas realizadas privilegiaram a escola em diferentes aspectos, porém, o tema específico PPP aparentemente não mereceu a devida importância.

Idéias (outras) foram consultadas 10 revistas dos anos de 1992 a 1997. A seleção das fontes foi feita em função da relevância que possuem para a área da educação.

¹⁹ Anexo D

Relativamente às **dissertações de mestrado**, pode-se observar que tal produção aparece a partir do ano de 1995 com quatro referências mediante os seguintes autores e títulos: HARDT (1995). *Educação e mudança: em busca dos limites e avanços de um Projeto Político-Pedagógico*; MACHADO (1995). *O professor e a construção de um Projeto Político-Pedagógico na escola de 1º grau*; MALAVAZI (1995). *A construção do Projeto Político-Pedagógico: registro e análise de uma experiência*; PAIVA (1995). *Quando os trabalhadores pensam e reconstróem a escola de 2º grau: história e participação no Projeto Político-Pedagógico*. No ano de 1996, verificamos duas dissertações: BLANDINO (1996). *A construção da identidade da coordenadora pedagógica rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real*; RECLAMAN (1996). *O Projeto Político-Pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública*. Nos anos subsequentes até 2002, a produção de dissertação prossegue, totalizando 14 textos com os seguintes autores e respectivos títulos: SOUZA (1997). *A atuação dos especialistas em educação na construção do Projeto Político-Pedagógico*; UNGHERI (1997). *O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico no espaço escolar e suas implicações na democratização da gestão: um estudo de caso do município de Contagem*; DUARTE (1999). *A construção do Projeto Político-Pedagógico na visão dos diferentes sujeitos de uma escola da rede pública de ensino*; DIRSCHNABEL (2000). *Construindo a rede do Projeto Político-Pedagógico: fios trançados da avaliação e da participação*; ALBUQUERQUE (2000). *A gestão do Projeto Político-Pedagógico na escola*; FAVACHO (2000). *Construção de um Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre um caso em Macapá*; LEVINSKI (2000). *Projeto Político-Pedagógico: obstáculos e possibilidades de um processo participativo*; REYNAUD (2000). *Projeto Político-Pedagógico escolar: instrumento de mudança ou a própria mudança? A escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada*; GESSER (2002). *Projeto Político-Pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense*.

O levantamento também possibilitou perceber que, nas décadas de 1970 e 1980, não foram encontradas produções sobre PPP. A produção começa a aparecer de forma embrionária a partir de 1990, acontecendo um *boom* de 1995 em diante, como podemos observar nas publicações de várias coletâneas. Esta observação permite inferir que a preocupação com o assunto ocorreu tanto em função do processo emergente de redemocratização do País quanto da efervescência de discussões que antecederam a Lei de Diretrizes e Bases/1996.

Dentre as publicações na categoria **livros**, podemos destacar: ALVES (1995). *Organização e projeto educativo das escolas*; GANDIN (1999). *Temas para um Projeto Político-Pedagógico*; MACHADO (1995). *O professor e a construção de um Projeto Político-Pedagógico na escola de 1º grau: análise das representações sociais*; MARQUES (1998). *Professores, famílias e projeto educativo*; SANTIAGO (1995). *Escola Básica: projeto político e a crise de paradigmas*; VASCONCELLOS (1995). *Planejamento-plano de ensino. Aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização*; VEIGA (1995). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*; VEIGA e RESENDE (1998). *Escola-espço de Projeto Político-Pedagógico*; VEIGA e FONSECA (2001). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola*.

Em **outras** publicações estão incluídos artigos de livros e um artigo da Série Idéias. SANTIAGO (1995). *Projeto Político-Pedagógico: um novo olhar*; FERREIRA DO VALE (1998). *Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar*; PIMENTA (1990). *A construção do Projeto Pedagógico na escola de 1º grau*; PENIN (1999). *Projeto Político-Pedagógico da escola: o local e o global na sua definição*; KRAMER e BASÍLIO (2003). *Temas para um Projeto Político-Pedagógico*.

Por sua vez, são em número de três (3) as **legislações** que normatizam o tema PPP. São elas: Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei Complementar nº170/99, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação; Resolução nº 17/99 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece as Diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Santa Catarina.

Nas **revistas** pesquisadas **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa** e **Série Idéias** foram identificados alguns artigos sobre PPP e apenas registros de publicações mais abrangentes de participação na gestão escolar.

Cabe um destaque para os **documentos oficiais** produzidos em Santa Catarina²⁰, em 1991²¹ o documento Proposta Curricular contém tema específico sobre PPP, denominado: “Contribuição para um Plano Político-Pedagógico Escolar”, o qual refletia o processo de redemocratização política do País, como já anteriormente comentado. Este fato mostrou uma

²⁰ Não serão incluídos documentos oficiais de outros Estados.

²¹ SANTA CATARINA Secretaria de Educação e do Desporto. *Proposta Curricular: uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. Florianópolis: Cogen, 1991.

antecipação na importância da elaboração dos PPP nas escolas, mesmo antes da obrigação por força da lei, que viria a ocorrer no ano de 1996. Também, na segunda edição da Proposta Curricular foi incluído no volume Temas multidisciplinares um texto elaborado pelos Especialistas em Assuntos Educacionais intitulado Escola: projeto coletivo em construção permanente²². Finalmente, é preciso registrar um (1) documento de Santa Catarina (1998) denominado: *Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Ainda nesta categoria, foram encontradas três (3) textos do MEC/Secretaria da Comunicação Social (1997): *Construindo a escola cidadã: Projeto Político-Pedagógico*; MARQUES (1999). *O Projeto Político-Pedagógico da escola, Programa Consed, módulo 3*; MARÇAL (2001). *Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico*.

Para os **Anais de Congressos**, especificamente da Anped Sul, devem ser registrados os seguintes trabalhos e seus autores referentes ao tema PPP: CAVAGNARI (1998). *O Projeto Político-Pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades*; MEURER (1998). *O pedagogo articulador da reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da escola: possibilidades e limites*; ARMAS (1999). *Projeto Político-Pedagógico: concepções e contradições*; LEVINSKI (1999). *Alguns desafios do grupo dinamizador na construção participativa do Projeto Político-Pedagógico na Rede Municipal de Ensino*; MEURER (1999). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma tentativa singular de reconstrução*; ALVES (2000). *A construção do Projeto Político-Pedagógico e a transformação da prática docente na educação superior*; MEURER (2000). *A articulação do Projeto Político-Pedagógico na escola*; MELLO (2000). *A gestão da escola e o Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva em busca da autonomia e da qualidade*; CASTRO (2002) *O Projeto Político-Pedagógico em nível municipal*; CORTE(2002). *A escola como espaço público de cultura viva: uma experiência de construção democrática do Projeto Político-Pedagógico*; PEREIRA (2002). *O Projeto Político-Pedagógico e a construção da identidade escolar*; KNAUTH (2002). *Gestão da escola básica: a construção do Projeto Político-Pedagógico*; FAGUNDES (2004). *Cultura emancipatória: construção possível a partir de um Projeto Político-Pedagógico*; LEVINSKI e SARTORI (2004). *Projeto Político-Pedagógico: do significado à ação*; SANTOS e ZAXANARO (2004). *Projeto Político-Pedagógico: as interfaces do pensamento e da ação dos atores sociais da escola*.

²² Este texto será analisado no item 3, que é apresentado a seguir.

2.3.1 Trabalhos sobre PPP

Dos trabalhos encontrados nesta revisão bibliográfica, serão destacados aqui nesta revisão, aqueles referenciais para a produção acadêmica em torno do tema PPP. O primeiro deles é um artigo publicado no ano de 1990, pela pesquisadora Pimenta, no periódico *Série Idéias*. Este artigo, mais tarde passou a integrar o livro *Professores, Pesquisa e Didática* (PIMENTA, 2002).

Tomando como referência o trabalho desta pesquisadora e considerando-se também a totalidade de materiais pesquisados, podemos observar um hiato no período entre 1990 até 1995 sem publicações sobre o tema PPP. Uma provável explicação poderia ser para este período histórico que as preocupações dos pesquisadores se dirigiam muito mais para as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases do que propriamente para a produção sobre o tema PPP.

O artigo de Pimenta (1990) “A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau” está organizado em três eixos: a democratização do ensino; discussões sobre a pedagogia e a importância do trabalho coletivo na construção do projeto pedagógico. A autora faz uma breve abordagem sobre concepção liberal e as inúmeras formas de entendimento sobre a democratização de ensino. Com a evolução do liberalismo, os ecos que ressoam sobre o tema se originam na essência desta ideologia, na qual a democratização é entendida como a “ampliação da escola para todos”. Por sua vez, a democratização do ensino na ideologia liberal trará como consequência a organização do aparelho escolar e da estrutura do ensino subdividida conforme a divisão em classes. A democratização de ensino, numa perspectiva crítica, consiste na luta pela expansão da educação escolar pública. Neste sentido, a finalidade da escola seria “[...] desenvolver a formação geral dos alunos, dando-lhes condições de compreender o mundo em que se situam e de perceber, pelos conhecimentos científicos, os mecanismos de dominação existentes” (PIMENTA, 1990, p. 48). Só assim, segundo a autora, os alunos se apoderariam de um valioso instrumento para interferir na sociedade.

A autora adverte também para a necessidade de compreensão da democracia a ser considerada na construção do projeto pedagógico da escola democrática pretendida. Para isto, deve-se ter clareza sobre as concepções de educação e ensino na fundamentação deste, e o coletivo de educadores, ao democratizar o ensino, deve concentrar suas atenções na democratização do saber. Chama a atenção também para a importância das relações democráticas na escola, a participação nas decisões e o envolvimento da equipe de

professores no trabalho como mediações básicas ao objetivo do trabalho docente. Enfim, indaga a autora, que organização escolar favorece a consecução do objetivo de torná-la um instrumento de emancipação das camadas populares? Certamente, a resposta não está no modelo da escola atual, mas é a partir desta que vamos construir a “nova” escola, e para isto, nos diz a autora, é a organização escolar que se tornará a instância socializadora do saber para as camadas populares.

Esse artigo se mantém atual pela abordagem crítica e a dimensão com que a autora apresenta as questões vinculadas com a perspectiva da democratização do ensino e também do Projeto Político-Pedagógico. Ou seja, o Projeto Político-Pedagógico

[...] traduz a educação que se deseja, conferindo uma identidade à escola; reúne e une seus profissionais; revela suas utopias, seus sonhos, seus desejos, dispondo as condições para que sejam operacionalizados num espaço, tempo e lugar; traduz seus compromissos, seus valores, suas histórias, suas experiências e seus saberes (PIMENTA, 1990, p. 8).

Outro trabalho bastante relevante é a coletânea organizada por Veiga (1995), primeiro livro sobre o tema em questão, intitulado *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. A autora também é organizadora de outro livro, publicado em 1998, e também é referendada por outros pesquisadores quando abordam o tema PPP. A seguir será destacado o artigo de Veiga, *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*.

Para Veiga (1995, p. 13), o

[...] projeto vai além de um plano de ensino de atividades diversas [...]. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. É político pelo seu compromisso com o sócio-político, com os interesses reais e coletivos da população [...]. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias das escolas que segundo a autora visa à formação do cidadão participativo, responsável, compromissado e crítico.

Para a autora, o Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir num processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 14).

Nesse sentido, aponta cinco princípios básicos que deverão ser considerados ao se construir o PPP numa abordagem de escola democrática:

- § igualdade de condições para acesso e permanência da criança na escola;
- § qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais;
- § gestão democrática;
- § liberdade vinculada à autonomia;
- § valorização do Magistério.

A autora chama a atenção para a necessidade de viabilizar na prática esses princípios democráticos do projeto emancipador, “[...] pois nesta perspectiva o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação e do controle burocrático” (VEIGA, 1995, p. 22).

Ao se construir um PPP podem ser considerados sete elementos básicos. São eles, segundo a autora: a finalidade da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. Por fim, conclui a autora: “A construção do Projeto Político-Pedagógico requer continuidade de ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.” (VEIGA, 1995, p. 33).

Observa-se que a autora sinalizou a importância e a necessidade de aprofundar as relações entre a escola e a comunidade, porém deixou de apresentar uma discussão mais aprofundada entre o projeto da escola e a própria organização da sociedade.

Dando prosseguimento aos destaques mencionados, registra-se a mesa-redonda nº 80 do Congresso Anped/Sul realizado em 2002, intitulada: “Refletindo sobre o Projeto Político-Pedagógico: implantação em diferentes contextos”. De acordo com os resumos dos Anais do Congresso, discutiram-se nesta mesa redonda a construção e a implementação do Projeto Político-Pedagógico em diferentes contextos. O primeiro trabalho tratou do estudo realizado com os secretários municipais de Educação do Rio Grande do Sul, o qual possibilitou a constatação de um número limitado de redes municipais de educação produzindo um documento formal com suas propostas pedagógicas. Das cinco propostas analisadas, duas foram consideradas inovadoras, e as outras três se limitaram a descrições das redes mais do que de um processo em busca dos princípios necessários para fundamentar as práticas pedagógicas.

O segundo trabalho trouxe a perspectiva da autonomia da escola a partir da construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico em trinta e cinco municípios da Região de Santa Maria, demonstrando que nem sempre a construção do projeto pedagógico é realizada

coletivamente permitindo um consenso e ações comuns na unidade escolar. A terceira perspectiva é oferecida pelas escolas particulares que implementaram a “metodologia da qualidade total” e que construíram os seus projetos pedagógicos neste contexto.

A análise destas escolas demonstrou que as mudanças administrativas se refletem nos processos pedagógicos, desencadeando práticas efetivas para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos. Os projetos elaborados nas escolas municipais e particulares devem se constituir num processo contínuo de articulação entre a teoria e a prática, e as dificuldades encontradas na sua consecução não podem ser obstáculos para que sejam implementadas filosofias e metas democráticas no ensino público.

2.3.2 Trabalhos sobre participação

O levantamento da produção sobre participação nas fontes pesquisadas permitiu visualizar um número relevante de publicações sobre participação a partir de 1980, demonstrando o expressivo interesse dos pesquisadores em diferentes temas, participação na gestão democrática, participação na unidade escolar, participação social, participação popular e participação política. Experiências importantes inspiraram estes pesquisadores as quais subsidiaram os trabalhos sobre participação. A primeira delas refere-se ao retorno da escolha dos dirigentes da esfera municipal em 1976, os quais, ainda que sob a ditadura militar, desenvolveram três experiências participativas nos Municípios de Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP). A segunda aconteceu em 1982, quando na eleição dos governos estaduais possibilitando aos estados eleitos por partidos de oposição, que se organizassem e implementassem programas voltados para a gestão democrática, transformando estas propostas em objeto de estudos.

Sobre participação da criança na escola são raros os trabalhos que tratem diretamente do tema. Tanto os trabalhos da educação ativa e do movimento escolanovista enfatizavam o desenvolvimento biológico e psicológico. Em oposição ao ideário escolanovista foram encontrados os escritos socialistas voltados para a formação do homem novo, idéias estas que contribuíram para a compreensão da formação do pensamento pedagógico brasileiro.

Nesse sentido, é importante destacar no levantamento realizado sobre participação a Dissertação de Mestrado de Antunes (2004) intitulada *Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico*, pois foi o único trabalho que tratou da participação política e pedagógica da criança na escola. Nesta dissertação a

participação é concebida como um direito da criança na tomada de decisões e por este motivo forneceu importantes subsídios teóricos para esta pesquisa.

Concebendo a participação como um direito da criança à tomada de decisões, logo diretamente vinculada às relações de poder na escola, a autora acima referenciada aborda os dilemas e perspectivas decorrentes desta participação.

Ao fazer uma incursão pela história do movimento das idéias no campo da Pedagogia em relação à participação da criança, a autora chama a atenção para o fato de que é antiga a preocupação da Pedagogia com o tema da participação. Porém, foi no movimento escolanovista, ressalta Antunes, na passagem do século XIX para o XX, que tais idéias ganharam força e agilizaram propostas no sentido de valorizar a participação da criança na escola. Destaca também a importância da luta empreendida pelos movimentos sociais e trabalhistas na conquista dos seus direitos sociais marcando a abertura democrática no Brasil, a partir dos anos 1970 e, conseqüentemente, da escola. Contextualiza também o aparecimento da participação na gestão escolar, bandeira levantada na década de 1980, bem como destaca a Constituição Federal de 1998, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que se constituíram indicativos, “pelo menos na letra morta da lei”, de conquistas sociais para as crianças.

A autora chama a atenção para o fato de que, na década de 1990, a participação estava voltada principalmente para o voluntarismo de pais e a iniciativa privada no âmbito escolar, onde práticas de participação social são substituídas por práticas individualizantes, caracterizando um retrocesso da participação social dos anos 1990, comparativamente aos dos anos 1980. Ou seja, a autora constatou que a participação dos anos 1990 como o fruto das políticas neoliberais para a educação, as quais estavam fortemente marcadas nas escolas pelo discurso da qualidade total, no qual o que importava era alcançar resultados, apresentar soluções rápidas e eficientes para atender às leis do mercado.

A autora acima referenciada chama a atenção para a importância do Projeto Político-Pedagógico como espaço de prática democrática de todos os sujeitos da escola, quando afirma:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) parece ser o espaço atual de reivindicação e de elaboração de estratégias que ampliem a participação na escola, tanto de adultos, trabalhadores da escola, como das crianças e suas famílias. A participação nos conselhos de classe e conselho escolar se demonstra como alternativa legítima e necessária para a reflexão e embate de idéias na busca de uma escola democrática (ANTUNES, 2004, p. 128)

Por sua vez, a autora vai nos dizer que [...] o tipo de participação que se defende e se pratica numa escola tem relação direta com a concepção de educação que está subjacente ao seu projeto pedagógico (ANTUNES, 2004, p. 60).

Nesse sentido, Antunes reconhece a importância do Projeto Político-Pedagógico como espaço de prática democrática dos sujeitos da escola, quando afirma:

[...] participação da criança na escola com um caráter formativo, no seu sentido amplo: filosófico e pedagógico, que permita e promova a inserção da criança na cultura, na condição de sua emancipação não é tarefa fácil, na atual conjuntura, onde só poderá ser implantado numa escola progressista (ANTUNES, 2004, p. 124)

2.3.3 Trabalhos sobre infância e criança

Dentre a produção científica sobre infância e criança, observa-se que elas estão distribuídas em diferenciados campos disciplinares. Entretanto, ainda que apenas a Psicologia do Desenvolvimento mantenha a regularidade e tradição nos estudos sobre a criança, estes não focalizam as crianças do Ensino Fundamental e nem a relação entre infância e escola. Somente, a partir de década de 80, a produção científica sobre a infância aparentemente vivenciou um relativo *status* teórico-metodológico, fortalecido nos anos 90 com o expressivo registro de trabalhos sobre o tema. Corroborando tal fato é importante destacar que em 2002 a Anped - Sul abriu um GT cujo tema específico sobre infância contemplou nove (9) trabalhos, demonstrando a preocupação sobre a necessidade de reflexão sobre este tema.

Finalmente, ter mergulhado na bibliografia levantada a fim de caracterizar e identificar a produção existente a respeito do fenômeno investigado acabou reafirmando a relevância desta pesquisa, posto que o levantamento da produção revelou apenas um trabalho apresentando a participação política e pedagógica na criança na escola, cujo destaque aponta a importância do PPP como uma das alternativas para a participação tanto de adultos quanto das crianças e suas famílias na escola.

3 A BANALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E FORMAÇÃO DO SUJEITO-CRÍTICO.

O discurso da autonomia da Escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar tenha no regimento próprio a sua única expressão legítima, mas porque o regimento comum exonera a escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim exonerada dessa obrigação fundamental, a própria escola, pela força da inércia, se auto-libera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e de inovações que lhe restaram (AZANHA, 1993, p. 40, grifos do autor).

Esta parte do trabalho objetiva apresentar uma análise sobre os documentos produzidos no âmbito estadual relacionados especificamente ao Projeto Político-Pedagógico no sentido de buscar compreender os aspectos históricos, legais e os mecanismos utilizados para a sua elaboração a partir dos anos 1980 e ao longo da década de 1990 no Estado de Santa Catarina.

3.1 Diretrizes oficiais do Projeto Político-Pedagógico

O debate fundamentado nos princípios democráticos, no caso brasileiro, voltou a fazer parte da agenda nacional a partir da década de mil novecentos e oitenta, pautado por diferentes movimentos sociais que buscaram o necessário compromisso do Estado com a democracia. Um dos movimentos significativos deste período foram as eleições para os governos estaduais de 1982, que revelara em muitos Estados brasileiros a conquista do poder por grupos políticos de centro-esquerda sob a sigla do MDB. Em consequência, o pensamento educacional, que se encontrava em situação de clandestinidade, passou, então, agora a contar com legitimidade institucional. Até porque estes governos eleitos incorporaram muitos intelectuais que haviam liderado movimentos reivindicatórios (sindicatos e universidades), os quais se contrapunham ao regime militar. Movimento este que provocou a instalação, em âmbito nacional, da chamada “Nova República”, compreendido de 1985-1989 o qual assinalou o fim da Ditadura Militar no Brasil.

Nessa mesma época, no Brasil, as obras de pensadores pautados na perspectiva histórico-crítica, tais como Gramsci (educação e política) e Lev Semionovich Vygotsky (aprendizagem), passavam a orientar os princípios da educação, propiciando elementos teóricos para as discussões no campo educacional.

Sob tal contexto e durante o governo de Pedro Ivo Campos e Cacildo Maldaner (1987–91) em Santa Catarina, foi elaborada a primeira versão da *Proposta Curricular: uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos de Santa Catarina*. Esta Proposta Curricular²³ se fundamentou filosoficamente nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, denominada de abordagem histórico-cultural, tendo como objetivo, entre outros, fornecer subsídios às escolas públicas estaduais para a elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos.

Dentre os textos que integram o inédito documento relativo à Proposta Curricular²⁴, destaca-se *Contribuição para um Plano Político-Pedagógico Escolar*, pela especificidade temática, a qual é objeto desta pesquisa. Este texto está organizado em cinco grandes itens contendo reflexões consideradas relevantes e necessárias para a elaboração dos PPP nas escolas. O autor ressalta que: “Utilizaremos a forma didática de trabalhar certos pontos em separado, somente para facilitar a compreensão dos mesmos, porém temos a clareza que os mesmos possuem a dimensão da totalidade” (SANTA CATARINA, 1991, p. 85). Os itens apresentados no texto são os seguintes: 1. Justificativa; 2. Introdução; 3. Direção que se quer para o processo educacional; 3.1 Função social da escola; 3.2 Currículo; 3.3 Poder intra-escolar; 3.4 Definição das funções públicas; 3.4.1 Direção; 3.4.2 Secretaria; 3.4.3 Corpo docente e especialistas; 3.4.4 APP; 3.4.5 Alunos; 4. Definições que devem processar no âmbito coletivo da unidade escolar; 4.1 Produção do Plano Político-Pedagógico; 4.2 Capacitação dos recursos humanos; 4.3 Regimento interno; 4.4 Conselho de classe; 4.5 Material didático; 4.6 Disciplina escolar; 4.7 Formação de turmas; 4.8 Horário escolar; 4.9

²³ “A primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina resultou da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição do pensamento histórico-cultural” (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

²⁴ Os textos que compõem o documento da Proposta Curricular são: Histórico da Proposta; Documento norteador da Proposta Curricular; Pré-Escolar; Alfabetização; Língua Portuguesa; Literatura Brasileira; História; Geografia; Ciência e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química; Matemática; Educação Artística; Educação Religiosa Escolar; Educação Física; Os especialistas e a prática Pedagógica; A caminho da totalidade do conhecimento – Interdisciplinaridade; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia e Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau; Didática Geral; Contribuição para um Plano Político Pedagógico Escolar.

Calendário escolar; 4.10 Datas e semanas comemorativas; 4.11 Matrícula; 4.12 Uniforme; 5. Conclusão.

Os objetivos explicitados na **justificativa** do texto estão assim expressos:

Tendo como referencial o documento Norteador da Proposta Curricular quando estabelece ser necessário que o sistema tenha uma proposta de trabalho, onde estejam claras as grandes diretrizes (Plano de Ação da SEE/SC – 1998/1991), e assim, propiciar às Unidades Escolares a possibilidade de produção do seu próprio plano, em consonância com as grandes diretrizes, torna-se imprescindível a elaboração deste documento, com a dimensão de norteador deste trabalho de planificação das ações de cada Unidade Escolar. Este se fundamenta na constatação de que a maioria das UE's não possui um Plano Político-Pedagógico que defina a sua ação na dimensão mais ampla do processo educacional. Portanto, este documento pretende ser o arcabouço e fundamento daquele que será o trabalho nas UE's, bem como instrumentalizar as mesmas no sentido de superar a planificação dicotômica de ano a ano (SANTA CATARINA, 1991, p. 84).

A seqüência do texto fortalece a idéia da necessidade de a escola superar a ação individual em favor do trabalho coletivo: “[...] pretendemos trabalhar na direção de produzir uma posição coletiva que estabeleça novas bases de produção social dentro das escolas” (idem). Por sua vez, no trecho dedicado à **direção que se quer para o processo educacional**, afirma que, para a construção do Projeto Político-Pedagógico, é fundamental a compreensão das concepções de mundo, sociedade, homem e educação. Salienta também que neste processo é fundamental o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar (educadores, aluno e pais), participando e determinando situações para um caminho a ser necessariamente trilhado.

As considerações relacionadas à **função social da escola** argumentam que a escola não pode ser neutra diante da realidade social e, em conseqüência, sua função:

[...] seria instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e, desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais da qual ele é partícipe. Isto constitui a própria função social da tarefa escolar, razão de ser da sala de aula, da função do professor e sua relação com os alunos (SANTA CATARINA, 1991, p.85).

Relativamente ao **currículo**, destaca-se a importância da escola para a na definição de um currículo próprio com bases nas relações sociais e econômicas e concepção político-ideológica que se deseja produzir, visando à transformação social e enfatizando a importância de “[...] entender que todo o conhecimento produzido pela humanidade, na dimensão social, política, econômica e cultural é na verdade o currículo da Escola Pública” (SANTA CATARINA, 1991, p. 85). Neste sentido, é enfatizada a necessidade dos estudos, das leituras e releituras das práticas pedagógicas e da ação curricular por parte dos professores. Isto

porque, para a elaboração de seus planejamentos, precisam ter clareza da função social da escola, da

[...] concepção de mundo, sociedade, homem e do currículo na concepção de totalidade para que seu trabalho tenha direção objetiva e concreta, na perspectiva de uma transformação escolar e social, capaz de instrumentalizar os educandos para que os mesmos assumam o seu papel de sujeitos da sua história e da totalidade da humanidade (SANTA CATARINA, 1991, p.85).

Há uma preocupação registrada sobre a **avaliação** escolar, a qual, mesmo sem a definição da alternativa concreta, como tradicionalmente vinha ocorrendo, aponta para uma concepção de avaliação como um momento de construção do saber numa dimensão “[...] participativa, democrática e como produção do saber e não reprodução dos já determinados pela totalidade da sociedade de que todos somos partícipes (SANTA CATARINA, 1991, p.85) Por outro lado, chama a atenção para uma revisão do processo de avaliação numa dimensão participativa e democrática e como produção de saber. Finaliza, afirmando a necessidade de buscar “[...] coletivamente uma avaliação que passe por uma nova concepção de mundo, sociedade, homem, e educação (escola)” (SANTA CATARINA, 1991, p.86,).

O item o **poder intra-escolar** propõe uma análise crítica do caráter autoritário presente nas relações de poder estabelecidas no interior das escolas, inferindo que esta situação é uma reprodução da estrutura social na qual se vive. Na escola, depara-se com “[...] grupos de sala de aula, grupos de fora da sala de aula, secretaria, direção, alunos, serventes e merendeiras” (SANTA CATARINA, 1991, p.86), e todos contribuem de alguma maneira para a fragmentação e divisão do trabalho, além de impossibilitar ações coletivas. Assim, para conquistar a democratização da escola, há que se democratizar as relações de poder entre os segmentos que a compõem Finalmente, emerge a questão: **“Qual a efetiva participação dos alunos e de seus pais no processo de decisão no interior das escolas?”** (SANTA CATARINA, 1991, p.86, grifos meu).

O texto insiste que, para a superação das relações autoritárias e do “espontaneísmo pedagógico”, deve-se buscar a afirmação de um novo caminho a ser trilhado a partir de profundas discussões pedagógicas fundamentadas “[...] no estudo de todas as relações intra e extra-escolar onde todos os segmentos devem e têm que estar envolvidos” (SANTA CATARINA, 1991, p.86)

Na **definição das funções públicas**, o texto ressalta que, para o trabalho pedagógico avançar, são necessárias definições e explicitações por parte da escola das funções dos sujeitos escolares, pois este seria um dos caminhos para democratizá-la, “[...] porque não há

forma mais autoritária de conceber a escola e sua função social, se não aquela em que a direção do processo e as funções não são explicitadas” (SANTA CATARINA, 1991, p.86).

O texto também define atribuições para os participantes das Unidades Escolares. Desta forma, caberia à **direção** “[...] dirigir o processo curricular na dimensão de totalidade e em toda a sua abrangência e circunscrição” (SANTA CATARINA, 1991, p.86). Em relação à função da **secretaria da escola**, sugere que deverá avançar no âmbito das formalidades legais para adentrar profundamente na dimensão pedagógica. Entre suas atribuições inseridas na concepção pedagógica da Unidade Escolar, enumeram-se: proceder à análise dos dados de aprovação, evasão e reprodução. Estes procedimentos favorecem a compreensão dos educadores sobre o processo educacional, remetendo-os para o replanejamento das ações visando à superação das dificuldades na direção de melhores resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem.

Ao **corpo docente e especialistas**, estão reservadas as tarefas de assumir e trabalhar o currículo como um todo, a fim de estabelecer condições de apropriação do saber acumulado e produção de outros saberes com o conjunto dos **alunos**, os quais, além de serem alvo do trabalho pedagógico, devem ter espaços garantidos nas Unidades Escolares e suficiente instrumentalização para se organizarem como segmento importantíssimo em todo o processo educacional e social. Para tanto, sugere-se que “[...] **a reorganização dos grêmios estudantis é de fundamental importância**” (SANTA CATARINA, 1991, p.86, grifos meus).

Por sua vez, a Associação de Pais e Professores – APP além de se constituírem como instrumentos de participação dos pais, avançando na direção da co-participação de todo o processo político pedagógico, devem ser espaço de estudo, análise e apropriação de conhecimento.

Quanto às **definições que devem se processar no âmbito pedagógico da Unidade Escolar**, destaca-se o seguinte:

O Plano Político-Pedagógico deve estar fundamentado na direção de concretizar objetivos da proposta curricular, pois no momento que a escola tiver o entendimento dos pressupostos filosóficos que estabelece a proposta curricular estará em condições de estabelecer sua filosofia de trabalho (SANTA CATARINA, 1991, p.86).

Da mesma forma, o item referente à **capacitação de Recursos Humanos** reafirma que tal procedimento também deve estar de acordo com os objetivos da Proposta Curricular,

ressaltando a necessidade de a Unidade Escolar definir adequadamente dias de estudos e reuniões pedagógicas.

Relativamente ao **Regimento Escolar**, considera-se que este deve passar por uma análise minuciosa para se adequar aos preceitos filosóficos da proposta curricular, respeitando, porém, os preceitos legais.

No quesito **Conselho de Classe**, é ressaltada a importância de a escola ampliar a efetiva participação dos pais e alunos neste processo.

Quanto ao **material didático**, é explicitado que deve estar à disposição dos educadores e alunos, e todos devem ter conhecimento de sua existência.

A **disciplina escolar** é defendida a partir da necessidade de redimensionar as normas disciplinares nas escolas, destacando que sua concretização deveria acontecer de maneira coletiva (pais, alunos, educadores), e que estes deveriam definir “[...] os pontos fundamentais que nortearão as relações inter-pessoais de trabalho na escola e que propicie o exercício da cidadania na sala de aula” (SANTA CATARINA, 1991, p.86). O item **disciplina** ressalta a necessidade de trabalhar com os alunos para que os mesmos elaborem suas definições com a **assessoria dos educadores** os seguintes: “[...] as normas internas da sala de aula; a produção de orientações que darão direção à convivência intra-escolar só assim estaremos capacitando-os para a cidadania; bem como propiciando mecanismos de participação” (SANTA CATARINA, 1991, p. 86).

Relativamente à **formação de turmas**, afirma-se que “[...] a concepção de turmas homogêneas e heterogêneas é uma concepção e distorcida e a-histórica, e, neste sentido, é necessário que a escola como um todo discuta esta questão” (SANTA CATARINA, 1991, p.86).

Para o **Calendário Escolar**, ressalta-se que cabe à Secretaria de Educação a definição de início e término do ano letivo, bem como o recesso de julho. Assim, “[...] cada UE gerenciará o calendário em conformidade com seu espaço social e especificidades locais” (SANTA CATARINA, 1991, p.86). Quanto ao **horário escolar**, deverá ser definido no coletivo tendo como prioridade o ato pedagógico. No que se refere às **datas e semanas comemorativas**, sugere-se que devem ser definidas e planejadas a fim de estabelecerem possibilidades de ações interdisciplinares com o currículo em sua totalidade.

Para os procedimentos relacionados com a **matrícula**, a escola deve seguir as determinações emanadas da Secretaria de Educação, e para aqueles relativos ao **uniforme escolar**, adota-se o que está prescrito na Portaria nº 018–88.

Finalmente, o texto ressalta o que se segue: “Queremos deixar claro mais uma vez que este documento pretende somente subsidiar as UE’s na elaboração do Plano Político-Pedagógico e, ainda, afirmar que o mesmo não pretende esgotar as dimensões e instâncias nas quais as UE’s estão inseridas” (ibidem, p.88). Observa-se que este texto reflete o pensamento e as idéias de uma época caracterizada pela superação do estado autoritário, pelos movimentos participativos dos educadores em geral, quando a definição e a elaboração do PPP nas escolas eram um mecanismo importante de reivindicações e estiveram no fazer das lutas das escolas como documento fundamental para organizar os trabalhos pedagógicas das Unidades Escolares.

Após todos esses excertos do texto específico sobre Projeto Político-Pedagógico, é importante considerar, segundo Munarin (2000, p. 170), que:

A iniciativa da elaboração e sustentação institucional da Proposta Curricular, entretanto, é da Secretaria de Estado da Educação do Governo Estadual, em particular de sua Coordenadoria de Ensino (Codem). [...] Aliás, há que ficar claro que esse pensamento político e pedagógico de esquerda não é hegemônico nos setores de comando da Secretaria de Estado da Educação desse governo, senão que, dentre estes setores, fica mais evidente a presença de um pensamento de esquerda tão somente na Diretoria de Ensino. Ademais, é na base funcional dessa Secretaria – professores, diretores de escolas eleitos, supervisores escolares – que estão as raízes do que estou chamando de pensamento de esquerda ou progressista.

As contradições presentes neste processo evidenciam, dentre tantos fatos, o cancelamento das eleições para diretor das escolas estaduais e a extinção dos Conselhos Deliberativos, conquistas dos educadores catarinenses oficializadas em dezembro de 1986 no final do primeiro do mandato governador Esperidião Amin.

Na seqüência dos processos eleitorais, o mandato seguinte esteve a cargo de Wilson Pedro Kleinübing (1991–1994), eleito por uma coligação do PFL (Partido da Frente Liberal) e do PPB (Partido Progressista Brasileiro), contrários ao partido da situação (PMDB). É importante ressaltar que, nesse período, aparentemente, não houve, por parte da Secretaria Estadual de Educação, nenhum posicionamento oficial com referência a uma política educacional que possibilitasse a continuidade do processo iniciado e muito menos manifestações oficiais que contrariassem as idéias sintetizadas no documento “Proposta

Curricular: uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos”.

Nesse sentido, na avaliação de Munarim (2002), o que mais importava ao governo Kleinübing era implantar como novidade a efetivação das políticas descentralização/desconcentração administrativa. A área pedagógica poderia prosseguir nos rumos anteriormente assumidos, e desta forma a adoção da proposta elaborada pelo governo anterior foi viabilizada sem maiores questionamentos. A postura de sequer apresentar uma proposta pedagógica alternativa à proposta curricular significava que seriam desnecessários dispêndios de recursos nem esforços políticos no sentido de substituir a Proposta Curricular. Ou seja, não seriam colocadas em risco as políticas de descentralização em pleno movimento de concretização.

No processo eleitoral seguinte, novamente o PMDB conquistou o governo do Estado sendo eleito Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995–1998), e reassumiram a Secretaria da Educação vários profissionais da área educacional que já haviam participado do período de Pedro Ivo/Cassildo Maldaner, do mesmo partido. Ou seja, praticamente, o mesmo grupo de dirigentes político/educadores da “primeira versão” da PC/SC ocuparam o espaço administrativo da Secretaria de Estado da Educação e impuseram, então, a “implementação acelerada” da proposta curricular, ao mesmo tempo em que instauraram um processo de revisão desta, editada no ano de 1998.

Durante esse período, a Proposta passou, então, por um significativo processo de revisão e aprofundamento, sob a coordenação de um Grupo Multidisciplinar²⁵, resultando numa nova versão da Proposta Curricular de Santa Catarina²⁶.

Esta segunda versão continha três volumes distintos: *Disciplinas Curriculares*²⁷, *Formação Docente*²⁸ e *Temas Multidisciplinares*²⁹.

²⁵ “O Grupo Multidisciplinar que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compõem esta edição teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de doutorado, mestrado e especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de projeto de trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta” (SANTA CATARINA, 1998, p. 10). Este grupo foi selecionado por uma banca de técnicos do órgão central, e todos os seus componentes foram liberados parcialmente de suas cargas horárias para se dedicarem à revisão e ao aprofundamento da Proposta Curricular.

²⁶ “A segunda edição procura aprofundar e rever a Proposta Curricular do Estado a partir da versão sistematizada no início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição. Esta edição é resultado do trabalho do grupo multidisciplinar, da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores oriundos de várias Universidades brasileiras, durante dois anos. SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

A segunda edição da Proposta Curricular apresentou o tema do Projeto Político-Pedagógico de uma maneira diferente do que acontecera na primeira edição, registrando o assunto nos diferentes textos de cada disciplina do currículo. Isto porque, no entendimento dos elaboradores, não seria possível desconectar o PPP do processo pedagógico, uma vez que ele aponta a direção do processo educacional. De maneira específica o volume “Temas Multidisciplinares” inseriu um texto elaborado pelos Especialistas em Assuntos Educacionais³⁰ intitulado: “Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente”. Neste texto, estes profissionais explicitam e assumem a responsabilidade pela articulação do PPP nas escolas.

O texto é abrangente e apresenta articulação orgânica interna observando que, especificamente no item dedicado ao Projeto Político Pedagógico³¹, não se propuseram a apresentar um roteiro de elaboração do PPP, mas sim destacar a importância dos desafios da sua elaboração, execução e avaliação, sugerindo a participação de todos os sujeitos escolares numa ação compartilhada. Ou seja, a construção coletiva deveria considerar a história dos sujeitos, afirmando os fundamentos políticos e filosóficos, e procurando assegurar processos de vivência democrática.

Neste texto, o PPP é definido como segue.

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico, no sentido de trabalhar os conflitos na busca de superar relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação escolar (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

²⁷ O volume *Disciplinas Curriculares* aborda a fundamentação teórica e metodológica de cada disciplina constante do currículo escolar, sem dar ênfase nos conteúdos que devem ser ensinados em cada série. A prioridade é dada para a compreensão da fundamentação teórica de cada disciplina e das formas de trabalhar na concepção histórico-cultural.

²⁸ O volume *Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais* traz as disciplinas do curso de formação de professores em nível médio enfatizando as questões teórico-metodológicas.

²⁹ O volume dos *Temas Multidisciplinares* é composto pelos temas: Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Abordagem às Diversidades no Processo Pedagógico, Educação Escolar Indígena, Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente, e Educação e Trabalho. A abordagem multidisciplinar parte do entendimento de que suas temáticas fazem parte de todas as áreas do conhecimento, apesar de terem sua especificidade, e, por isso, podem e devem ser abordadas em todas as áreas.

³⁰ Os especialistas em assuntos educacionais na rede pública estadual são: orientadores, supervisores e administradores escolares.

³¹ Os responsáveis pela elaboração do texto “Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente” foram os educadores das diversas regiões do estado com a consultoria de Beatriz B. Collere Hanff-UFSC e Gladys Mary Teive Auras-UDESC

A perspectiva do trabalho coletivo é colocada de forma clara nos seguintes termos: “[...] se o Projeto Político-Pedagógico constituir-se efetivamente em um espaço de construção coletiva e permanente, pode-se criar a possibilidade de transformar e desnaturalizar esse processo de seleção e organização dos conteúdos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 102).

É importante acrescentar ainda as explicitações sobre a abrangência do Projeto Político-Pedagógico:

[...] Projeto Político-Pedagógico é, essencialmente, um fórum de discussões (e não um plano no papel) que norteia todo o trabalho da escola desde as ações mais cotidianas (lanche, uniforme, horários, etc.) até as mais complexas (decisões em nível político-cultural), torna-se, também, um espaço de formação profissional, junto com vários outros momentos como os cursos de formação e capacitação” (SANTA CATARINA, 1998, p. 103)

O texto enfatiza a preocupação com a construção participativa do PPP na escola, o qual resultará num instrumento importante capaz de minimizar a fragmentação do trabalho e do conhecimento, a hierarquização de funções e a burocratização da escola, processos estes diretamente responsáveis pela divisão e centralização do trabalho.

Por outro lado, é interessante perceber as contradições deste período. Concomitantemente, às discussões e aos estudos teóricos para o aprofundamento da segunda versão da Proposta Curricular publicada em 1998, e cuja essência apontava como emergencial a necessidade de participação dos sujeitos escolares na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que este documento estaria também contribuindo para a gestão democrática da escola – o Conselho Estadual de Educação, e técnicos da Secretaria Estadual de Educação, aprovava, mediante o Parecer COEF/COEM nº 333/96 de 08/10/96, o Regimento Escolar Comum a todas as unidades escolares da rede pública estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

Relativamente ao assunto do regimento comum, Azanha (1993, p. 40, grifos do autor) teceu críticas ácidas para este processo vivenciado nas escolas municipais de São Paulo.

O discurso da autonomia da Escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar **tenha no regimento próprio a sua única expressão legítima, mas porque o regimento comum exonera a escola de refletir sobre a sua própria organização**. E, assim exonerada dessa obrigação fundamental, a própria escola, pela força da inércia, se auto-libera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e de inovações que lhe restaram.

A constatação que se pode extrair diante de tal determinação é que os espaços para a construção da identidade escolar se encontram cada vez mais limitados, na medida em que

todas as escolas acabam aprisionadas e enquadradas num único molde de formação, limitando ainda mais os processos de discussão e as possibilidades de debate. A participação e o trabalho coletivo, nesta perspectiva, se constituem instrumentos desta racionalidade.

O parecer COEF/CIEM nº 333/96 apresenta um modelo organizado em sete Títulos, que, por sua vez, estão subdivididos em capítulos, artigos e incisos, esclarecendo que serão destacados tão-somente para explicitação da sua estrutura.

Os títulos encontram-se enumerados a seguir.

Título I – Das Disposições Preliminares; Capítulo I – Da localização e propriedade; Capítulo II – Dos Objetivos e Princípios; Capítulo III – Das Finalidades; Título II – Da Organização Escolar; Capítulo I – da Composição; Capítulo II – Da Direção; Capítulo II – Dos Serviços Técnicos-Pedagógicos; Seção I – Da Supervisão, Orientação Educacional e Administração Escolar; Seção II – Do Corpo Docente; Seção II – Do Bibliotecário; Capítulo IV – Dos Serviços Técnico-Administrativos; Seção I – Da Secretaria; Seção II – Dos Serviços Gerais; Capítulo V – Do Corpo Discente; Seção I – Dos Direitos dos Alunos; Seção II – Dos Deveres dos Alunos; Título II – Da Organização Didática; Capítulo I – Da Organização dos Cursos-Estrutura e Funcionamento; Capítulo II – Dos Currículos; Capítulo II – Da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem; Seção I – Da Verificação do Rendimento Escolar; Seção II – Da Recuperação; Seção II – Da Promoção; Seção IV – Do Conselho de Classe; Título IV – Do Regime Escolar; Capítulo I – Do Calendário Escolar; Capítulo II – Da Matrícula; Seção I – Da Transferência; Seção II – Da Adaptação; Seção III – Da Dependência e Dispensa de Disciplina; Título V – Do Regime Disciplinar; Capítulo I – Do corpo Discente; Título VI – Do Registro Escrituração e Arquivos Escolares; Capítulo I – Da forma e Objetivos; Capítulo II – Da Incineração; Título VII – Das disposições Gerais.

3.1.1 Resolução nº 17/99 – Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica e Profissional

No ano de 1999, em decorrência da Lei Nacional nº 9.394/96, nos seus artigos 12, 13, e 14, e Lei Complementar Estadual nº 170/98, no seu artigo 15, verifica-se que os conteúdos de ambas ressaltam novamente a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Nesse mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, através do Parecer nº 78/99 aprovado em 13/4/99 estabeleceu na Resolução nº 17/99

diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina ³².

Saviani (2000, p. 199), ao apresentar uma reflexão sobre o aspecto neoliberal da LDB, chama a atenção para o fato de que “[...] trata-se de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e especificamente no campo educacional”. Prossegue, ainda afirmando que o ponto comum em todas as iniciativas de política educacional é o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais.

Por sua vez, Neves (2002 p. 173, grifos meus) ressalta que

[...] a política educacional neoliberal vem tentando desde os anos 90 *refuncionalizar* a escola em todos os níveis e modalidades de ensino. Afirma, também que [...] a subsunção da escola aos interesses técnicos e ético-políticos da burguesia vem sendo implantada, em grande parte, através da articulação das ações dirigidas para: melhoria da qualidade do ensino, englobando o treinamento dos dirigentes escolares; a redefinição da política de formação de professores em todos os níveis e modalidades; as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares nacionais; **as diretrizes de elaboração dos projetos Político-Pedagógico s das escolas**; mecanismos de avaliação do desempenho escolar das instituições de ensino e docente.

A Resolução citada divide-se em quatro capítulos: Da Concepção Filosófico-Pedagógica; Da Organização Escolar; Da Organização do Ensino e Disposições Finais.

O primeiro capítulo, “Da Concepção Filosófico-Pedagógica”, apresenta três artigos, e os dois primeiros estabelecem que a escola, ao definir sua concepção filosófica, **tem que garantir os direitos e deveres preconizados nas legislações**, além de apresentar os princípios e os fins da educação. O terceiro artigo, após a definição da concepção filosófica que norteará o processo ensino-aprendizagem, apresenta sete incisos, nos quais a escola, segundo a Resolução,

[...] deverá: definir a concepção de mundo, sociedade, homem e escola que querem trabalhar; objetivar como fará a organização para a materialização da concepção adotada; definir a função social e pública da escola; definir as relações de poder no interior da escola; definir as instâncias de deliberação coletiva e individualizada; **materializar as condições necessárias à garantia dos direitos e deveres dos segmentos que compõem a comunidade escolar – alunos, pais, professores e corpo diretivo-administrativo** (SANTA CATARINA, 1999, p. 2, grifos meus).

³² As escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Educação são as integrantes da rede pública estadual; as municipais, quando o município fez a opção pela integração ao sistema estadual, e as da rede privada de ensino. Integram a rede privada as escolas confessionais, alternativas e filantrópicas.

No capítulo dois, “Da Organização Escolar”, estão registrados dois artigos que apresentam sete incisos, nos quais, segundo a Resolução, a escola

[...] deverá explicitar: regime de funcionamento, espaço físico, relação dos recursos humanos especificando cargos e funções, organização do cotidiano escolar, proposta de articulação com a sociedade civil (Grêmios, Associação de Pais e Professores etc. processo de planejamento e forma de avaliação institucional; processo de articulação entre os níveis de ensino, educação infantil, fundamental e médio) (SANTA CATARINA, 1999, p. 2)

O capítulo “Da Organização do Ensino” apresenta dois títulos e o primeiro deles traz doze incisos, nos quais, segundo a Resolução,

[...] a escola deverá explicitar: números de alunos por séries e/ou turmas e sua justificativa dentro da filosofia proposta; normas de organização e convivência da comunidade escolar; função pública e social de cada integrante da comunidade escolar; funções do conselho deliberativo, conselho de classe; calendário escolar para a materialização do planejamento; função social e pública da biblioteca escolar e dos materiais didático-pedagógicos; referências bibliográficas que fundamentam a proposta pedagógica; datas e semanas comemorativas como atividades suplementares e convergentes com a proposta formulada; programa de formação de cidadania nas áreas do conhecimento; currículo, seus objetivos, metas, referências, bibliográficas, e, como ocorrerá sua materialização; processo de avaliação, processo de recuperação (SANTA CATARINA, 1999, p. 3)

Finalmente, o capítulo “Das Disposições Finais”, subdividido em três artigos, com o artigo 8º que estabelece o prazo final, **31 de dezembro de 1999**, para as escolas aprovarem seus Projetos Político - Pedagógico. (grifo meu)

Azanha (1993, p. 19) argumenta sobre os riscos envolvendo as especificações legais que acompanham as decisões sobre as organizações escolares e, referindo-se ao Projeto Político-Pedagógico, diz que os órgãos decisórios deveriam estar atentos para as conseqüências possíveis, pois:

[...] estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico. [...] aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida.

Observa-se que tanto nesta Resolução do CEE como no Regimento Escolar anteriormente descrito a linguagem utilizada denota a clara e forte inclinação do caráter prescritivo das proposições governamentais. Da mesma forma, a presença de marcadores textuais como os verbos de caráter impositivo (dever; definir) explicitam o padrão prescritivo e normativo emanado das orientações do CEE e que caracterizam tais documentos.

Ou seja, aparentemente, as determinações legais que envolveram a elaboração do PPP permitem visualizar um contexto que considera muito mais uma ação ritualística do que o real envolvimento e participação dos sujeitos escolares.

3.1.2 Organização da prática escolar na Educação Básica

No ano 2000, a Secretaria Estadual de Educação – SED, por meio da Diretoria de Ensino Fundamental – DIEF e Diretoria de Ensino Médio – DIEM, elaborou o documento denominado *Diretrizes da organização da prática escolar na Educação Básica*, no sentido de subsidiar as escolas pertencentes à rede estadual de ensino na elaboração PPP, conforme as normas estabelecidas na LDB – Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 170/99, Lei do Sistema Estadual de Ensino, e na Resolução nº 17/99/CEE/SC.

Na introdução do documento, os propósitos anunciados são os seguintes:

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – SED, ao apresentar este documento, tem o objetivo de possibilitar, conforme determina a Lei nº 9.394/96, já no ano 2000, o acesso de todos os cidadãos às mudanças planejadas, rompendo com a ‘cultura da reprovação’, que ainda prevalece no sistema educacional, gerando, no Estado de Santa Catarina, uma retenção de 93.000 alunos no Ensino Fundamental e de 12.898 no Ensino Médio (Censo Escolar 1998) (SANTA CATARINA, 2000, p. 7).

Constam, ainda, na parte introdutória do documento afirmações proclamando que o documento se constitui num subsídio às escolas na elaboração do PPP, e não um modelo a ser seguido:

[...] queremos apontar alternativas que possam dar sustentação à caminhada até então empreendida, ao invés de apresentar uma única fórmula, que acabaria por enquadrar as escolas em um único molde, contrariando, assim, os princípios de flexibilidade, autonomia e liberdade possíveis às escolas do Sistema Estadual da Educação”. E ainda: [...] a escola precisa criar e avançar nas suas concepções e formulações, uma vez que já se encontra num adiantado processo de discussão, desde a década de 80, com a elaboração e implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2000, p. 5;7).

Verifica-se, também, no texto introdutório a ênfase por parte da Secretaria em deixar claro ou afirmar que a construção do PPP contribuirá para a autonomia da escola, consistindo também num importante instrumento de gestão, e que o processo para sua elaboração deva ser coletivo. De acordo com o texto: “O Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que organiza e orienta toda a ação da escola e deve retratar efetivamente sua realidade escolar,

contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia” (SANTA CATARINA, 2000, p.6). E continua: A construção

[...] além de representar um desafio para seus elaboradores, constitui-se numa importante decisão política, pois representa um compromisso de fortalecimento para a cidadania. Nasce do **Movimento “ação-reflexão-ação”** sendo, dessa forma, construído e vivenciado, em todos os momentos, por **todos** os envolvidos no processo educativo. Consiste, portanto, num importante instrumento de Gestão democrática (SANTA CATARINA, 2000, p. 6, grifos meus).

Percebe-se com essas afirmações que, mais uma vez, o recurso retórico utilizado procura resguardar a Secretaria Estadual de Educação das possíveis críticas que porventura possam ocorrer por parte dos educadores com relação ao caráter genérico de tal documento. Até porque, no decorrer do texto, estas afirmações são contraditórias frente às decisões de garantia da implantação do novo Sistema de Avaliação. Nesta Diretriz, no Capítulo 3, “Da Organização de Ensino”, observam-se a rigidez e a forma impositiva e centralizada com que a Secretaria³³, definiu os novos critérios de avaliação para as escolas do Ensino Fundamental e Médio pertencentes à rede pública estadual de ensino. Tais critérios contrariavam as orientações existentes para a elaboração do PPP, fazendo com que as decisões tomadas em instâncias superiores se sobrepusessem àquelas tomadas nas Unidades Escolares. Ou seja, as discussões mais amplas envolvendo todos os trabalhadores da escola sobre as formas de avaliação escolar representaram muito pouco diante das imposições do órgão educacional central. Desta forma, mesmo que a escola registrasse em seu PPP um processo de avaliação definido com a participação de seus integrantes a partir de ampla discussão e assegurando a apropriação dos conhecimentos, tal iniciativa resultaria em tarefa inútil, e não em uma demonstração inédita de exercício da tão desejada autonomia escolar.

O novo sistema de avaliação determinava que:

As escolas de Ensino Fundamental que adotam regime anual para efeitos de registro da avaliação do aluno no processo ensino/aprendizagem considerarão os valores numéricos, inteiros, de um a 10. Estes registros serão organizados em quatro bimestres, preponderando sempre a última nota registrada. Ressaltamos que não será utilizado o registro de notas em decimais e que não se adotará mais critérios de “médias”, de provas finais e de 2ª época. Porém, para os alunos que não lograrem aprovação, a escola deverá oferecer ‘novas oportunidades de avaliação. A nota obtida pelo aluno no bimestre/semestre poderá ser substituída de forma crescente, tantas vezes quantas forem as oportunidades de recuperação do conhecimento oferecidas a ele. O registro da nota deverá seguir o critério de ordem crescente, ou seja, considerando que o aluno não desaprende o que já foi apropriado e nem se

³³ Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação, aprovada em 9 de maio de 2000.

suprime o que foi ensinado, o registro terá como base a apropriação dos conceitos que pode variar de 10% a 100% dos conceitos trabalhados durante todo o ano letivo. Para obter aprovação nos estudos, o aluno deverá, até no último bimestre, ter nota igual ou superior a sete, ou seja, dominar 70% dos conceitos propostos para a série que está cursando. Como o registro da nota é a síntese do processo ensino/aprendizagem, entendemos que o aluno e professor precisam estar envolvidos neste processo. No entanto, a aprovação está condicionada ao alcance de pelo menos 70% dos conhecimentos em quatro bimestres. Se o aluno alcançar, no primeiro bimestre, a nota mínima de aprovação, isto não significa que o aluno esteja aprovado ou tenha concluído o ano letivo. Todo o esforço, tanto do aluno como do professor, deve ser no sentido de alcançar a nota máxima, em todos os bimestres. Para obter aprovação nos estudos, o aluno deverá dominar 70% dos conceitos propostos para o semestre, ou seja, ter nota sete ao final do semestre e a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação (SANTA CATARINA, 2000, p. 71).

Não é pretensão deste trabalho analisar a proposta de avaliação implantada pela SED, entretanto, é preciso observar não apenas as muitas “confusões” expressas neste texto e suas conseqüências para a prática pedagógica, mas também a banalização dos termos dos discursos proferidos nas diretrizes tais como “democratização” e “participação”, os quais se distanciavam do sistema de avaliação implantado pela SED. Observa-se que o objetivo subjacente de tal medida seria o de elevar simplesmente o índice de aprovação no Estado de Santa Catarina, importando apenas “[...] alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos a priori” (SILVA, 2002, p. 298).

Teixeira (2002, p.147), ao tratar sobre a preocupação do governo com os índices de promoção, faz a seguinte reflexão:

É obvio que a ênfase do governo na melhoria das estatísticas de promoção leva a resultados que não retratam melhorias na qualidade de ensino e os professores têm consciência disso. Sem uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva que coloca como parâmetro para o desenvolvimento do ensino, a preocupação com o aumento dos índices de promoção acaba redundando no rebaixamento da qualidade do ensino, em lugar de concorrer para sua melhoria.

É oportuno lembrar mais uma vez que tais mudanças nos critérios de avaliação visaram romper com a chamada “cultura da reprovação” de modo “fácil”, isto é, tal medida não foi acompanhada de uma política pública e clara de manutenção, ampliação, reforma e mesmo construção de novas escolas, garantindo o acesso de todos os sujeitos em idade escolar ao sistema de ensino catarinense. Muito menos de uma política salarial para a recuperação da dignidade profissional dos trabalhadores da educação, e mesmo de um programa de formação continuada de professores eficiente, dirigida a pequenos grupos, com hora-atividade determinada, entre outras questões. Na realidade, com a implantação deste novo sistema de avaliação, a Secretaria colocou-se em plena consonância com as prescrições da política neoliberal, uma vez que acabar com os altos índices de repetência constituía-se uma das metas

prioritárias desta política. Assim é que as ações “aparentemente” emanadas das instituições centrais de educação, as quais alteram substancialmente a ação pedagógica na escola, são ditadas de fato pelas necessidades de adaptação aos mecanismos políticos vigentes naquele período histórico.

A partir da compreensão deste contexto histórico e político, infere-se que o próprio PPP demonstra ser apenas mais uma peça normativa para atender às formalidades do sistema e servir à burocracia do Estado burguês, esvaziando o seu sentido histórico, político e pedagógico. Ou seja, ainda que as diretrizes proclamem que o PPP se constitua num instrumento de democratização e que sua elaboração deva contar com a participação de todos os segmentos da escola possibilitando a conquista de sua autonomia, as contradições observadas no texto transformam esta participação em situação puramente operacional, restrita à execução de etapas definidas e comandadas por agentes externos, ou seja, uma participação instrumental.

Por sua vez, não podemos esquecer que a autonomia ressaltada nas diretrizes significa a capacidade de a escola “administrar autonomamente”, definição assumida pela SED. Neste sentido, o PPP das escolas favorece a sustentação para tais argumentos, uma vez que conduz à aceitação da própria escola em assumir responsabilidades, e os órgãos centrais continuam por determinar as políticas de controle.

Assim, as determinações oficiais implicam medidas que afetam pontos centrais da gestão escolar e estas mesmas determinações freqüentemente não se fazem acompanhar das condições imprescindíveis para sua efetivação, como: formação continuada aos trabalhadores da escola; material didático de qualidade; destinação de horas remuneradas para a formação continuada; participação da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; planejamento, reuniões de pais, entre outras.

Nesse sentido, essas determinações legais podem se constituir em mecanismos de limitação para o processo de discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico, colocando em risco os princípios de flexibilidade, autonomia, liberdade e qualidade de ensino em nome dos quais é proposto. Segundo Azanha (1992,p.19)

A conseqüência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências seja bem intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade.

Finalmente, a citação de Lima (2003, p. 112) é esclarecedora e contundente: “Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares. [...] as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados”.

A partir deste contexto esclarecedor da relação entre disposições legais e organização escolar, algumas indagações se colocam: como os sujeitos escolares se apropriam e interpretam o que se encontra determinado nas diretrizes e resoluções diante das reais condições de trabalho na escola? Nestes PPP eleitos para esta pesquisa, será possível identificar os mecanismos de participação dos sujeitos escolares e analisar se estes favorecem ou não a participação.

Buscando identificar as possibilidades de autoria das escolas na construção e elaboração dos PPP, a seguir serão apresentadas as características básicas das escolas investigadas, bem como, a estrutura, organização e funcionamento das instâncias de participação das mesmas.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO

4.1 Caracterização geral das escolas

Pretende-se neste item caracterizar as dez escolas³⁴ pesquisadas na rede estadual de ensino. Os dados apresentados foram extraídos dos documentos PPP e possibilitaram a elaboração de dois quadros: Quadro 3 – Caracterização geral das escolas pesquisadas; Quadro 4 – Formas/instâncias de participação.

As informações e os dados constantes nos dois quadros representam a realidade educacional das escolas pesquisadas, de acordo com as informações registradas em cada PPP. Eles revelam significativos problemas nas escolas, dentre os quais se podem destacar: escassez de recursos humanos, condições materiais e pedagógicas precárias, conflitos e limites no processo de gestão da escola.

O primeiro quadro, a seguir, apresenta as regiões geográficas e a localização das escolas pesquisadas, permitindo um panorama da realidade educacional. Partindo-se do pressuposto de que o PPP retrata as políticas de educação num determinado e específico momento histórico, verifica-se, primeiramente, a inadequação das políticas educacionais que, ao longo dos anos, vêm sendo implementadas por meio da legislação de ensino e dos projetos curriculares.

Nesse sentido, os dados qualitativos extraídos dos PPP e apresentados no quadro abaixo assinalam para a necessidade de uma reflexão sobre esses mesmos dados.

³⁴ Os procedimentos de coleta utilizados na obtenção dos documentos denominados PPP nas escolas pesquisadas, já foram devidamente explicitados na Introdução deste trabalho.

ASPECTOS GERAIS	ESCOLAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<i>Localização Geográfica das escolas por Região do Município de Fpolis</i>	Oeste	Oeste	Oeste	Oeste	Oeste	Sul	Norte	Oeste	Leste	Sul
<i>Ano de elaboração</i>	2000	2000	2000	2003	2004	2004	2003	2004	2004	2004
<i>Nº total de alunos</i>	1000	400	–	760	–	–	2400	–	648	1400
<i>Nível / Grau de atendimento Educação Infantil</i>	I	I	I	I	I		I	I	I	
<i>Ensino Fundamental</i>	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
<i>Ensino Médio</i>	M				M		M	M	M	
<i>Período de atendimento – Matutino</i>	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
<i>– Vespertino</i>	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
<i>– Noturno</i>	N				N		N			
<i>Nº de Professores – Efetivos</i>	20									
<i>– ACTs</i>	16	–	–	–	–	–				–
<i>– Total</i>	36						95*	35*	30*	
<i>Nº de Referências Bibliográficas</i>	5	7	4	3	7	4	5	14	8	9
<i>Nº de Especialistas – Orientador</i>	1		3	2			3		2	
<i>– Adm. Escolar</i>		–	1	2	–	–		–		–
<i>– Supervisor</i>									1	

Figura 2 – Caracterização geral das escolas pesquisadas nos PPP

Fonte –Corpus dos PPP das Escolas

Notas: (–) : Não informado no documento. (*): Informado apenas o número total de professores, sem discriminar efetivos e ACTs.

Dos dez documentos coletados, três deles foram elaborados no ano 2000 (Escolas A, B e C), e as escolas estão localizadas na região oeste do município. No ano de 2003, identificaram-se dois documentos, sendo uma escola localizada na região oeste (Escola D), e a outra (Escola G), na região norte. Finalmente, cinco PPP foram elaborados no ano 2004, e as

escolas responsáveis por eles localizam-se da seguinte maneira: duas na região sul (Escolas F e J); duas na região oeste (Escolas E e H); e uma na região leste (Escola I).

Do total das escolas investigadas, apenas duas oferecem somente o Ensino Fundamental (Escolas F e J). Quatro delas, além do Ensino Fundamental, oferecem também a Educação Infantil e o Ensino Médio (Escolas A, E, H e I). Outras duas escolas oferecem o Ensino Fundamental e a Educação Infantil (Escolas B, C e D). Uma outra oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Escola G).

Por sua vez, em duas escolas, daquelas quatro (Escolas A, E, H e I) que oferecem os três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), observam-se os três períodos de atendimento: matutino, vespertino e noturno (Escolas A e E). As demais sete escolas oferecem dois períodos de atendimento: matutino e vespertino (Escolas B, C, D, F, H, I e J). A Escola G atende nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, oferecendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Das escolas pesquisadas, seis delas não informaram nos seus PPP o número de estudantes matriculados. Dentre aquelas que registraram esse dado, observa-se que a Escola G possui o maior número: 2.400 estudantes; a Escola B registra o menor número, ou seja, 400 estudantes.

Outro fato que chama a atenção é o de que, no ano 2000, estavam matriculados 1.000 estudantes na Escola A, e o número de professores admitidos em caráter temporário significava aproximadamente 80% do quadro de professores, além de apenas um profissional da área de Orientação Pedagógica. Por sua vez, a Escola G, no ano de 2003, tinha 2.400 estudantes matriculados e distribuídos entre Ensino Fundamental e Médio, nos três turnos de atividades (matutino, vespertino e noturno). Ela apresenta um quadro docente de 95 professores. Porém, o suporte pedagógico para toda essa estrutura contava apenas com três orientadores escolares.

Com relação aos professores admitidos em caráter temporário, pelas precárias condições salariais em que se encontram os profissionais da educação, esses são muitas vezes obrigados, a fim de completar sua carga horária, a ministrar aulas em outras escolas. Assim, não podem participar integralmente das atividades propostas pelas escolas e, conseqüentemente, não participam da elaboração do PPP. Muitas vezes, até mesmo desconhecem a existência do processo relativo ao PPP da escola. Dessa forma, como falar em PPP democrático, se nem mesmo as condições para a participação estão dadas, isto é, os

professores nem tomam conhecimento da sua existência e do seu conteúdo. Como o PPP poderá orientar e interferir na realidade dessas escolas, e se constituir em instrumento político?

Com relação aos profissionais da coordenação pedagógica da escola, ou seja: Orientação, Administração e Supervisão Escolares, os critérios para abertura de vagas dependem, segundo Informativo da Diretoria de Recursos Humanos – SEE/SC1993, para o administrador escolar, do número de turmas; para o supervisor, do número de professores; e para o orientador, do número de estudantes. Assim, pelos dados apresentados no quadro, se pode observar que o Estado não vem cumprindo tal medida, pois o número de especialistas é muito pequeno, se comparado com o número de estudantes matriculados.

É importante lembrar, conforme consta no item 2 desta dissertação, que a segunda edição da Proposta Curricular apresentou o tema do Projeto Político-Pedagógico. Trata-se de um texto elaborado por especialistas em Assuntos Educacionais, ou seja, por administradores, supervisores e orientadores educacionais. No referido texto, intitulado “Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente”, esses profissionais explicitam e assumem a responsabilidade pela articulação do PPP nas escolas.

Assim, é possível constatar, primeiramente, que os recursos humanos nessas escolas são insuficientes para garantir a educação de qualidade tão evocada nos documentos oficiais. Isso demonstra a falta de políticas públicas para a educação e para a valorização do profissional da educação, com um plano de carreira com critérios justos de ascensão profissional.

É importante destacar que, através de medidas legais, o governo do Estado de Santa Catarina, com sua lógica de racionalização dos custos da educação, reduziu substancialmente o número de professores nas escolas, elegendo o total de matrículas como o único parâmetro para a definição do número de cargos nas escolas. Assim sendo, mostra-se contraditória a ação do governo, que tem a melhoria da qualidade de ensino como meta prioritária pautada em uma proposta curricular inédita na América Latina por sua abordagem teórico-metodológica e, no entanto, a impede e banaliza, por meio de cortes de pessoal, entre outros aspectos.

Nesse sentido, fica difícil viabilizar na prática a tão propagada participação dos sujeitos na escola, diante das reais condições de trabalho. Quem orienta o trabalho pedagógico

nessas escolas? Como viabilizar na prática os objetivos propostos no PPP, na ausência desses profissionais?

Chama a atenção, no quadro, o fato de cinco escolas não terem informado no PPP dados tais como: número de estudantes matriculados; número de professores e especialistas; e ainda a proporção de professores efetivos e aqueles admitidos em caráter temporário. Estes dados no PPP devem ser considerados como relevantes para o conhecimento das singularidades, particularidades e nuances, sendo possível conhecer a realidade das escolas. Essas informações aparentemente comuns são o retrato da escola, e a ausência do registro de tais dados indica a precariedade destas escolas revelando o quão difícil é se submeter às condições materiais do trabalho, denunciando também o quanto o Estado tem deixado à deriva estas instituições educacionais. É necessário, então, retomar os preceitos relativos à concepção de um Projeto Político Pedagógico, ou seja, ele vai além do planejamento das atividades escolares, adentrando o aspecto político, quando forma sujeitos, e também o pedagógico, definindo as ações e intencionalidades educacionais para seus objetivos.

Finalmente, as referências bibliográficas citadas nos PPP, merecem também destaque. Para uma visualização mais adequada sobre o material referenciado, foram elaborados os seguintes Quadros: Escolas e Referências Bibliográficas³⁵ citadas nos PPP; Autores³⁶ referenciados nos PPP; Documentos³⁷ oficiais referenciados nos PPP.

Teóricos como Vygotsky foram citados pelas escolas H e J, a partir de dois textos: *A formação social da mente e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Veiga foi citada três vezes, mediante o conhecido texto *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*, nas escolas A, B e C. Os demais autores e respectivas obras foram citados apenas uma vez em cada escola: Gandin – *Planejamento nas salas de aula*; Chauí – *Convite à Filosofia*; Dussei – *Ética comunitária*; Rego – *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*; Luckesi – *Avaliação da aprendizagem escolar*; Rathes – *Ensinar a pensar*; Àries – *História social da criança e da família*; Silva e Azevedo – *Novos mapas culturais, novas perspectivas culturais*; Freire – *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*; Gramsci – *Os intelectuais e a organização da cultura*; Leite – *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*; Silva – *Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades*.

³⁵ APÊNDICE E

³⁶ APÊNDICE F

³⁷ APÊNDICE G

Ainda que tais referências bibliográficas se apresentem de modo “pipocado” nos documentos pesquisados, observa-se que a escrita dos textos referentes ao PPP não trazem tais citações no seu interior. Provavelmente, tais referências foram tomadas nas referências dos próprios documentos. Um bom exemplo disto se refere à citação de Vygotsky, autor fundamental dos documentos elaborados pela SEE/SC. Assim também pode ser o caso de Veiga, cujo texto citado é quase único, constituindo-se em uma referência no assunto.

A escola I citou o PPP construído no ano anterior, sinalizando, provavelmente, que o consultou.

Por sua vez, pode-se ressaltar também que as “Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio”, documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, foi referenciado em quantidade expressiva, ou seja, nove vezes, nas escolas pesquisadas. O fato sinaliza que essas “diretrizes” se constituíram em fonte básica e importante para a elaboração dos PPP nessas escolas. Em seguida, aparecem citadas seis vezes a Legislação Básica da Educação Básica, a Lei do Sistema Estadual do Estado de Santa Catarina, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também têm um número significativo de ocorrências: cinco vezes. Entretanto, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a Resolução nº 17/99/CEE foram referenciadas apenas três vezes.

Os resultados registrados indicam que a maioria das escolas pesquisadas utilizou para a discussão e elaboração dos PPP, documentos oficiais e as legislações existentes. Ou seja, a sustentação das discussões foi alimentada fundamentalmente pelas “Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio”, observando-se que apenas uma unidade escolar não citou esse documento. As legislações estaduais e federais também foram apresentadas como fontes importantes de consulta. Porém, os documentos: Proposta Curricular e Resolução nº 17/99/CEE/SC foram raramente citados.

Uma justificativa para o procedimento relacionado com as citações dos documentos oficiais, mencionados anteriormente, poderia ser o fato de que, após a aprovação da nova LDB nº 9.394/96, diversas inovações pedagógicas foram introduzidas entre elas, a atribuição das escolas para assumirem a incumbência de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas (artigo 12 da citada lei). Por sua vez, a Lei Complementar nº 170/98 – Sistema Estadual de Educação estabeleceu, no artigo 83, o prazo limite de 31 de dezembro de 1999 para as escolas adaptarem seus regimentos. Em função disto, a Secretaria de Educação, no ano 2000, publicou o documento “Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação

Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio”, objetivando orientar as escolas na elaboração dos seus PPP. Este documento apresenta um modelo a ser seguido, e as escolas o tomaram e utilizaram praticamente de forma integral, ou seja, a reprodução realizada pelas escolas obedeceu rigorosamente os passos dos encaminhamentos desta Diretriz de tal modo que sua linguagem indutiva e prescritiva permaneceu nos PPP das escolas. A leitura e análise do conteúdo dos PPP das dez escolas pesquisadas possibilitaram observar que os traços da linguagem da Diretriz elaborada pela Secretaria se encontravam freqüentemente presentes nos textos dos PPP destas escolas, de tal modo que expressões do tipo “a escola deverá” (de ordem de comando, de direção) nem sequer foram alteradas pelas escolas. Esta reprodução das Diretrizes pode ser referendada também no Quadro dos Sumários³⁸ dos PPP, no qual é possível constatar que a grande maioria dos itens dos PPP permaneceu igual à das Diretrizes, e constatou-se também que não foram acrescentados mais elementos textuais do que aqueles propostos no documento original das Diretrizes.

A outra forma que possibilitou perceber esta reprodução foi na análise das instâncias de participação das escolas pesquisadas: Conselho de Classe, Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores e Grêmios Estudantis. A seguir, poderá ser observada a reprodução das Diretrizes da Secretaria pelas dez escolas pesquisadas, a partir das análises das instâncias de participação.

4.2 As instâncias e formas de participação

O Quadro 4 apresenta as instâncias e as formas de participação das escolas integrantes da pesquisa. A partir dos dados extraídos dos documentos PPP constata-se que os principais meios e instâncias de participação citadas pelas escolas pesquisadas são os mesmos previstos nas orientações legais: Conselho de Classe, Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores e o Grêmios Estudantis.

³⁸ Anexo H

ESCOLAS									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> pais alunos especialistas direção	1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> direção professores especialistas	1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> 1ª inst: alunos professores especialistas 2ª inst: direção professores especialistas	1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> direção professores especialistas	1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> direção professores especialistas			1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> direção professores especialistas	1. Conselho de Classe <u>Participativa</u> alunos direção professores especialistas	
	<u>Representativa</u> alunos		<u>Representativa</u> alunos	<u>Representativa</u> alunos			<u>Representativa</u> alunos	<u>Representativa</u> CD	
2. Conselho Deliberativo NI	2. Conselho Deliberativo <u>Representativa</u> professores pais direção especialistas	2. Conselho Deliberativo <u>Representativa</u> professores pais direção alunos especialistas	2. Conselho Deliberativo <u>Representativa</u> professores pais direção especialistas		NI	NI	2. Conselho Deliberativo <u>Representativa</u> professores pais direção especialistas	2. Conselho Deliberativo <u>Representativa</u> professores pais direção alunos especialistas	NI
			3. Associação de Pais e Professores <u>Representativa</u> pais professores alunos: não participam				3. Associação de Pais e Professores <u>Representativa</u> professores especialistas direção	3. Associação de Pais e Professores <u>Representativa</u> professores pais especialistas	
							4. Grêmio Estudantil <u>Representativa</u> alunos	4. Grêmio Estudantil <u>Representativa</u> alunos	

Figura 3 – As instâncias e formas de participação nas dez escolas pesquisadas

Fonte: Corpus dos PPP integrantes da amostra da Pesquisa

Nota: NI - Não informou os dados

Para a compreensão sobre funcionamento destes meios e instâncias de participação nas escolas pesquisadas, é necessária, ainda que em largos traços, uma breve incursão nos seus termos legais.

4.2.1 Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa e se constitui num espaço coletivo, social e político dos estudantes na escola, tornando-se um valioso instrumento para a formação política e pedagógica destes estudantes.

Em 1985, a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, os estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, depois de um período de mais de 20 anos de “silenciamento” dos movimentos sociais em geral, e estudantil, em

particular, pela Ditadura Militar, recupera-se o direito de se organizar e participar de agremiações, mediante a Lei 7.398/85. Esta lei, no seu art.1º, instituía o Grêmio Estudantil, de caráter facultativo, explicitava que a criação e a organização do Grêmio Estudantil são consideradas um direito dos estudantes da Educação Básica.

Prossegue no parágrafo 2º estabelecendo que deve ser competência dos estudantes organizar o funcionamento do Grêmio Estudantil estabelecendo seu estatuto, o qual deveria ser aprovado em Assembléia Geral dos estudantes, convocada especialmente para este fim. Por sua vez, o parágrafo 3º afirmava que a aprovação dos estatutos e a escolha dos dirigentes e representantes do Grêmio Estudantil seriam realizadas pelo voto direto e secreto.

É importante ressaltar que o direito à participação dos estudantes em agremiações é reafirmado no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), no artigo 53, inciso IV – direito de organização e participação em entidades estudantis. (BRASIL, p. 21–22). Cabe também o registro de que tanto na Lei Federal nº 7.398/85 como no Estatuto da Criança e do Adolescente não há impeditivo de as crianças estudantes das séries iniciais participarem do Grêmio Estudantil. Entretanto, na realidade social e educativa brasileira, os adultos costumam considerar o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental incapaz para participar desta instância política.

4.2.2 Associação de Pais e Professores

A Associação de Pais e Mestres (APM), em Santa Catarina denominada Associação de Pais Professores (APP), é uma entidade organizada e representada por pais e professores da escola.

Em Santa Catarina, a primeira legislação que trata sobre APP data de 1916 com a Lei nº 1.130, criando as “Caixas Escolares” com a finalidade de [...] fornecer roupas, calçados, materiais escolares, lanches e assistência médica aos alunos” (SANTA CATARINA, 1916, *apud*: MOTA, 2001, p. 25). Desta forma, segundo Minasi (1996), pesquisador que tem se dedicado ao estudo do tema, as APP substituíram as antigas “Caixas Escolares”.

Posteriormente, na década de 1940 foi criado o Círculo de Pais e Mestres, que ainda mantinha finalidades assistencialistas. Em 1964, o Decreto Estadual nº 1.770 de 11/8/64 determinou a obrigatoriedade das Associações de Pais e Mestres (posteriormente denominadas Associações de Pais e Professores) nas escolas, obedecendo indicativos da Lei nº 4.024 de 20/12 1961, para que as escolas estimulassem a formação de associações que

congregassem pais e professores. Sua regulamentação definitiva em Santa Catarina aconteceu com o Decreto nº 31.113/86, assegurando sua criação e existência, devendo ser regidas por estatuto próprio, aprovado em assembléia geral. É importante destacar que essa garantia de liberdade de associação para as APP é consolidada pela Constituição Federal de 1988, no art.5º e incisos XVI, XVII e XX.

Vale destacar, segundo o documento “Entidades de Gestão Democrática Escolar”, citado anteriormente, que a APP participar da gestão democrática da escola pública cumprindo sua função social, deve ter, entre outras atribuições relevantes: “Participar com a equipe gestora, corpo docente e demais entidades da Comunidade Escolar, na execução, avaliação e re-elaboração do PPP, sugerindo e reivindicando inovações de cunho administrativo e pedagógico” (SANTA CATARINA, 2000 p. 21).

4.2.3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe se constitui numa instância de participação que busca a superação da organização burocrática, com a redução do individualismo e da fragmentação, preocupando-se em rever relações pedagógicas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico e sua relação com a aprendizagem.

Em Santa Catarina, o Conselho de Classe é tratado na Lei Complementar 170/99/SC e mais especificamente na Resolução nº 23/00/CEE/SC no seu capítulo V e nos artigos 20 e 21, a qual estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação. É importante ressaltar que, no parágrafo único do seu artigo 21, fica estabelecido que o Projeto Político-Pedagógico deverá estabelecer as formas de funcionamento do Conselho de Classe.

4.2.4 Conselho Deliberativo

O Conselho Deliberativo é um dos mecanismos que possibilita a efetivação de tomada de decisões *mais* democráticas na escola, ou seja, é concebido como um local de debate e de decisões coletivas.

O Conselho Deliberativo Escolar foi regulamentado e implementado em Santa Catarina por meio do Decreto nº 3.429, em dezembro de 1998, como entidade colegiada de

caráter consultivo, deliberativo e avaliativo para atuar em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira nas escolas estaduais. A Portaria 008/99/SC; de maio de 1999, normatizou as funções do Conselho Deliberativo para as escolas públicas estaduais. Segundo esta Portaria, o Conselho Deliberativo deverá ser formado com a representação de pais, e funcionários da escola, eleitos democraticamente.

É importante destacar que, no ano 2002, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, juntamente com representantes dos Conselhos Deliberativos, Associação de Pais e Professores, e Grêmios Estudantis da 26ª Coordenadoria Regional de Educação elaboraram o documento Entidades de Gestão Democrática Escolar, que compõe a série “Diretrizes para a Prática Escolar”³⁹. A função do documento seria oferecer subsídios para auxiliar na organização da gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de ensino. O registro significativo, neste caso, refere-se ao fato de que, entre as funções designadas para os Grêmios Estudantis, as Associações de Pais e Professores e os Conselhos Deliberativos, uma delas se refere especificamente à participação na elaboração e execução dos PPP das escolas.

Nesse sentido, o alerta de Lima (2000, p. 15) é importante e esclarecedor:

A tentativa, por parte dos Órgãos Centrais, de implementar políticas de descentralização, de participação e de autonomia causa-nos desconfiância, não somente pela prática centralizadora que tem vigorado em tais políticas, mas também tendo em vista que na atualidade estas categorias têm obtido uma significação ambígua, exigindo-se muita cautela ao referir-se a elas.

Tais observações sobre os aspectos legais em torno das instâncias de participação sugerem que todos os segmentos das escolas devam perceber que as formas participativas originadas e apregoadas pelo Estado transformam o termo democracia em simples adjetivo, o qual dilui o seu sentido histórico, social e político. Por isto mesmo, é necessário fortalecer não apenas a idéia do PPP da escola, mas, principalmente, garantir o tempo social necessário para que os trabalhadores da educação possam se apropriar e interpretar as orientações legais e outras informações necessárias, superando deste modo que tais orientações se transformem em camisa-de-força no interior da escola.

³⁹ Um dos livros que compõem esta série (nº 2) foi analisado no item 2 desta dissertação.

4.3 Análise das instâncias de participação nas escolas pesquisadas

Analisando detalhadamente o quadro, um primeiro fato a ser destacado é que as Escolas F, G e J não informaram em seus PPP nenhuma instância de participação e de decisão coletiva. Este dado é revelador de que estar contemplado na legislação não significa mudanças na realidade das escolas e/ou a transformação em instituições participativas. Ao que tudo indica, a participação propagada em lei está ainda longe de ser realidade nestas escolas.

Entretanto, não podemos afirmar que nestas escolas inexistam de fato tais instâncias de participação. Porém, a não inclusão no PPP pode significar que o grau de participação e de organização destas instâncias não deva ser relevante a ponto de serem incluídas no PPP.

Por sua vez, as Escolas A, C, D, H e I apresentaram nos PPP o Conselho Deliberativo Escolar como instância de participação e deliberação, mas apenas limitaram-se em descrever as funções conforme a Portaria 008/99/CEE/SC que normatizou suas funções, não sendo possível compreender sobre os níveis e graus de participação destes sujeitos na referida instância deliberativa.

A partir dessa constatação, pode-se inferir que os Conselhos Deliberativos nestas escolas não se constituem ainda em uma instância de participação política inserida no processo de tomada de decisões, ou seja, as escolas, ao citarem tal instância, aparentemente estão cumprindo determinações oficiais⁴⁰, desempenhando funções meramente formais para o cumprimento da execução de tarefas organizacionais, caracterizando uma participação passiva dos sujeitos e restringindo-se a referendar decisões tomadas anteriormente seja em âmbito escolar, seja em instâncias superiores. Esta situação pode ser ilustrada a seguir. A regulação e o controle por parte dos órgãos oficiais do PPP necessitam da aprovação no Conselho Deliberativo, exigência esta determinada na Resolução nº 17/99/CEE/SC, a qual estabelece as Diretrizes da Elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina⁴¹. Todavia, para esta aprovação basta apenas a assinatura do presidente do órgão assinalando parecer favorável. Assim, o Conselho Deliberativo, como órgão auxiliar na organização da escola, faz parte de um organograma burocrático, apesar de deliberativo.

⁴⁰ Conforme Resolução nº17/99/CEE/SC e as “Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio”, já analisadas detalhadamente na seção anterior.

⁴¹ Esta Diretriz já foi analisada nessa dissertação.

Pode-se observar, também, no quadro que o outro órgão colegiado de decisão, o “Conselho de Classe”, está presente nas Escolas A, B, C, D, E, H e I, e se observarmos mais atentamente, constatamos que é a instância de decisão coletiva mais registrada pelas escolas nos seus PPP. É preciso ressaltar que na Escola E a única instância de participação registrada no PPP foi o Conselho de Classe.

Outro fato a ser destacado é que as escolas, ao descreverem no seu PPP os Conselhos de Classe, pouco detalharam sobre as formas e o processo de funcionamento destes, conforme prescreve o parágrafo único do artigo 21 da Resolução 23/00/CEE e que indica o documento PPP como definidor das formas de funcionamento do Conselho de Classe. Observa-se, assim, que as escolas se limitaram a transcrever os artigos 20 e 21 da citada Resolução. O que parece estar indicado nestes PPP é a ausência de um projeto próprio, elaborado coletivamente e que defina um caminho próprio de ação da escola. Por sua vez, as escolas A e I informaram no PPP que os estudantes participam do Conselho de Classe, porém observamos que não especificaram quais as formas desta participação. Ou seja, a participação seria por representação ou todos os estudantes estariam presentes no Conselho de Classe? Em linhas gerais, as escolas nos seus PPP, quando tratam sobre o funcionamento do Conselho de Classe, se limitam à transcrição dos dispositivos legais determinados pelos órgãos oficiais.

Nas Escolas B, D, E e H, a forma de participação dos estudantes no Conselho de Classe é por representação. Na Escola C, o Conselho de Classe é realizado em dois momentos. No primeiro, todos os estudantes da turma participam, e no segundo momento, somente participam a direção, os professores da turma e os especialistas. Assim, é possível perceber que os estudantes participam de forma “simbólica” do Conselho de Classe, pois no momento das decisões são excluídos do processo.

Nesse sentido, Bordenave (1983) alerta para um fato comum na democracia representativa, que trata da “participação simbólica”, quando alguns membros têm influência mínima nas decisões e são mantidos na ilusão do exercício do poder. Constitui-se, assim, exemplar participação passiva dos sujeitos, ou seja, apenas “fazer parte” do processo decisório, não chegando a tomar parte das importantes decisões deste mesmo processo.

Outra questão importante para ser considerada, segundo Bordenave, diz respeito à participação dos sujeitos na qual o controle não é igual para todos os membros do grupo. Assim, no Conselho de Classe participativo, o estudante pode opinar, mas o controle das decisões permanece com a maioria dos professores, verdadeiros detentores do poder. Neste caso, os estudantes participam apenas simbolicamente.

Antunes (2004), em sua pesquisa *Dimensões Política e Pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico*, perguntou para as crianças estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma determinada escola pública se elas deveriam participar do Conselho de Classe de suas escolas. Segundo a autora, as crianças reconhecem a escola como um espaço destinado a elas e percebem as reuniões dos adultos como um espaço de decisões que lhes dizem respeito, demonstrando segurança ao responder que devem participar de tal instância. Constatou também, pelas freqüentes hesitações nas respostas das crianças relacionadas às atividades dos adultos da escola, que são poucas e raras as informações de que dispõem para refletir sobre tal instância.

É importante ressaltar que, do mesmo modo que os estudantes, os pais também são aliados do processo de participação do Conselho de Classe, uma vez que somente a Escola A registrou que inclui naquele processo representantes de pais. Destaca-se, também, que nesta escola não há especificação sobre a forma de participação, sinalizando uma transcrição dos artigos 20 e 21 da Resolução, os quais prevêm a participação dos pais no Conselho de Classe.

Relativamente à Associação de Pais e Professores, observa-se que as escolas B, D, H e I, registraram esta instância de participação. As demais escolas, A, C, E, F, G, J, não informaram sobre a existência dessa instância de participação na escola.

Relativamente ao Grêmio Estudantil⁴², é interessante observar que somente duas Escolas, H e I, possuem esta entidade representativa de participação dos estudantes nas escolas. Por outro lado, não informam se todos os estudantes podem participar, incluindo as crianças das séries iniciais, ou seja, estas escolas apenas registram que possuem esta instância de participação. Assim, apesar de o Grêmio Estudantil ser apontado como importante instrumento no incentivo e fortalecimento da participação dos estudantes, as demais escolas não relacionaram tal entidade de participação nos seus PPP por omissão ou por sua inexistência.

Nesse sentido, os estudantes que prestaram seus depoimentos numa das pesquisas realizadas por Paro (2000 p. 157) foram unânimes em afirmar a inexistência desta entidade de representação e de qualquer movimento recente no sentido de instalá-lo.

Antunes (2004) também observou, na pesquisa realizada e citada anteriormente, que foram desencadeadas várias iniciativas para a articulação e o funcionamento do Grêmio

⁴² O Grêmio Estudantil é uma entidade formada por representantes de alunos matriculados.

Estudantil. A primeira, no ano 2000, por iniciativa do estágio do curso de Pedagogia da UFSC, e a outra, dos próprios estudantes mobilizados pela formatura na 8ª série. Porém, nestas duas iniciativas, ambas não incluíam a participação das crianças estudantes das séries iniciais. Todavia, a autora destacou que, no período de realização da pesquisa, no ano 2003, novamente os estudantes foram mobilizados para a rearticulação do Grêmio Estudantil, e, segundo a autora, foi possível “contar com vozes em defesa da participação das crianças das séries iniciais, oriundas do bloco de professoras participantes do Projeto de Estágio-Docência das Séries Iniciais” (ANTUNES, 2004, p. 117).

É importante destacar o fato de que apenas duas Escolas, I e H, informaram que possuem todas as instâncias de participação coletiva aqui citadas, ou seja, Grêmio Estudantil, Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores, e Conselho de Classe.

O conjunto de dados apresentados no quadro permite inferir que, mesmo sendo a participação uma circunstância concedida e normatizada pelos órgãos oficiais, nas escolas pesquisadas os sujeitos têm participado muito pouco dos procedimentos de organização das atividades escolares. Isto se observa também com relação aos pais e às crianças estudantes do Ensino Fundamental, ou seja, a participação de todos é muito restrita. Se considerarmos a assertiva de Bordenave (1983) de que somente se pode aprender a participar participando, temos de reconhecer que as escolas pesquisadas não têm se constituído lócus privilegiado desta prática social, política e pedagógica.

Essas constatações, a partir da leitura dos PPP, possibilitam inferir que estes nas escolas pesquisadas, se apresentam apenas como mais uma peça burocrática para atender às exigências dos órgãos centrais, transformando-se em um “documento esquecido em alguma gaveta”, carecendo de especificidades e singularidades, atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais e estratégias que emanam decisões previamente tomadas, nas quais a participação é definida *a priori*. Nas palavras de Bordenave (1983, p. 50), quando elementos externos controlam a participação, é sinal de que ainda falta muito para se chegar à sociedade participativa. Neste sentido, podemos concluir que a democracia em nossa sociedade ainda é um projeto para o futuro.

Frente ao exposto a seguir será apresentada a parte conclusiva com a análise das categorias (educação, escola e aluno) e subcategorias mais enfatizadas no interior dos Projetos Político-Pedagógicos.

5 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE DEZ ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FLORIANÓPOLIS/SC – 2000/2004

Considerando o exposto até aqui, tem-se como objetivo apresentar neste item, os resultados da pesquisa realizada a partir da análise de conteúdos sobre as categorias e subcategorias identificadas (educação, escola e aluno) no interior dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de dez escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Florianópolis/SC, no período de 2000 a 2004, a partir das questões inicialmente formuladas e que orientaram a realização desta investigação. São elas: as concepções de infância, criança, escola e educação estão presentes em tais documentos? Se estão presentes, quais são os seus conteúdos, o que revelam? Quais os mecanismos de participação dos sujeitos escolares nos processos de discussão e elaboração dos PPP? A criança, na sua condição de estudante, participa na elaboração dos PPP?

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	ESCOLAS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
A. Educação											
A.1. Preparação	1	3	1	1	1	0	1	0	0	1	9
A.2. Processo contínuo	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	4
A.3. Igualdade de acesso	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
A.4. Desenvolver as potencialidades	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
B. Escola											
B.1. Espaço de instrumentalização e transformação do sujeito	1	2	1	1	0	0	1	2	0	1	9
B.2. Espaço de aprendizagem	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
B.3. Espaço de apropriação e socialização do conhecimento	1	2	2	1	1	1	0	1	1	2	12
C. Criança/aluno											
C.1. Sujeito de aprendizagem	2	4	1	0	3	2	2	3	8	4	29
C.2. Sujeito seguidor de normas escolares	26	24	22	29	28	29	47	29	22	26	282
C.3. Sujeito de avaliação	13	13	3	8	8	7	8	4	4	17	85
C.4. Sujeito tutelado	5	3	5	2	7	11	10	11	1	1	56

Figura 4 – Unidades de enumeração ou freqüência de ocorrências das subcategorias nos PPPs de dez escolas pesquisadas

5.1 A categoria educação

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	ESCOLAS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
A. Educação											
A.1. Preparação	1	3	1	1	1	0	1	0	0	1	9
A.2. Processo contínuo	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	4
A.3. Igualdade de acesso	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
A.4. Desenvolver as potencialidades	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3

Figura 6 – Unidades de enumeração ou frequência de ocorrências da Subcategoria Educação nos PPPs de dez escolas pesquisadas

Para as dez escolas investigadas, a educação é compreendida como “preparação”, uma vez que esta é a subcategoria com maior número de frequência/ocorrência, seguida de mais três, a saber: “processo contínuo”, “desenvolvimento das potencialidades” e “igualdade de acesso”. A partir da predominância da subcategoria “preparação”, define-se, então, como objeto de análise.

Tal subcategoria parece ter pelo menos dois sentidos. De um lado, a educação entendida como prática social determinada, pautada na formação humana, formadora do pensamento crítico (no sentido de discernimento, de crítica e de liberdade), e instrutora (de conteúdos, saberes) estritamente vinculada à socialização e à produção do conhecimento (CARDOSO, 2004, p. 7).

Tal concepção de educação pode ser observada nas seguintes escolas:

Escola A

Uma concepção de educação que prepare o homem para criticar e agir dentro do contexto social no qual está inserido, respeitando este homem como alguém capaz de pensar, de aprender a aprender, de tomar decisões por uma sociedade igualitária e humana (PPP, 2000, p. 7).

Escola B

Educação voltada para a preparação de cidadãos críticos, atuantes, criativos solidários, permitindo a participação e co-responsabilidade nas decisões (PPP, 2000, p. 6).

Importa considerar que tal perspectiva educacional como fator de democratização da sociedade, pautada na formação do sujeito crítico, participativo, capaz de contribuir na superação do Estado autoritário e na construção de uma nova sociedade, foi, principalmente em Santa Catarina, amplamente difundida e veiculada, a partir da publicação da Proposta

Curricular, elaborada em finais da década 1980 (na sua primeira versão) e revista na segunda metade de década de 1990 (em sua segunda versão). Merecem destaque, também, as características do período histórico sob o qual foi discutida, debatida e elaborada a Proposta Curricular de Santa Catarina, definida, entre outros aspectos, pelo processo de redemocratização do País e pela afirmação dos pressupostos do materialismo histórico. É neste momento que, entre outros aspectos, a Pedagogia Crítica passou a ter significativa influência no Brasil, e diversos autores vinculados ao pensamento marxista passava a influenciar e fazer parte dos referenciais de análise sobre os fenômenos educacionais.

O pensamento histórico-cultural na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891–1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e interpretes (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Na segunda versão da Proposta Curricular citada, é explicitado o caráter político e pedagógico da educação: "[...] compreensão da ligação educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares, como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses" (SANTA CATARINA, 1998, p. 12). Pode-se perceber esta concepção de educação no PPP da Escola B: "Percebemos durante a construção do nosso PPP a preocupação e o compromisso de todos os envolvidos na preparação e transformação para uma educação melhor, acompanhando sempre os desafios presentes na sociedade" (PPP, 2000, p. 53).

A análise sobre os fenômenos educacionais só pode ser realizada no âmbito da sociedade, considerando o contexto econômico, político, social e cultural. Não por acaso, o significado político da Educação esteve, ao longo da história, vinculado ao projeto iluminista de libertar uma classe de sua condição de despotismo, ignorância e da miséria.

As concepções da educação como emancipação, formação de cidadania, visando permitir o livre desenvolvimento das aptidões e assim melhor aproveitamento dos talentos potenciais e realizando a igualdade parecem permanecer apenas como ecos de tempos antigos, típicos dos primórdios do capitalismo. No entanto, essas concepções continuam presentes em todo um pensamento um crítico referenciado na liberdade, na igualdade, na crítica e na democracia (CARDOSO 2004, p. 9).

Por outro lado, a educação é defendida como *preparação* para o mundo do trabalho. Tal conteúdo sugere a defesa de valores presentes tanto na doutrina como no discurso neoliberal, na medida em que, ao centrar os fins da educação na formação para o trabalho, transfere as responsabilidades da educação da esfera pública para a esfera do mercado. Isto porque a categoria econômica tem sido a referência principal para analisar as relações sociais,

o papel do Estado e da política, uma vez que define limites e possibilidades de funcionamento da sociedade em geral, que devem ser conduzidos pela lógica do econômico. Desta forma, as responsabilidades do Estado passam a ser orientadas pelo mercado de capitais na forma de grandes e poderosas instituições financeiras concentradas em países hegemônicos.

Escola G

“A educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, visando o desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PPP p. 9, 2003).

Escola C

“Educação dever da Família e do Estado visa o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o trabalho e para o exercício da cidadania” (PPP, p. 12, 2000).

Estas influências já se faziam presentes desde a década de 1970, porém a ampliação destas ações foram grandiosas, principalmente a partir da metade da década de 1990, quando as políticas educacionais foram ditadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional – FMI que definem um conjunto de medidas, a partir da ideologia neoliberal, dando um viés economicista para a educação. Isto porque essa ideologia considera como administrativas as questões econômicas, éticas e políticas.

Segundo Frigotto (p. 48, 1998), “[...] na realidade o papel da educação, nesta ótica, é o de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo”. Ou seja, os sujeitos podem julgar, opinar, questionar, mas desde que aceitem o estabelecido. A educação possibilita a construção do consenso, da passividade e da tolerância, assim os sujeitos aceitem como “natural” o que vem sendo proposto pelo modo de produção capitalista.

Segundo Cardoso (2004, p. 11), a

[...] educação como mercadoria quer e requer tempos curtos e objetivos cada vez mais específicos [...] em que o critério mais importante é a produtividade numa formação para o mercado de trabalho, mercado este extremamente e aceleradamente mutável, o que faz com que a formação seja sempre defasada em relação aos novos formatos que ele se reveste [...].

Desse modo, a educação assume um sentido de instrução meramente operacional.

Sem dúvida, como indica Cardoso (2004), é próprio das ideologias dominantes apresentar como sendo universais os interesses e aspirações daqueles que as produzem. Eis

que a educação pública necessária para a formação da classe burguesa foi proposta como sendo de interesse de todos.

Finalmente, a categoria “educação” presente nos PPP analisados indica duas possibilidades diferentes e contraditórias, o papel social que pode ser assumido pela escola. De um lado, a educação pode contribuir para minimizar os conflitos e contradições sociais, legitimando-as ideologicamente, ou seja, assumir um papel de legitimação da estrutura social vigente. De outro lado, pode também assumir o papel social de desmascarar e aguçar a consciência das contradições presentes na estrutura social, contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva.

5.2 Categoria Escola

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	ESCOLAS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
B. Escola											
B.1. Espaço de instrumentalização e transformação do sujeito	1	2	1	1	0	0	1	2	0	1	9
B.2. Espaço de aprendizagem	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
B.3. Espaço de apropriação e socialização do conhecimento	1	2	2	1	1	1	0	1	1	2	12

Figura 7 – Unidades de enumeração ou frequência de ocorrências da Subcategoria Escola nos PPPs de dez escolas pesquisadas

Na análise dos dez PPP, a escola aparece como “espaço de socialização e apropriação de conhecimentos”, seguiu de outras duas subcategorias: “instrumentalização e transformação do sujeito” e “espaço de aprendizagem”. A subcategoria “espaço de socialização e apropriação de conhecimentos”, por apresentar maior número de ocorrências define-se, então, como objeto de análise. É importante ressaltar que, tal como a concepção de educação, a categoria “escola” encontra-se também orientada pelos pressupostos teóricos-metodológicos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina. O excerto a seguir ilustra esta observação.

Escola A

Nossa escola encaminha o trabalho pedagógico dentro dos pressupostos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, de caráter histórico-cultural ou sócio-interacionista. Esta perspectiva visa possibilitar e promover a socialização do conhecimento em busca da riqueza intelectual (PPP, p. 7, 2000).

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina já enfatizava a escola como espaço de apropriação e socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade,

reconhecendo tal função social como uma necessidade para a formação de sujeitos críticos e autônomos, possibilitando alçar-se a patamares cada vez mais elevados da cultura, tendo como conseqüência a compreensão e intervenção na realidade social. Deste modo, fica explicitado definitivamente o caráter político e pedagógico da educação, que em outros períodos fora amplamente e vulgarmente negados. Ou seja, a escola, ao cumprir sua função social e política de assegurar a difusão, a apropriação e a socialização dos conhecimentos sistematizados a todos os sujeitos, inverte a lógica liberal de reprodução social, mais do que isto, contribui para a transformação desta sociedade em uma outra mais justa e democrática.

Diante disto, importa destacar alguns aspectos da Proposta Curricular de Santa Catarina:

[...] a função da escola hoje, que seleciona, organiza, seqüência e dá tratamento ao conteúdo, é ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual é partícipes. Isto constitui a própria função social da tarefa escolar (SANTA CATARINA, 1991, p. 85).

Complementando, considera que:

[...] a escola cumpra de forma competente a sua função social e que a passagem por ela **resulte na apropriação de conhecimentos e habilidades significativas para não só participar da sociedade, mas principalmente ser atuante e determinante no processo de transformação** (SANTA CATARINA, 1991, p. 85, grifos meus)

De maneira geral, as escolas pesquisadas evidenciam e reafirmam em seus registros que são espaços privilegiados de apropriação e socialização de conhecimentos, ou seja, parecem compreender e reconhecer o papel pedagógico e político de suas atividades educativas. As citações das escolas evidenciam estes fatos.

Escola B

“A escola deve assumir a opção por uma metodologia científica, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos, saiba relacioná-los, compará-los e utilizá-los na sua vida diária” (PPP, p. 5, 2000).

Lutamos para que nossa escola não seja seletiva, que repense a sua relação com o mundo do trabalho e que assegure a permanência do aluno, que ofereça todas as ferramentas necessárias ao educando para que o mesmo se aproprie do conhecimento historicamente construído (PPP, p. 4, 2000).

Escola C

“Queremos uma escola que socialize o conhecimento para a democratização do poder, de forma que o saber teórico seja início, meio e fim do saber fazer” (PPP, p. 3, 2000);

“Queremos nossa escola cumprindo sua função social através de técnicas de ensinagem, para que nossos alunos se apropriem de conhecimentos teórico-metodológicos de interpretação do mundo que o cerca” (PPP p. 3, 2000).

Escola D

“A escola deve ser um espaço onde a apropriação do conhecimento ocorra proporcionado a integração do indivíduo na sociedade”. (PPP, p. 5, 2003).

Escola E

“Escola tratará a todos com respeito, garantindo o acesso ao conhecimento sistematizado, a permanência dos alunos de forma a contribuir na construção de um sujeito atuante, pois é cidadão de direito.” (PPP,p. 2, 2004).

Escola F

“Queremos uma escola democrática de qualidade, participativa e comunitária, como espaço cultural da apropriação e socialização do conhecimento”. (PPP, p. 1, 2004).

Escola H

“Queremos uma escola que oportunize aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e políticos, o contato com novas tecnologias como meio de exercício da cidadania na sua vida profissional e social, numa visão humanizadora”. (PPP, p. 5, 2004).

Escola I

“Escola, espaço de aquisição e construção do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado”. (PPP, p. 6, 2004).

Escola J

“A escola deverá ser agência mediadora entre o conhecimento científico e a historicidade cognitiva do aluno, promovendo a apropriação e a socialização do conhecimento” (PPP, p. 17, 2004).

“A escola deverá ser a agência mediadora entre o conhecimento científico promovendo a apropriação e a socialização deste conhecimento para todos caminharem juntos” (PPP, p. 17,2204).

Para Snyders (1978, p. 361), a escola

[...] só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que ensina: o prazer de sentir a emoção de um poema [...] de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e de compreender os mecanismos, o sentimento de ter uma visão mais segura dos próprios problemas. Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos e de seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação .

Ressalta-se que a escola deve possibilitar a formação do sujeito a partir da apropriação do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e que, desta forma, o sujeito pode apreender o real e sobre ele atuar, escolhendo, então, de forma crítica as diversas possibilidades oferecidas pela realidade, ou seja, percebendo a dimensão ampla do compromisso com a formação humana.

Por outro lado, é preciso considerar que a escola, como instituição social complexa, é parte integrante da sociedade e de suas relações sociais, econômicas e políticas. Como tal, é um espaço de contradições e embates que podem continuar reproduzindo a ideologia dominante, como também se constituir em possibilidade de transformação destas relações.

Segundo Cardoso (2004), a escola, desde a implantação do capitalismo até os modos atuais da mundialização da produção, é o dispositivo social próprio de apoio aos propósitos da reprodução social. O sistema escolar reflete diferenciações e hierarquizações já presentes na sociedade, os quais não acontecem de forma automática ou mecânica, até porque há mecanismos complexos que inserem o sistema escolar na sociedade.

E também a escola tem uma “[...] forma própria de funcionar, seus próprios constrangimentos e é toda ela perpassada por poderes também diferenciados e hierarquizados” (CARDOSO, 2004, p. 7).

Essa caracterização da escola permite que se observem as contraposições de suposto saber e suposto não-saber na relação professor/aluno; relações de poder entre professores e destes mesmos professores com chefias, direções e coordenações; relações de poder e de profundas divergências entre professores e corpo técnico-administrativo; relações de poder e resistência entre escola e seus mantenedores como o Estado, os mantenedores religiosos, os empresários do ensino.

Snyders (1977), em *Escola, classe e luta de classes*, chama a atenção para o fato do quanto a escola reproduz as desigualdades sociais através de sua organização e funcionamento

(Bourdieu, Passeron, Baudelot, Estalet e Illich). Por outro lado, destaca que seus sistemas de avaliação, os conteúdos, entre outros, têm seus fundamentos espelhados no controle que a classe dominante possui sobre a educação, uma vez que o sistema escolar trata as diferenças sociais e culturais das crianças da classe trabalhadora como algo natural, e não como algo produzido socialmente. Este autor observa ainda que a escola “[...] age por uma sutil abstenção, fingindo considerar cada criança, como igual ao seu vizinho e o filho do pedreiro como identicamente preparado, tão apto como o filho do engenheiro a saborear a ementa escolar” (SNYDERS, 1977, p. 25).

Segundo o autor “A escola é o espelho, a resultante, talvez também uma das causas de nossa sociedade não-igualitária, também um dos lugares essenciais onde se desenvolvem os movimentos e as lutas perpassam essa sociedade para que ela triunfe sobre as desigualdades” (SNYDERS, 1996, p. 189).

Por outro lado, mesmo situando a escola como instituição que desempenha um papel na reprodução das relações sociais, Snyders destaca que ela pode atuar na sociedade superando as contradições e como instrumento de libertação, na medida em que é espaço da luta de classes:

[...] A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS, 1977, p. 105–6).

Para o autor, é esse caráter dialético que faz da escola um dos seus instrumentos de libertação, isto significa instrução e cultura, ou seja, levar a um [...] palco onde as coisas mudam (multiplicidade, à primeira vista, irracional), as situações jamais se fixam, pois o que está em jogo move-se entre as forças que lutam pela proeminência na sociedade” (SNYDERS, 1996, p. 189).

Essa possibilidade de libertação será possível na medida em que a escola cumprir suas funções, ou seja, oferecer à criança um conhecimento verdadeiro, científico, cheio de sentidos, que lhe possibilite uma formação humana como processo. E que, de posse do conhecimento acumulado pela humanidade, possa assim participar das lutas de seu tempo e também contribuir para a transformação da sociedade. Todavia, isto só será possível, segundo o autor, se o conteúdo ou o saber escolar estiver em continuidade com a realidade das

crianças, e ao mesmo tempo, lhes fornecer elementos para uma ruptura com a ideologia dominante. Assim, ao promover a socialização do conhecimento em geral, a escola socializará uma riqueza intelectual, abrindo caminhos, alternativas para a ação política das crianças das camadas populares e também oportunizando uma nova visão da realidade, dando estímulo para o agir e, desta forma, possibilitando as escolhas oferecidas pela realidade, enfim, tornando-se um sujeito crítico.

A concepção de escola manifestada nos PPP como espaço de apropriação e socialização reconhece o papel ativo e específico da escola como instância social, demonstrando que ela se constitui num espaço significativo de humanização e de aprendizado para a vida em sociedade.

5.3 Categoria Aluno

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	ESCOLAS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
C. Aluno											
C.1. Sujeito de aprendizagem	2	4	1	0	3	2	2	3	8	4	29
C.2. Sujeito seguidor de normas escolares	26	24	22	29	28	29	47	29	22	26	282
C.3. Sujeito de avaliação	13	13	3	8	8	7	8	4	4	17	85
C.4. Sujeito tutelado	5	3	5	2	7	11	10	11	1	1	56

Figura 8 – Unidades de enumeração ou freqüência de ocorrências da Subcategoria Aluno nos PPPs de dez escolas pesquisadas

Contrastando radicalmente com os conteúdos das categorias/subcategorias acima apresentadas, a categoria *aluno* aparece sob a subcategoria “sujeito seguidor de normas escolares”, com 282 freqüências/ocorrências, seguidas de “sujeito de avaliação”, “sujeito tutelado” e “sujeito de aprendizagem”. Cabe ressaltar que tais “normas escolares” se encontram presentes na totalidade dos dez PPP e são apresentadas sob a denominação: “direitos e deveres dos alunos”. A partir de expressiva ocorrência a subcategoria “sujeito seguidor de normas escolares”, define-se, então, como objeto de análise.

A partir da leitura destes direitos e deveres, a análise inicial refere-se ao aspecto comum presente em todos os documentos sobre a semelhança nas suas formulações, encontrando-se padronizados numa mesma linguagem destituídos de singularidades. Este fato pode ser observado nas escolas A, e J, que elaboraram seus PPP nos seguintes anos: 2000 e 2004, respectivamente, e apresentaram os mesmos conteúdos como direitos e deveres para os estudantes.

Como direitos apresentam:

Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; aquisição de conhecimento das disposições do Regimento Escolar e funcionamento da Unidade Escolar; receber informações sobre os diversos serviços da Unidade Escolar; organizar e participar de agremiações estudantis; fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento escolar; tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência através do boletim; contestar e questionar critério avaliativo podendo recorrer às instâncias superiores; solicitar revisão de provas e/ou exames finais sem rasura e uso de corretivo até 48 horas, a partir da divulgação da nota ou resultado final; indicar representantes do corpo discente para compor o Conselho de Classe; reivindicar o cumprimento dos dias letivos previstos na lei (PPP, 2000).

Como deveres apresentam:

[...] cumprir as disposições deste regimento Escolar no que lhe couber; atender as determinações dos diversos setores da Unidade escolar; comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares; participar das atividades programadas e desenvolvidas pela Unidade Escolar; cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares; justificar a Direção e ao professor, até 48 horas, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, sua ausência nas provas e entrega de trabalhos na data prevista; manter e promover relações cooperativas com professores colegas e comunidade; indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à Unidade Escolar e a objetivos de prosperidade de colegas ou funcionários; usar uniforme escolar, quando a Unidade Escolar assim definir em conformidade com a legislação vigente; transmitir aos pais as mensagens enviadas pela escola; a quebra das regras em conformidade a gravidade ou reiteração das faltas e infrações, pelos alunos, serão tomadas as seguintes medidas: I– Advertência verbal; II– Advertência escrita e comunicada ao Conselho Tutelar; III– Solicitação do comparecimento do pai ou responsáveis; IV– Encaminhamento ao Conselho Tutelar/ Promotoria. [...] A aplicação da medida advertência verbal será feita pelo professor ou pela direção; A medida de advertência escrita serão aplicáveis pela direção nos casos de reincidência prevista no artigo anterior e de acordo com a gravidade da infração; Havendo reincidência será solicitado o comparecimento dos pais ou responsáveis; Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente e/ou Promotoria, e/ou a Delegacia de Polícia Especial; As medidas disciplinares aplicadas ao corpo discente não serão registradas no seu histórico escolar, devendo constar nos assentamentos escolares (PPP2000).

Esse fato chama a atenção, porque, se estas escolas se encontram localizadas em bairros diferentes, com peculiaridades culturais também distintas, justificariam que seus Projetos Político-Pedagógicos fossem elaborados com características de formulações diferentes uns dos outros. Ou ainda, pelo fato de terem sido elaborados em períodos diversificados e, conseqüentemente, pautados em políticas educacionais filosoficamente coerentes com as bases educacionais dos governos daquele momento histórico. Desta forma, os estudantes supostamente estariam “[...] marcados historicamente por sua época; socialmente por sua estrutura familiar, etnia, religião, classe social, gênero” (QUINTEIRO 2005, p. 4).

Por outro lado, pode-se verificar também que os direitos e deveres descritos anteriormente fazem parte do Regimento Escolar Comum, indicado para todas as escolas públicas estaduais de ensino do Estado de Santa Catarina, e estão pautados no rol de direitos e deveres estabelecidos nos artigos 28 e 29. Este Regimento foi aprovado por meio do Parecer COEM nº 333/96 do Conselho Estadual de Educação, como podemos observar:

Seção I

Dos direitos dos alunos

Art. 28 Constituição dos direitos dos alunos

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Aquisição do conhecimento prático necessário;
- III- Tomar conhecimento das disposições do Regimento Escolar e funcionamento da Unidade Escolar;
- IV- Receber informações sobre os diversos serviços oferecidos pela Unidade Escolar;
- V- Organizar e participar de agremiações estudantis;
- VI- Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas superiores;
- VII- Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua freqüência, através do boletim ou caderneta escolar;
- VIII- Contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores;
- IX- Solicitar revisão de provas, a partir da divulgação das notas;
- X- Requerer transferência ou cancelamento de matrícula por si, quando maior de idade, ou através do pai ou responsável, quando menor;
- XI- Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com o objetivo de aprimorar o processo ensino-aprendizagem;
- XII- Reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grade curricular
- XIII- Discutir com a direção os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino-aprendizagem, propondo soluções;
- XIV- Indicar representantes do Corpo Discente para compor o Conselho de Classe;
- XV- Requerer matrícula por dependência ou dispensa de disciplina, previstas neste Regimento (SANTA CATARINA, 1996, p. 12)

Seção II

Art.29 – Dos deveres dos alunos

- I- cumprir as disposições deste regimento Escolar no que lhe couber;
- II- atender as determinações dos diversos setores da Unidade escolar;
- III- comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares;
- IV- participar das atividades programadas e desenvolvidas pela Unidade Escolar;
- V- cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares;
- VI- manter e promover relações cooperativas com professores colegas e comunidade;
- VII- indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à Unidade Escolar e a objetos de propriedade de colegas ou funcionários;
- VIII- justificar junto à direção e ao professor, mediante atestado médico ou declaração dos pais e responsáveis, a ausência em dias de provas e entrega de trabalhos na data prevista;
- IX- usar uniforme escolar, quando a Unidade Escolar assim o definir, em conformidade com a legislação vigente (SANTA CATARINA, 1996, p. 13).

A referência textual (Parecer do Conselho Estadual de Educação) utilizada nos diferentes PPP das escolas permite perceber a homogeneidade textual dos mesmos com relação aos direitos e deveres. É importante perceber ainda que este rol de direitos e deveres são para todos os estudantes matriculados nas escolas.

No item 2 desta dissertação, quando analisamos os documentos oficiais produzidos no Estado de Santa Catarina sobre PPP, observou-se que os regimentos escolares se pautavam por uma linguagem-padrão, pois estes eram concebidos por instâncias externas à escola, procurando homogeneizá-las e, conseqüentemente, os sujeitos que nela se encontram, estudantes, professores, pais e trabalhadores em geral da escola, numa mesma formatação, desconsiderando o caminho próprio percorrido em cada escola uma vez que definiam todo o modelo de funcionamento da escola nos seus mínimos detalhes.

Por outro lado, considerando-se a importância do PPP, a padronização textual, bem como a transposição literal de textos oficiais sugerem relativo descaso no processo de discussão e elaboração necessários para sua concretização. Relembrando que um dos preceitos básicos do PPP consiste no processo democrático de discussão, elaboração e definição, e estabelecimento democrático das regras, tais etapas deveriam assentar-se no trabalho coletivo, conforme indica Kramer (2003, p. 74): “O trabalho coletivo é, portanto, ponto de partida e de chegada de um Projeto Político-Pedagógico [...]”.

Essa homogeneidade textual nos remete a Durkheim (1975, p. 69-70), quando ressalta que, para a sociedade subsistir, necessita de uma suficiente homogeneidade entre seus membros, sendo assim, “[...] a educação perpetua e reforça tal homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva pressupõe, realizando uma [...] socialização metódica da nova geração”.

Com relação ao conteúdo dos **direitos** dos estudantes alguns poderiam ser relacionados meramente em disposições disciplinadoras. Dentre eles, podemos destacar: “Aquisição de conhecimento das disposições do regimento escolar e funcionamento da U.E”; “Receber informações sobre os diversos serviços pela Escola”; “Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste Regimento Escolar”; “Utilizar instalações e dependências das escolas, mediante autorização do responsável”.

É importante ressaltar que, no Brasil, a primeira Constituição que tratou dos direitos específicos da criança foi de 1988, ou seja, até o final da década de 1980, nenhuma constituição sequer havia se referido a esses direitos, uma vez que, tais direitos apareciam

ainda relacionados no âmbito do direito à família e à assistência. Em 1990, o governo brasileiro aprovou e sancionou a Lei nº 8.069 /90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e em seguida através do Decreto Legislativo nº 28/90, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

Importa destacar também que está previsto nos dez PPP das escolas a garantia do direito à participação, que está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente ECA–Lei 8.069/90) da Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, e entre eles merece destaque o que se refere às organizações estudantis: “organizar e participar de agremiações estudantis”. De um lado, as escolas registram nos “direitos dos estudantes” que eles podem se organizar em agremiações estudantis. Por outro lado, no item 3, quando foram analisadas as instâncias de participação das dez escolas pesquisadas, constatou-se que apenas duas escolas registraram a existência da instância de participação denominada Grêmio Estudantil, e ainda não há registros sobre a participação das crianças estudantes das séries iniciais nestas agremiações. Ou seja, percebe-se uma contradição nos PPP, se, por um lado, as escolas registram nos “direitos dos estudantes” que eles podem participar em agremiações escolares, de outro, as escolas não viabilizam tal instância de participação. Acrescente-se o fato de que as escolas que possuem o Grêmio Estudantil não apresentam o processo de seu funcionamento, tais como: número de estudantes matriculados e participantes; inclusão ou não das crianças das séries iniciais; formas de organização e eleição de seus participantes.

Finalmente, tal fato indica que não há visibilidade de legitimação do direito à participação na medida em que estas não escolas concretizaram a prática da participação dos estudantes nos fórum indicado para tal: Grêmio Estudantil.

Como afirma Quinteiro (2005, p. 2), “[...] a participação na escola é didatizada e, portanto, banalizada, no interior das relações pedagógicas.”.

Charlot (1986) procura explicar as razões ideológicas para a ausência da participação das crianças.

O processo de dissimulação ideológica também atinge o âmbito das relações da criança com a sociedade. Seu papel social é absolutamente marginal, no máximo consumidora ou filha de consumidor, jamais um ser de produção. Ela é afastada das reuniões dos adultos e não se intromete em seus assuntos dos adultos (CHARLOT 1986, p. 111).

Na maioria das vezes, a participação dos estudantes é tutelada, e nos momentos em que podem “reivindicar”, “contestar”, “indicar”, ficam condicionados aos determinantes escolares, quando, então, têm poucas chances de se concretizar. Tal afirmação pode ser observada nas seguintes escolas:

Escola H

“Reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grade curricular” (PPP,2004,p.32).

Escola I

“Participar das aulas e demais atividades sociais e cívicas promovidas pela escola” (PPP,2004,p.08).

Escola D

“Contestar critérios avaliativos não previstos no regimento” (PPP,2004,p.09).

Ainda, segundo apontado por Charlot (1986, p. 111), a participação fica limitada a níveis superficiais tanto das atividades sociais quanto das atividades escolares, [...] quando, às vezes, é tolerada não se admite que se intrometa nos negócios de “gente grande”.

Conforme o autor:

Participa muito pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito num alto grau; é apenas a título de consulta (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos (Charlot, 1986, p. 111)

Dessa forma, consideram-se válidas e atuais as palavras de Quinteiro (2005, p. 2):

[...] o fenômeno da participação da criança na escola não é novo! Constitui-se uma das mais reivindicadas dimensões do discurso da modernidade. No entanto, o respeito à criança e à sua participação na escola está longe de ser uma realidade contemporânea mundial e nacional, já que a tomada de decisões por parte dos estudantes no nível das políticas públicas educacionais ou no nível da organização pedagógica não têm apoio explícito, tampouco encontra-se contemplado.

Quando analisamos o conteúdo arrolado como deveres dos alunos, é possível observar nos conteúdos presentes nos dez PPP das escolas a presença constante de palavras, sinalizando em sua maioria um conjunto de regras que levam o sujeito a internalizar idéias

tais como: adaptação, integração, acomodação e aceitação. O que pode ser demonstrado nos PPP das escolas:

Escola A

“Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.” (PPP, 2000, p.20)

Escola B

“Comparecer às solenidades, festas cívicas e sociais promovidas pela escola.” (PPP, 2000,p.47)

Escola C

“Explicar suas faltas e solicitar licença para retirar-se de sala de aula ou da escola quando extremamente necessário”. (PPP,2000,p.18)

Escola D

“Participar das atividades programadas e desenvolvidas pela unidade escolar”. (PPP,2004,p.9)

Escola E

“Cooperar na manutenção, na higiene e na conservação das instalações escolares” (PPP,2004,p.27)

Escola F

“Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber.” (PPP,2004,p.9)

Escola G

“Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à unidade escolar e a objetos de propriedade de colegas ou funcionários”. (PPP,2003,p.17)

Escola H

“Apresentar-se na coordenação da escola sempre que chegar atrasado.” (PPP,2004,p.33)

Escola I

“Acatar a autoridade que representa o Diretor, os professores e demais funcionários”. (PPP,2004,p.9)

Escola J

“Atender as determinações dos diversos setores da Unidade escolar”. (PPP 2004,p.48)

Por sua vez, as crianças podem ser concebidas como “depositárias” de conteúdos, porque estão ali para: “atender”, “cooperar”, “manter”, “respeitar”, “acatar”, “cumprir fielmente”, “zelar”, “receber”, “fazer uso”, “comparecer”, “justificar”, “solicitar”, “indenizar”, “transmitir”, “compreender”, “permanecer”, “apresentar”, “explicar” e “comportar”.

Essa perspectiva nos remete novamente a Durkheim (1975, p. 20). A moral é um conjunto de regras definidas e específicas que determinam, de forma impositiva, a conduta, e “[...] tem por função incitar a criança nos diversos deveres, suscitando nela virtudes particulares”.

A disciplina é o principal elemento da moralidade, pois seu objetivo é regularizar a conduta, impor-lhes freios. O espírito da disciplina estaria relacionado com a inibição dos impulsos e do esforço, e que também se articula com o senso e o gosto pela regularidade, pela limitação ao desejo e o respeito à regra.

A justificativa essencial para o fato de argumentos serem tão fortes e viáveis na sociedade pode ser observado na citação seguinte. Segundo Durkheim (1975, p. 88):

Por isso que os fins da educação são sociais, os meios pelos quais esses fins podem ser plenamente atingidos devem ter, necessariamente, caráter social. E, na verdade, entre todas as instituições pedagógicas, não há uma só talvez que não seja análoga a uma instituição social de que ela reproduza, sob forma reduzida e como que condensada, os traços capitais. Há uma disciplina na escola, como na cidade. As regras que fixam os deveres aos escolares são comparáveis às que prescrevem ao homem feito a sua conduta. As penas e as recompensas que lhes estão ligadas, como consequência, não deixam de ter semelhança com as penas e recompensas que dão sanção às leis dos adultos.

Nesse sentido, quando as crianças iniciam a escolaridade, desde muito cedo são conduzidas gradativamente a sentir respeito por estas regras, pois é também através delas que a escola imprime os valores desta sociedade, e é por meio destas normas que a escola vai disciplinando lentamente a domar seus impulsos e preparando as crianças para uma vida adulta com raros momentos de questionamentos. É pela disciplina que [...] podemos ensinar a criança a moderar os seus desejos” (DURKHEIM, 1984, p. 144).

Durkheim (1984) argumenta que as práticas educativas são o resultado da: “[...] ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vista a adaptar esta última ao meio social no qual ela é chamada a viver” (DURKHEIM, 1984, p. 41). Ao prosseguir esta reflexão, o autor observa que a ação educativa se faz pela via social, transmitindo ao homem os atributos específicos que ele necessita para que ela transforme um ser egoísta e associal num outro ser que deve enfrentar a vida moral e social. E é neste processo de socialização-adaptação que a criança entra em contato com uma sociedade determinada previamente. Uma vez que, para ele:

a criança encontra-se naturalmente num estado de passividade, exactamente semelhante àquele em que o hipnotizado se encontra artificialmente situado. A sua consciência ainda mal contém um reduzido número de representações capazes de lutarem contra as que lhe são sugeridas; a sua vontade ainda é rudimentar. (DURKHEIM, 1984, p. 31).

Para o autor, a família se constitui num ambiente apto a fazer despontar as primeiras inclinações altruístas, bem como, os primeiros sentimentos de solidariedade, mas a moral ali está submetida às dimensões afetivas. A escola, em oposição, leva a criança a reconhecer a regra social e impessoal, neste sentido desempenha o importante papel de “proteção” da moral. Sendo assim, é através da escola que a coesão social é assegurada, pela prática da disciplina torna-se possível imprimir na criança o espírito da disciplina.

Outro fato que chama a atenção no conteúdo desses deveres é de como ficam “veladas” as formas de aceitação passiva, de acomodação às normas escolares, pois, o não cumprimento destas normas implica aos estudantes advertências diversas. As advertências são abordadas pelas escolas na seguinte seqüência:

Na quebra das regras em conformidade a gravidade ou reiteração das faltas e infrações, pelos alunos, serão tomadas as seguintes medidas:
I – advertência verbal;
II – advertência escrita e comunicada ao Conselho Tutelar;
III – solicitação do comparecimento do pai ou responsável;
IV – encaminhamento ao Conselho Tutelar”.

Durkheim (1984, p. 306) afirma que, mesmo antes de chegar aos castigos verdadeiros, o mestre dispõe de muitas outras formas de agir que podem ser diversificadas e alteradas infinitamente utilizando um olhar, um gesto ou um silêncio.

Nesse sentido, parece plenamente evidente que “esse conjunto de regras” tem por finalidade promover a integração passiva dos estudantes à sociedade, ou seja, estes deveres constituem num aparato de enquadramento social convergindo plenamente com a concepção

durkheimiana de socialização, no qual a finalidade da escola é adaptar os sujeitos à sociedade. Esta observação contradiz sobremaneira a concepção de educação e escola analisada anteriormente, uma vez que estas estão pautadas na perspectiva histórico-social, na qual a criança é considerada um sujeito concreto e histórico que se constitui numa relação dialética, nas e pelas relações sociais.

Assim, concordamos com Snyders (1996), quando afirma que a escola atual, mesmo que não aprove os castigos corporais explicitamente (como no passado), reforça de muitas formas as sanções, não conseguindo mostrar nenhuma imagem de alegria.

É necessário enfatizar que não pressupomos a existência de uma escola que não se organize por regras, pois nenhuma escola deixa de ser democrática ser for regida por regras. Porém, entendemos ser fundamental para a construção da democracia nas escolas as crianças poderem participar na construção e discussão dos seus próprios direitos e deveres para serem devidamente assumidos por elas. Este fato, aparentemente, não ocorre nessas escolas, pois uma das instâncias de participação importantes para alimentar tais discussões, neste caso particular, o Grêmio estudantil, está presente em apenas duas escolas.

Como afirma Snyders (1996, p. 108), não significa buscar uma escola sem regras, ou uma escola que renuncie ao seu papel de conduzir os alunos à posse da cultura elaborada, porém, a construção de uma escola democrática:

[...] Isso exige, no mínimo, que os adultos discutam esse assunto com os estudantes e, portanto, que a escola institua um espaço e um tempo, provocando hábitos de palavras tais para que as discussões se desenvolvam em condições favoráveis e tenham seqüências efetivas.

Para o autor, é necessário que a escola possibilite às crianças diferentes formas de expressar seus interesses, necessidades e/ou demandas que estão vivenciando. Pois:

Minha escola está decidida a introduzir essas zonas de autonomia que tantas pedagogias, hoje, exigem; no plano da organização, os alunos exprimirão suas reações, dirão seu ponto de vista, exporão seus próprios problemas; aprenderão pouco a pouco a entrar em acordo, a encontrar procedimentos de trabalho, não recuarão diante das responsabilidades e das iniciativas a serem tomadas, proporão e participarão das decisões (SNYDERS, 1996, p. 109).

Essa exposição sobre os conteúdos referentes aos direitos e deveres dos estudantes, expressos nos PPP das escolas, nos permite perceber que as crianças ainda são apreendidas como “alunos” no sentido etimológico do termo, como aqueles que não têm luz. Sacristán

(2005, p. 136), ao definir a origem da palavra aluno, nos dá as primeiras pistas sobre a condição dos sujeitos que desempenham este papel na escola.

[...] *alumnus* vem do verbo *alere*, que significa alimentar. Sendo assim, aluno será aquele que necessariamente é alimentado por outros e que deve sê-lo. Insinua-se, assim, o status do sujeito como “beneficiário” e ao mesmo tempo abrigado por “alimentadores” e “alimentos”, que são os que definem a bondade do modelo de ensino ilustrador como benfeitor. Considerando a nutrição relevante e necessária para seu “crescimento”, o aluno é um Ser carente de algo (vazio que deve ser preenchido; pedra disforme a ser esculpida ou estrutura por construir), cuja posse deve ser considerada para beneficiá-lo, sentindo-nos legitimados para proporcionarmos tudo isso a ele. Os “alimentos” que acreditamos serem os mais nutritivos são selecionados formalmente pelos educadores como finalidades da educação, conteúdo dos currículos e planos de trabalho e dos modelos de comportamento que exigimos deles para “estarem na mesa”.

Nesse sentido, fica confirmada e demonstrada a concepção de criança, presente no interior da escola e da prática pedagógica, como um ser inacabado e incompleto, alguém que ainda não é no presente, mas virá a ser no futuro. Assim, necessita ser educada para se tornar completa como o adulto, ou seja, é um sujeito em falta e, em constante vir a ser. “A criança não é ainda um verdadeiro ser humano.” (CHARLOT, 1986, p. 123).

A criança, ao que tudo indica, nos PPP das escolas ainda se encontra desprovida da capacidade de pensar, interpretar, logo, de participar. Como podemos observar nos excertos das escolas:

Escola B

“[...] a razão desta escola é oferecer aos alunos espaços e oportunidades que futuramente os transformem em cidadãos participativos possuidores de uma mentalidade científica, lógica e crítica, capaz de interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do homem e do bem estar pessoal e coletivo.” (PPP, 2000 p.5).

Escola C

“[...] os conhecimentos oferecidos na escola possibilitam aos alunos vir a ser sujeitos críticos, responsáveis e assim ajudar na transformação da sociedade.” (PPP,2000,p.3).

Segundo Charlot (1986), na Pedagogia tradicional, a presença da maldade natural na criança deve ser combatida através da imposição de regras, pois esta criança originalmente estaria corrompida. Nela toda a autoridade é conferida ao adulto, que tem como função

“domar a natureza rebelde da criança”, uma vez que ela insiste na insuficiência tanto de experiência quanto de desenvolvimento da criança. “Não se pode encontrar nada de positivo na infância porque, precisamente, ela não é praticamente nada, mal é humanidade” (CHARLOT, 1986, p. 119). Desta forma, a criança deve ser submetida à vigilância constante e não pode fazer nada por si mesma, o adulto deve lhe mostrar tudo. Por todas essas ausências, ela precisa ser orientada por adultos racionais e experimentados.

O autor chama a atenção para o fato de que os adultos, ao justificarem plenamente todo este poder autoritário e de controle sobre as crianças, consideram tal situação como natural, pois, ao se julgarem em condição de superioridade, transformam a dependência social em dependência natural. “A dependência social da criança é, então, ideologicamente considerada como liberação da criança” (CHARLOT, 1986, p. 111).

Escola A

“Compete ao corpo docente: a) Controlar entradas e saídas de alunos nas salas e principalmente para os banheiros”. (PPP,2000,p.13)

Escola B

“Compete aos professores e serviços de orientação trabalhar em conjunto a questão dos “limites” e cidadania para aplicar com os alunos”. (PPP, 2000,p.36).

Fica evidenciado nas escolas pesquisadas que a criança não é vista no aluno, este não chega a ser compreendido na sua condição de estudante.

Nesse sentido, a concepção de criança presente PPP das escolas, reforça a idéia de alguém que ainda não é no presente, mas virá a ser no futuro, ou seja, é um sujeito em falta e, em constante vir a ser. Assim, a criança necessita ser educada para a vida adulta útil à sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro esta dissertação com a convicção da importância de continuidade, pela riqueza de materiais que não foram integralmente analisados, e fundamentalmente por ser o conhecimento dinâmico e provisório. Sendo assim, abrem-se possibilidades para outras pesquisas e pesquisadores pela necessidade de aprofundamento do significativo e relevante volume de materiais, que estão em forma de anexo, e precisam ser desvelados e compreendidos à luz da Teoria.

A conclusão a que se pode chegar é que, salta à vista a desvinculação do PPP da escola, um projeto mais amplo de sociedade e apontar as disparidades existentes entre as categorias Educação e Escola, diante da categoria Aluno. As duas primeiras categorias expressam com fidelidade o caldo de cultura de uma época, no qual as dimensões política e ideológica do fenômeno emergem e se impõem. Na segunda, a criança não é vista no aluno, e este não chega a ser compreendido na sua dimensão de estudante os limites e possibilidades das concepções de criança e infância na contemporaneidade, bem como o papel da escola e da sociedade na construção de tais conceitos. Da mesma forma, ressalta-se o fato de que a participação deixa de ser um valioso princípio democrático, uma vez que ela é normatizada, operacionalizada dentro de regras estabelecidas, ou seja, delimitada *a priori*.

Finalmente, no contexto das escolas estudadas, o PPP tornou-se um mero documento secundário “esquecido em alguma gaveta”, existente apenas para atender às exigências da burocracia, destituído de especificidades e singularidades. Traduzindo-se de certa forma, numa “camisa-de-força” onde as escolas tentam, em vão, se livrar, utilizando as estratégias sem sentido da reprodução e da repetição. Ou seja, deixando, assim, de se constituir efetivamente num Projeto Político-Pedagógico, na sua real dimensão política e pedagógica, pois: “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo. Mestre JOU, 1998.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

ANTUNES, K. M. **Dimensões Políticas e Pedagógicas da participação da criança na escola**: um estudo de tipo etnográfico. 2004. 158 p. Versão preliminar de Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da Infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília: MEC/SEC/COEDI. **Anais**, p.88-92.

AZANHA, J. M. P. **Autonomia da escola**: um reexame. Série Idéias, São Paulo, n.16, 1993, p. 37-46.

_____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: *A escola de cara nova*. São Paulo: SE/CENP, 2000, p.18-24.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

_____. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 15/11/1988.

_____. **Lei nº 4024/1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. **Lei Federal nº 7398/85**, de 04/11/85. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 9394 de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial nº 248 de 23/12/96.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília. **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**: Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói: UFF, 2004, p.1-15.

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: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação**. O papel das ONG's latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 1996.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? 2.ed., Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF, 1991.

DAROS, Ma das Dores. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. **Cad.CEDES**, Campinas, vol.23, n.61, p.323-355, dez.2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed., Melhoramentos: São Paulo, 1975.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés, 1984.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS . Análise do documento 'Parâmetros curriculares nacionais'. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs.). **Escolas S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed., Brasília: CNTE, 1999, p. 106-127.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, Rogério. Notas em torno de retratos de crianças. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n.1, p. 119-133, jan./jun. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, Remy. Uma novidade política. In GRANDO, Sérgio (Org.). **Florianópolis de Todos**. Florianópolis: Insular, 2000.

FRANCO, Maria P. B. O que é análise de conteúdo? In: FRANCO, Maria L. B. **Ensino Médio**: desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994, p.159-181.

_____. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Os Delírios da Razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentili, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995, p.77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs.). **Escolas S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed., Brasília: CNTE, 1999, p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio(Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

GONÇALVES, Maria Dativa de S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1994.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil**. In: BAZÍLIO, Luiz C. e KRAMER, Sonia. In: **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p.51-106.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Rio de Janeiro: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR., M.. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., M. & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. Em L. M. Faria

Filho (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. (pp. 15-33). Belo Horizonte: Autêntica.

LIMA, Antonio Bosco de e VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (23: 2000: Minas Gerais) Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0523t.PDF>. Acesso em 23/04/05.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2ª ed., Cortez : São Paulo, 2003.

MINASI, Luís Fernando. **Participação cidadã e escola pública: a importância da APM**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. 'Parâmetros curriculares nacionais': críticas e alternativas. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA,

Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs.). **Escolas S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed., Brasília: CNTE, 1999, p. 128-149.

MOTA, Jane. **A Participação da Associação de Pais e Professores - APP na escola pública catarinense:** democracia ou tutela? 109 p., Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 2001.

MUNARIM, 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.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.163-174.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, V. *et alli*. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org.). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade e Educação**, n.3, p. 44-99, mar. 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** Introdução crítica. São Paulo: Ática, 1997

_____. O princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração.** v.14, n. 2, p.243-251, dez. 1998

_____. **Por dentro da Escola Pública.** 3ª ed., São Paulo: Xamã, 2000a.

_____. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000b.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, Garrido. A Construção do Projeto Pedagógico na escola de 1º Grau. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 17-24, 1990.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). **As Crianças:** Contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997.

QUINTEIRO, J. **A “força do povo” em Lages:** mas o que foi mesmo esta experiência? Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira) – Curso de Pós-Graduação em Educação. PUC-SP, São Paulo, 1991.

_____. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação. UNICAMP-SP, Campinas, 2000.

_____. O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie. In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A.B. (orgs.). In: **Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p.162-178.

_____. Os Direitos Sociais da Criança Como Estratégia Metodológica na Educação da Infância. In: FÓRUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, **Grupo de Estudos Infância Escola**, Porto Alegre, 2003.

_____. **Projeto de Cooperação Internacional: Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa/CECCA**, Convênio Capes/Grices, UFSC/Universidade do Minho. Brasil/Portugal, 2004.

_____. A participação da criança como Tema Transversal do Currículo: um desafio nas séries iniciais. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 52, set. 2005a. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 28/09/05.

_____. **Relatório** das Atividades Realizadas em 2004 do Projeto de Cooperação Internacional “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa”/CECCA. Florianópolis, UFSC, 2005b.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Maria das M.F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTA CATARINA. Decreto nº 31113/86. Dispõe sobre a existência das APP's.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular: Uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau, Educação de Adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Parecer COEM nº 333/96 de 08/10/1996**. Aprova o Regimento Comum para os colégios da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais**. Florianópolis, 1998.

_____. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.

_____. Decreto nº 3429, de 08 de dezembro de 1998. **Regulamenta o Conselho Deliberativo Escolar nos Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica da Rede Pública Estadual**.

_____. Resolução nº 017/99, 13/04/99 do Conselho Estadual de Educação. **Estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional**, integrantes do sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

_____. Portaria nº008, de 27 de maio de 1999. **Fixa procedimentos referentes ao Conselho Deliberativo escolar nas unidades escolares de Educação Básica da Rede Pública Estadual.**

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Considerações sobre Diretrizes Curriculares Nacionais – PCN's** Parâmetros Curriculares Nacionais - Proposta Curricular de Santa Catarina-PC/SC. Florianópolis : IOESC,1999.

_____. **Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.** Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: **ensino fundamental e ensino médio. Florianópolis, 2000.**

_____. Resolução nº 023/00, 09/05/00 do Conselho Estadual de Educação. **Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem**, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Ensino fundamental. Diretoria de Ensino Médio. Diretoria de Planejamento. **Entidades de gestão democrática escolar: diretrizes 4.** Florianópolis, 2001.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 8. ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Benedito (Coord. Geral); MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de et all. **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, Clóvis Pires. Participação popular e cultura política: as emendas populares na Assembléia Constituinte de 1989 em Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1999.

SILVA , Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, vol.23, n.61, p.283-301, dez.2003.

SILVA, Maria Monteiro S.; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva A. (orgs.). **Retrato da escola no Brasil.** Brasília: [s.ed.], 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs.). **Escolas S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** 2. ed., Brasília: CNTE, 1999, p. 167-188.

SIROTA, Règine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p 7-31, mar. 2001.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

_____. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977.

_____. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2. ed., Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: Pinto, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Coord.). **As crianças** – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 7-28.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas: Autores Associados, 2002.

TORRES, Rosa M. Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”. In: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD,

Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003, p. 253-279.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização completa. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Cortez, 1982.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais.** Porto: Afrontamento, 1986, p. 101-128.

VEIGA, Ilma Passos(Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola.** Uma Construção Possível. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In:VEIGA, Ilma Passos & RESENDE, Lúcia M.G. de (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

WARDE, Miriam Jorge. Considerações sobre a Autonomia da Escola. **Idéias.** São Paulo, 1992

APÊNDICE A – CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS DAS UNIDADES DE REGISTRO ENCONTRADAS NOS PPPs DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Categorias	Subcategorias
A. Educação	A.1 Preparação A.2 Processo Contínuo A.3 Igualdade de acesso A.4 Desenvolver potencialidades
B. Escola	B.1 Espaço de Instrumentalização e transformação do sujeito B.2 Espaço de aprendizagem B.3 Espaço de apropriação e socialização do conhecimento
C. Aluno	C.1 Sujeito de aprendizagem C.2 Sujeito seguidor de normas escolares C.3 Sujeito de avaliação C.4 Sujeito tutelado

APÊNDICE B – UNIDADES DE CONTEXTO DOS DEZ PPPs DAS ESCOLAS PESQUISADAS

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA A

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	“Uma concepção de educação que prepare o homem para criticar e agir dentro do contexto social no qual está inserido, respeitando este homem como alguém capaz de pensar , de aprender a aprender de tomar decisões por uma sociedade igualitária e humana.” (p.7, 2000)	1
A.2 Processo Contínuo		0
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades	“A educação onde o sujeito se constrói na relação com o outro, com o mundo, no desenvolvimento integral de suas potencialidades.” (p.8, 2000)	1

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA B

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	<p>“Educação voltada para a preparação de cidadãos críticos , atuantes, criativos solidários permitindo a participação e co-responsabilidade nas decisões.” (p.6, 2000)</p> <p>“O importante é que educadores , família e alunos caminhem juntos, de mãos dadas , para atingir a idéia de desenvolver uma educação voltada para a formação e preparação do cidadão crítico e participativo.” (p.7, 2000)</p> <p>“Percebemos durante a construção do nosso PPP a preocupação e o compromisso de todos os envolvidos na preparação e transformação para uma educação melhor , acompanhando sempre os desafios presentes na sociedade.” (p.53, 2000)</p>	3
A.2 Processo Contínuo	“A educação é um processo transformador, de justiça e não pode faltar a esperança.” (p.7, 2000)	1
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades		0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA C

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	“Educação dever da família e do estado visa o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o trabalho e para o exercício da cidadania.” (p.12, 2000)	1
A.2 Processo Contínuo		0
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades		0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA D

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	“Educação implica numa visão de mundo, de sociedade, de homem que deseja formar, pois educar no trabalho, na participação, na criatividade, na crença de um mundo melhor é educar como preparação para a vida.” (p.2, 2003)	1
A.2 Processo Contínuo	“Para que o Projeto Político Pedagógico se desenvolva de fato é necessário que a educação seja compreendida como um processo contínuo se desenvolva de forma cooperativa e integrada, gerando mudanças em todos os aspectos.” (p.4, 2003)	1
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades		0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA E

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	“Educação é dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.” (p.2, 2004)	1
A.2 Processo Contínuo		0
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades	“A educação tem por objetivo desenvolver as potencialidades do indivíduo, devendo, portanto, utilizar recursos que favoreçam a expansão e a afirmação da personalidade do educando” (p.5, 2004)	0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA F

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação		0
A.2 Processo Contínuo		0
A.3 Igualdade de acesso	“O objetivo de uma ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso e permanência da obrigatoriedade e da gratuidade.” (p.4, 2004)	1
A.4 Desenvolver as potencialidades		0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA G

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	“A educação é direito de todos e dever do estado e da família, visando o desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (p.9, 2003)	1
A.2 Processo Contínuo		0
A.3 Igualdade de acesso	“A educação será baseada na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, pluralismo de idéias.” (p.9, 2003)	1
A.4 Desenvolver as potencialidades		0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA H

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação		0
A.2 Processo Contínuo		0
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades	“Queremos garantir uma educação que vise o desenvolvimento das potencialidades do aluno.” (p.6, 2004)	1

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA I

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação		0
A.2 Processo Contínuo	“Educação processo contínuo de construção do sujeito e transformação da realidade, visando a realização humana.” (p.6, 2004)	1
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades		0

CATEGORIA EDUCAÇÃO – ESCOLA J

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
A.1 Preparação	“A educação que queremos tem por fim levar o indivíduo a agir na realidade preparando para enfrentar situações inéditas atuando de maneira responsável, consciente e eficiente.” (p.16, 2004)	1
A.2 Processo Contínuo	“A educação constitui-se em um processo de construção e reconstrução do conhecimento.” (p.20,2004)	1
A.3 Igualdade de acesso		0
A.4 Desenvolver as potencialidades	“A educação deverá promover, antes de mais nada, o desenvolvimento de potencialidades e aptidões para assumir responsabilidades tanto individuais quanto sociais frente ao mundo.” (p.15, 2004)	1

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA A

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	“A escola tem uma direção objetiva e concreta, na perspectiva de uma transformação do aluno instrumentalizando-o para que assuma o seu papel de sujeito de sua história.” (p.26, 2000)	1
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		0
B.3 Espaço de Socialização do Conhecimento	“Nossa escola encaminha o trabalho pedagógico dentro dos pressupostos da proposta curricular do estado de santa Catarina, de caráter histórico-cultural ou sóciointeracionista. Esta perspectiva visa possibilitar e promover a socialização do conhecimento em busca da riqueza intelectual.” (p.7, 2000)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito	“A escola tem uma direção objetiva e concreta, na perspectiva de uma transformação do aluno instrumentalizando-o para que assuma o seu papel de sujeito de sua história.” (p.26, 2000)	1

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA B

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	<p>“A razão desta escola é oferecer aos alunos espaços e oportunidades que os transformem em cidadão participativos possuidores de uma mentalidade científica, lógica e crítica, capaz de interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do homem e do bem estar pessoal e coletivo.” (p.5, 2000)</p> <p>“A Unidade escolar tem como filosofia básica criar condições para o aluno reconhecer e compreender o mundo em que vive e, delinear seu papel como pensante, consciente, criador, livre, participante e assim de posse destas ferramentas possa transformar a realidade onde vive.” (p.6, 2000)</p>	2
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		
B.3 Espaço de Socialização e apropriação do Conhecimento	“A escola deve assumir a opção por uma metodologia científica, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos, saiba relacioná-los, compará-los e utilizá-los na sua vida diária.” (p.5, 2000)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito	“Lutamos para que nossa escola não seja seletiva, que repense a sua relação com o mundo do trabalho e que assegure a permanência do aluno, que ofereça todas as ferramentas necessárias ao educando para que o mesmo se aproprie do conhecimento historicamente construído instrumentalizando-o para construir um novo conhecimento” (p.4, 2000)	1

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA C

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	“Queremos uma escola alegre que contagie a comunidade escolar e particularmente que nossos alunos venham com prazer a nossa escola e transformem todo o saber recebido para a democratização do poder.” (p.3, 2000)	1
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		
B.3 Espaço de Apropriação e Socialização do Conhecimento	“Queremos uma escola que socialize o conhecimento para a democratização do poder, de forma que o saber teórico seja início, meio e fim do saber fazer.” (p.3, 2000) “Queremos nossa escola cumprindo sua função social através de técnicas de ensinagem para que nossos alunos se apropriem de conhecimento teóricos metodológicos de interpretação do mundo que o cerca.” (p.3, 2000)	2
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito	“Queremos nossa escola instrumentalizando os alunos para que possam ser sujeitos críticos e participativos.” (p.3, 2000)	1

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA D

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	“A escola procura desenvolver suas atividades pedagógicas numa linha sócio-histórica visando a transformação do aluno em um sujeito crítico e participativo.” (p.3, 2003)	1
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		
B.3 Espaço de Socialização e apropriação do Conhecimento	“A escola deve ser um espaço onde a apropriação do conhecimento ocorra proporcionado a integração do indivíduo na sociedade.” (p.3, 2003)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito		0

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA E

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito		
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada	“A escola como um todo trabalhará no sentido de garantir uma aprendizagem significativa, que é direito subjetivo do cidadão.” (p.2, 2004)	1
B.3 Espaço de apropriação e Socialização do Conhecimento	“Escola tratará a todos com respeito, garantindo o acesso ao conhecimento sistematizado, a permanência dos alunos de forma a contribuir na construção de um sujeito atuante, pois é cidadão de direito.” (p.2, 2004)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito		1

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA F

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito		
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		
B.3 Espaço de apropriação e Socialização do Conhecimento	“Queremos uma escola democrática de qualidade, participativa e comunitária, como espaço cultural da apropriação, sistematização do conhecimento e desenvolvimento do educando, preparando e instrumentalizando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.” (p.1, 2004)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito	“Queremos uma escola democrática de qualidade, participativa e comunitária, como espaço cultural da apropriação, sistematização do conhecimento e desenvolvimento do educando, preparando e instrumentalizando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.” (p.1, 2004)	1

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA G

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	“Queremos uma escola que oportunize ao educando o acesso ao conhecimento científico, para que seja um cidadão com senso crítico, consciente de seus direitos e deveres na sociedade, atuando como agente transformador.” (p.10, 2003)	1
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada	“Entendemos a escola com o lugar onde o aluno terá o direito de ter acesso a aprendizagens significativas (p.11, 2003)	1
B.3 Espaço de Socialização do Conhecimento		0
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito		0

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA H

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	“Queremos uma escola alegre, competente, democrática que possa ajudar na transformação dos indivíduos e atenda seus anseios, visando um aluno com conhecimentos e habilidades significativas para não só participar da sociedade mas, principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação social e individual.” (p.6, 2004) “Nossa escola trabalha de modo integrado com a sociedade, atuando sobre ela e trazendo para dentro da escola estas transformações.” (p.5, 2004)	2
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		
B.3 Espaço de Socialização do Conhecimento	“Queremos uma escola que oportunize aos alunos a apropriação aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e políticos, o contato com novas tecnologias como meio de exercício da cidadania na sua vida profissional e social, numa visão humanizadora.” (p.5, 2004)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito		0

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA I

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito		0
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		0
B.3 Espaço de apropriação e Socialização do Conhecimento	“Escola: espaço de aquisição e construção do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado.” (p.6, 2004)	1
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito		0

CATEGORIA ESCOLA – ESCOLA J

Subcategorias	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
B.1 Espaço de Transformação do Sujeito	<p>“Em síntese objetivamos que nossa escola agente de transformação social, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento de nossos alunos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua participação efetiva no processo evolutivo possibilitando, mudanças deixando de ser mera reprodutora de conhecimentos, passando ser mais reflexiva, onde o educando construa o conhecimento.” (p.16, 2004)</p> <p>“Valorizando nossa escola enquanto parte de todo este processo de transformação, onde a mesma contribuirá para a formação de um cidadão crítica , dinâmico e consciente de seus objetivos, atitudes e seus valores dentro de sua realidade.” (p.15, 2004)</p>	2
B.2 Espaço de Aprendizagem Sistematizada		0
B.3 Espaço de Socialização do Conhecimento		
B.4 Espaço de Instrumentalização do Sujeito	<p>“A escola deverá ser agência mediadora entre o conhecimento científico e a historicidade cognitiva do aluno, promovendo seu desenvolvimento e instrumentalizando-o para caminhar na construção do conhecimento.” (p.17, 2004)</p> <p>“A escola terá um papel importante na formação cultural do homem: não o de dar uma cultura mas, o de dar as possibilidades e os instrumentos que lhe permitam ser culto.O aparelho educativo deverá, pois dar igualdade ao indivíduo as chaves dos saberes do saber fazer e saber ser.” (p.18, 2004)</p>	2

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA A

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“A escola tem uma direção objetiva e concreta, na perspectiva de uma transformação do aluno instrumentalizando-o para que assuma o seu papel de sujeito de sua história.” (p.26, 2000)</p> <p>“Nossa escola encaminha o trabalho pedagógico dentro dos pressupostos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, de caráter histórico-cultural ou sócio-interacionista. Esta perspectiva visa possibilitar e promover a socialização do conhecimento em busca da riqueza intelectual.” (p.7, 2000)</p>	2
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>São direitos dos alunos:</p> <p>“Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (p.19, 2000)</p> <p>“Aquisição de conhecimento das disposições do Regimento Escolar e funcionamento da U.E.” (p.19, 2000)</p> <p>“Receber informações sobre os diversos serviços pela U.E.” (p.19, 2000)</p> <p>“Organizar e participar de agremiações estudantis.” (p.19, 2000)</p> <p>“Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento escolar.” (p.19, 2000)</p> <p>“Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência através do boletim.” (p.20, 2000)</p> <p>“Contestar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Solicitar revisão de provas e ou exames finais sem rasura e uso de corretivo até 48 horas, a partir da divulgação da nota ou resultado final.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Indicar representantes do corpo discente para compor o Conselho de Classe.” (p.20, 2000)</p> <p>“Reivindicar o cumprimento dos dias letivo previsto na lei.” (p. 20, 2000)</p> <p>São deveres dos alunos:</p> <p>“Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber.” (p.21, 2000)</p> <p>“Atender as determinações dos diversos setores da U.E.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Participar das atividades programadas pela unidade escolar.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Cooperar na manutenção, na higiene e na conservação das instalações escolares.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Justificar a Direção e ao professor, até 48 horas, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, sua ausência nas provas e entrega de trabalhos na data prevista.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.” (p. 20, 2000)</p> <p>“Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material a U.E e a objetos de propriedade de colegas ou funcionários”. (p. 20, 2000)</p> <p>“Usar uniforme escolar, quando a U.E. assim o definir em conformidade com a legislação vigente.” (p.20, 2000)</p> <p>“Transmitir aos pais as mensagens enviadas pela escola.” (p. 20, 2000)</p> <p>“A quebra das regras em conformidade a gravidade ou reiteração das faltas e infrações, pelos alunos, serão tomadas as seguintes medidas:</p> <p>I- Advertência verbal</p> <p>II- Advertência escrita e comunicada ao Conselho Tutelar</p> <p>III- Solicitação do comparecimento do pai ou responsáveis</p> <p>IV- Encaminhamento ao Conselho Tutelar/ Promotoria.” (p.34, 2000)</p> <p>“A aplicação da medida advertência verbal será feita pelo professor ou pela direção.” (p.34, 2000)</p> <p>“A medida de advertência escrita serão aplicáveis pela direção nos casos de reincidência prevista no artigo anterior e de acordo com a gravidade da infração.” (p. 34, 2000)</p> <p>“Havendo reincidência será solicitado o comparecimento dos pais ou responsáveis.” (p. 34, 2000)</p> <p>“Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente e/ou Promotoria, e/ou a Delegacia de Polícia Especial.” (p. 34, 2000)</p> <p>“As medidas disciplinares aplicadas ao corpo discente não serão registradas no seu histórico escolar, devendo constar nos assentamentos escolares.” (p. 34, 2000)</p>	26

<p>C.3 Sujeito de Avaliação</p>	<p>“A avaliação do aproveitamento do aluno, centrada no processo ensino-aprendizagem, será contínua, constante e de maneira global, tendo como objetivo a verificação da aprendizagem, da apropriação dos conhecimentos científicos pelo aluno, em atividades de classe e extra-classe, para fins de aprovação às séries seguintes.” (p.31, 2000)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno é de responsabilidade do professor da série ou disciplina, devendo este, oportunizar ao aluno, no mínimo 4 (quatro) avaliações do aproveitamento por semestre, utilizando diferentes instrumentos avaliativos e oportunizando, preferencialmente, uma avaliação a cada conteúdo ministrado.” (p.31, 2000)</p> <p>“Cabe ao professor manter o registro sistemático no seu diário de classe, de todas as atividades desenvolvidas com os alunos durante o processo ensino-aprendizagem, inclusive das recuperações paralelas objetivando a orientação e a compreensão do que é feito na escola sobre avaliação.” (p.31, 2000)</p> <p>“Após discutidos com os alunos, explicitar no diário de classe os instrumentos e os critérios avaliativos, para fins de fundamentação de avaliações que possam ser contestadas.” (p.31, 2000)</p> <p>“O resultado da avaliação do aproveitamento será expresso em notas, sendo considerado o aluno como indivíduo com aspectos sociais, culturais, biológicos e afetivos diferenciados, mas a relevância da avaliação será sobre os aspectos cognitivos, preponderando ainda os aspectos qualitativos.” (p.31, 2000)</p> <p>“Na avaliação dos aspectos qualitativos deverão ser considerados: a compreensão e o discernimento dos fatos e a percepção de relações; a aplicabilidade dos conhecimentos; a capacidade de análise e de síntese e a autonomia, além de outras habilidades intelectivas que advierem do processo ensino-aprendizagem, em atitudes demonstradas.” (p.31, 2000)</p> <p>“De conformidade com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e fundamentada na Proposta Curricular do Estado, esta escola não adotará para efeitos de avaliação do aproveitamento escolar, não adotará os critérios de médias; exames finais nem de 2ª época.” (p.31, 2000)</p> <p>“O registro dos resultados da avaliação, para o ensino fundamental:</p> <p>I - Constará nos assentamentos do aluno, sendo expresso em notas e corresponderá à síntese do processo ensino-aprendizagem de cada disciplina;</p> <p>II - Serão utilizados valores numéricos interior, de 1;0 (um) a 10 (dez), referentes aos percentuais de 10% (dez) a 100% (cem) de apropriação dos conhecimentos trabalhados durante o ano letivo.</p> <p>III - Os registros seguirão o critério de ordem crescente, considerando o processo cumulativo de conhecimentos.” (p.31, 2000)</p> <p>“Ter-se-á aprovado quanto ao aproveitamento de estudos, no ensino fundamental, o aluno que alcançar os níveis de apropriação de conhecimentos em cada disciplina, durante todo o ano letivo, em conformidade com este PPP e que o seu registro em notas não seja inferior a 70% (setenta por cento).” (p.31, 2000)</p> <p>“Os alunos que não lograrem o percentual mínimo de aprendizagem no trabalho efetivamente realizado, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, será oportunizada a recuperação paralela dos conhecimentos não apreendidos, para superarem as deficiências diagnosticadas.” (p.32, 2000)</p> <p>“A cada avaliação em que o aluno não alcançar a nota 7,0 (sete), será oferecida oportunidade de recuperação de estudos e uma nova avaliação dentro dos mesmos objetivos trabalhados, de preferência com instrumentos de avaliação diferente do utilizado na avaliação anterior.” (p.32, 2000)</p> <p>“A recuperação paralela dos conhecimentos, será oferecida concomitantemente pelo professor, em atividades de aula.” (p.32, 2000)</p> <p>“A classificação e a reclassificação do aluno, são consideradas como situações especiais, para análise dos casos que couberem, será constituída uma banca na escola, observando-se as diretrizes da Secretaria de Educação.” (p.32, 2000)</p>	<p>13</p>
<p>C.4 Sujeito Tutelado</p>	<p>“Compete ao diretor da escola manter ou intervir para o bom relacionamento entre professores, especialistas, alunos, funcionários e direção.” (p.13, 2000)</p> <p>“Comunicar o conselho tutelar os casos de maus tratos, reiteração de faltas de evasão escolar dos alunos e qualquer ato infracionário e de agressão dos alunos.” (p.13, 2000)</p> <p>“Convocar os representantes das entidades escolares como Associação de Pais e Professores e Grêmio Estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do Plano Político Pedagógico.” (p.13, 2000)</p> <p>“Compete ao secretário da escola organizar de modo a preservar os documentos do corpo discente.” (p.13, 2000)</p> <p>“Compete ao corpo docente: a) Controlar entradas e saídas de alunos nas salas principalmente para o banheiro.” (p. 13, 2000)</p>	<p>5</p>

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA B

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“[...] A razão desta escola é oferecer aos alunos espaços e oportunidades que futuramente os transformem em cidadãos participativos possuidores de uma mentalidade científica, lógica e crítica, capaz de interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do homem e do bem estar pessoal e coletivo.” (p.5, 2000)</p> <p>“A Unidade Escolar tem como filosofia básica criar condições para o aluno reconhecer e compreender o mundo em que vive e, delinear seu papel como pensante, consciente, criador, livre, participante e assim de posse destas ferramentas possa transformar a realidade onde vive.” (p.6, 2000)</p> <p>“Preocupamo-nos em garantir aos nossos alunos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento intelectual e sócio-emocional.” (p.15, 2000)</p> <p>“O importante no entendimento da equipe da escola que atua na escola, é que o aluno adquira condições de se incorporar no seu processo escolar e desenvolver ações de conhecimento que levem a “ver” o mundo que o cerca, e conhecer-se como sujeito capaz de transformar a sociedade.” (p.26, 2000)</p>	4
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>“Deveres dos alunos:</p> <p>Freqüentar com assiduidade as aulas e demais atividades escolares, ser pontual e comparecer devidamente uniformizado.” (p.46, 2000)</p> <p>“Respeitar as normas disciplinares da escola.” (p.46, 2000)</p> <p>“Acatar as determinações da direção, dos professores e funcionários nas respectivas órbitas de competência.” (p.47, 2000)</p> <p>“Zelar pela limpeza e conservação das instalações, materiais, móveis, utensílios e maquinários, indenizando os prejuízos que por ventura.” (p.46, 2000)</p> <p>“Respeitar todos os funcionários da escola, diretor, professor, autoridades de ensino e colegas.” (p.47, 2000)</p> <p>“Apresentar assinado qualquer anotação registrada por bilhetes ou provas quando solicitado.” (p.47, 2000)</p> <p>“Entregar os trabalhos nas datas estabelecidas.” (p.47, 2000)</p> <p>“Comparecer às solenidades, festas cívicas e sociais promovidas pela escola.” (p.47, 2000)</p> <p>“Contribuir para elevação moral do nome da escola e promover seu prestígio em qualquer lugar onde estiver.” (p.47, 2000)</p> <p>“Cumprir fielmente os demais preceitos deste PROJETO no que lhe couber.” (p.47, 2000)</p> <p>Direitos:</p> <p>“Ser tratado com respeito, atenção e cortesia pelo diretor, professores e funcionários da escola” (p.47, 2000)</p> <p>“Ser ouvido, por justa causa expondo seu ponto de vista.” (p.47, 2000)</p> <p>“Tomar conhecimento dos conceitos obtidos e da freqüência, através do boletim escolar.” (p.47, 2000)</p> <p>“Receber da escola as condições mínimas necessários ao aprendizado dos conteúdos obrigatórios contidos nos currículos de cada série.” (p.47, 2000)</p> <p>“Normas disciplinares”</p> <p>“O aluno deverá estar na sala de aula no horário pré-estabelecido pela escola matutino:7:45h até 12:00h; vespertino:13:15h até 17:30h.” (p.50, 2000)</p> <p>“Fica proibido o trânsito de alunos pelos corredores durante as aulas e visitas a outras salas, sob qualquer pretexto.” (p.50, 2000)</p> <p>“Somente será permitida a permanência do aluno na escola fora de seu horário de aula, para realização de atividades escolares, quando necessário.” (p.50,2000)</p> <p>“Todos os alunos deverão entregar as atividades solicitadas, nos dias marcados.”(p.50, 2000)</p> <p>“Qualquer material destruído ou dano ao patrimônio da escola, causado propositadamente, deverá ser ressarcido pelo aluno ou responsáveis.” (p.50, 2000)</p> <p>“Não será permitido trazer para a escola qualquer objeto que não seja de cunho pedagógico, e ou que ofereça risco à integridade física da comunidade escolar.” (p.51, 2000)</p> <p>“Não será permitido o uso de roupas inadequadas (short, saias, ou blusas decotadas para as meninas).” (p.51, 2000)</p> <p>“Ao aluno que deixar de cumprir as normas acima específicas poderão ser aplicadas as seguintes :</p> <p>Advertência verbal, advertência por escrito, chamada dos pais e responsáveis comunicação ao conselho tutelar.” (p.51, 2000)</p> <p>“Na determinação das penalidades serão considerados os fatores: gravidade;reincidência e antecedentes do aluno. Ficará a critério da direção e do corpo docente a penalidade a ser aplicada nesses casos.” (p.51, 2000)</p> <p>“Serão vedada penalidades que atentarem contra a dignidade pessoal e física e mental do aluno, ou que prejudicarem o seu processo formativo. Serão oferecidas todas as oportunidades de solução do problema constatado, antes da aplicação de qualquer penalidade.” (p.51, 2000)</p>	24

C.3 Sujeito de Avaliação	<p>“A avaliação do aproveitamento do aluno , centrada no processo ensino-aprendizagem, será contínua, constante e de maneira global, tendo como objetivo a verificação da aprendizagem, da apropriação dos conhecimentos científicos pelo aluno, em atividades de classe e extra classe , para fins de aprovação às séries seguintes.” (p.43, 2000)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno é de responsabilidade do professor da série ou disciplina, devendo este, oportunizar ao aluno, no mínimo 4 (quatro) avaliações do aproveitamento por semestre, utilizando diferentes instrumentos avaliativos e oportunizando, preferencialmente, uma avaliação a cada conteúdo ministrado.” (p.43, 2000)</p> <p>“Cabe ao professor manter o registro sistemático no seu diário de classe, de todas as atividades desenvolvidas com os alunos durante o processo ensino-aprendizagem, inclusive das recuperações paralelas objetivando a orientação e a compreensão do que é feito na escola sobre avaliação.” (p.44, 2000)</p> <p>“Após discutidos com os alunos, explicitar no diário de classe os instrumentos e os critérios avaliativos , para fins de fundamentação de avaliações que possam ser contestadas.” (p.44, 2000)</p> <p>“O resultado da avaliação do aproveitamento será expresso em notas, sendo considerado o aluno como indivíduo com aspectos sociais, culturais, biológicos e afetivos diferenciados, mas a relevância da avaliação será sobre os aspectos cognitivos, preponderando ainda os aspectos qualitativos.” (p.44, 2000)</p> <p>“Na avaliação dos aspectos qualitativos deverão ser considerados: a compreensão e o discernimento dos fatos e a percepção de relações; a aplicabilidade dos conhecimentos; a capacidade de análise e de síntese e a autonomia, além de outras habilidades intelectivas que advierem do processo ensino-aprendizagem, em atitudes demonstradas.” (p.44, 2000)</p> <p>“De conformidade com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e fundamentada na Proposta Curricular do Estado, esta escola não adotará para efeitos de avaliação do aproveitamento escolar, não adotará os critérios de médias; exames finais em de 2ª época.” (p.44 , 2000)</p> <p>“O registro dos resultados da avaliação, para o ensino fundamental:</p> <p>I – Constará nos assentamentos do aluno, sendo expresso em notas e corresponderá à síntese do processo ensino-aprendizagem de cada disciplina;</p> <p>II – Serão utilizados valores numéricos interior, de 1;0(um) a 10(dez), referentes aos percentuais de 10%(dez) a 100%(cem) de apropriação dos conhecimentos trabalhados durante o ano letivo.</p> <p>III - Os registros seguirão o critério de ordem crescente, considerando o processo cumulativo de conhecimentos.” (p.44, 2000)</p> <p>“Ter-se-á aprovado quanto ao aproveitamento de estudos, no ensino fundamental, o aluno que alcançar os níveis de apropriação de conhecimentos em cada disciplina, durante todo o ano letivo, em conformidade com este PPP e que o seu registro em notas não seja inferior a 70% (setenta por cento).” (p.45, 2000)</p> <p>“Os alunos que não lograrem o percentual mínimo de aprendizagem no trabalho efetivamente realizado, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, será oportunizada a recuperação paralela dos conhecimentos não apreendidos, para superarem as deficiências diagnosticadas.” (p.45, 2000)</p> <p>“A cada avaliação em que o aluno não alcançar a nota 7,0(sete), será oferecida oportunidade de recuperação de estudos e uma nova avaliação dentro dos mesmos objetivos trabalhados, de preferência com instrumentos de avaliação diferente do utilizado na avaliação anterior.” (p.46, 2000)</p> <p>“a recuperação paralela dos conhecimentos, será oferecida concomitantemente pelo professor, em atividades de aula.” (p.46, 2000)</p> <p>“A classificação e a reclassificação do aluno, são consideradas como situações especiais, para análise dos casos que couberem, será constituída uma banca na escola , observando-se as diretrizes da Secretaria de Educação.” (p.46, 2000)</p>	13
C.4 Sujeito Tutelado	<p>“Compete ao diretor as seguintes funções: Aprovar estatutos de grêmios de alunos.” (p.37, 2000)</p> <p>“Compete ao secretário as seguintes funções: atender com urgência a qualquer pedido de informação ou esclarecimento, do aluno.” (p.38, 2000)</p> <p>“Compete aos professores e serviço de orientação trabalhar em conjunto a questão dos “limites” e cidadania, para aplicar com os alunos.” (p.36, 2000)</p>	3

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA C

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“Nossa escola tem uma função social através de processos e técnicas de ensinagem criar condições (física e psíquicas) para que nossos alunos se apropriem do instrumental teórico e metodológico de interpretação do mundo que o cerca. (.....) Para isso devemos garantir condições de acesso, permanência , aprendizagem e sucesso dos alunos, tudo isso combinado com a construção nos alunos o desejo de superar-se pela formação , na sociedade do conhecimento.(...) os conhecimentos oferecidos na escola possibilitam aos alunos vir a ser sujeitos críticos , responsáveis e assim possam ajudar na transformação da sociedade” (p.3, 2000)</p>	1
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>“São direitos dos alunos: “Ter representante participantes na elaboração continuada do PPP da escola.” (p.17, 2000) a)“Organizar-se em organizações sociais, culturais, esportivos, artística cívica e outras e outras conforme legislação pertinente incluindo votar e ser votado.” (p.17, 2000) b)“Expor suas idéias ou dificuldades em sala, obedecendo o código de relações inter-pessoais” c)“Solicitar transferência ou cancelamento de matrícula pelos pais quando for menor.” (p.17, 2000) d)“Apresentar sugestões para enriquecer as aulas.” (p.17, 2000) e)“Conversar com as especialistas sobre as dificuldades e problemas.” (p.17, 2000) f)“Ser tratado pelos colegas e superiores com urbanidade.” (p.17, 2000) g)“Tomar conhecimento de suas notas através do boletim escolar.” (p.17, 2000) h)“Conhecer os direitos e deveres do professor i)“Ter administração escolar que se preocupe com sua matrícula permanência e sucesso escolar. “ (p.17, 2000) “São deveres dos alunos: a) “Compreender a necessidade da autoridade do professor dentro e fora da sala de aula como condição fundamental para o processo ensino aprendizagem.” (p.18, 2000) b) “ser assíduo pontual e respeitar as regras de convivência escolar.” (p.18, 2000) c) “esforçar-se para obter máximo de proveito, superando a si próprio todos os dias.” (p.18, 2000) d) “permanecer em sala durante as aulas e na escola durante todo o seu turno escolar.” (p.18, 2000) e) “apresentar-se para obter o máximo de proveito, superando a si próprio todos os dias.” (p.18, 2000) f) “apresentar-se higienicamente e discretamente.” (p.18, 2000) g) “trajados e ou com uniforme se for decidido em assembléia dos pais.” (p.18, 2000) g) “compreender a importância do zelo do patrimônio público responsabilizando-se por possíveis estragos.” (p.18, 2000) i) “explicar suas faltas e solicitar licença para retirar se de sala ou de escola quando extremamente necessário.” (p.18, 2000) j) “ser honesto e probo em todas as atividades escolares.” (p.18, 2000) k) “comportar-se de forma que eleve o conceito da escola dentro e fora dela.” (p.18, 2000) “É VETADO AO ALUNO: a) “Permanecer pelas dependências da escola durante suas aulas ou fora delas ou fora de seu turno escolar.” (p.18, 2000) b) “Ocupar-se durante as aulas de atividades não consideradas com o ambiente escolar.” (p.18, 2000) c) “Fumar ou usar bebidas alcoólicas, praticar jogos de azar e toda e qualquer atividade ilegal e que venha direta ou indiretamente prejudicar a comunidade escolar.” (p.18, 2000)</p>	22
C. 3 Sujeito de Avaliação	<p>“Nossa escola ainda não deliberou mais especificamente sobre a avaliação do aluno e promoverá encontros com autoridades para esclarecimentos.” (p.25, 2000) “Nossa escola oferecerá recuperação paralela e alternará formas avaliativas buscando sintonia com o interesse histórico dos alunos.” (p.25, 2000) “O conselho de classe tem o objetivo primordial a avaliação participativa onde não é avaliado o aluno individualmente mas sim todo o processo educativo tenso caráter construtivo e deliberativo onde são tiradas políticas para melhoramento do processo ensino aprendizagem. O conselho de classe tem duas instâncias: 1ª Instância com a Participação dos alunos que relatarão de forma diplomática suas dificuldades ou facilidades de aprendizagem nos mais variados aspectos inclusive na relação professor /aluno, conteúdos e forma de avaliação. 2ª. Instância O conselho de classe acontece em reunião realizada com a presença da direção, especialistas, professores e representante de turma.” (p.26, 2000)</p>	3

C. 4 Sujeito Tutelado	<p>“Compete ao diretor da escola manter ou intervir para o bom relacionamento entre professores , especialistas, alunos, funcionários e direção.” (p.13, 2000)</p> <p>“Compete ao secretário da escola Organizar de modo a preservar os documentos do corpo discente.” (p.14, 2000)</p> <p>“Compete aos professores: Manter a disciplina , demonstrando autoridade pedagógica com maturidade no relacionamento com os alunos. ” (p.15, 2000)</p> <p>Corresponsabilizar -se pelo bom aproveitamento dos alunos em sua disciplina e adotando recuperação paralela e outras medidas pedagógicamente corretas conforme o caso.” (p.15, 2000)</p> <p>“Compete a Coordenação pedagógica : Orientação,Supervisão, Administração Escolar: e) Acompanhar o rendimento dos alunos e propor alternância de ensinagem.” (p.16, 2000)</p>	5
-----------------------	--	---

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA D

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem		0
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>“Constituirão Direitos dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (p.9, 2004) -Aquisição do conhecimento teórico e prático de qualidade em curso. (p.9, 2004) -Tomar conhecimento das disposições do regimento escolar e funcionamento da Unidade Escolar. (p.9, 2004) -Organizar e participar de agremiações estudantis. (p.9, 2004) -Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento. (p.9, 2004) -Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua freqüência através do boletim ou caderneta escolar, entregue bimestralmente. (p.9, 2004) -Contestar critérios avaliativos não previstos no regimento. (p.9, 2004) -Solicitar revisão de provas, a partir da divulgação das notas. (p.9, 2004) -Requerer transferência ou cancelamento de matrícula por si, quando maior de idade, ou através dos pais ou responsáveis, quando menor. (p.9, 2004) -Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. (p.9, 2004) -Reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grade curricular. (p.9, 2004) -Discutir com a direção, os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino-aprendizagem, propondo soluções. (p.9, 2004) -Indicar representantes do corpo discente para compor o conselho de classe. (p.9, 2004) -Direito ao curso de qualidades.” <p>“Dos Deveres dos Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber. (p.9, 2004) -Atender as determinações dos diversos setores da unidade escolar. (p.9, 2004) -Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares. (p.9, 2004) -Participar das atividades programadas e desenvolvidas pela unidade escolar. (p.9, 2004) -Cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares. (p.9, 2004) -Manter e promover relações cooperativas e de respeito com professores, colegas e comunidade. (p.9, 2004) -Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à unidade escolar e a objetos de propriedade de colegas e funcionários. (p.9, 2004) -Justificar à direção e ao professor, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, a ausência de provas e entrega de trabalhos na data prevista. (p.9, 2004) -Usar uniforme escolar, quando a unidade escolar assim definir, em conformidade com a legislação vigente.” (p.9, 2004) <p>A quebra das regras em conformidade a gravidade ou reiteração das faltas e infrações , pelos alunos, serão tomadas as seguintes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> I- Advertência verbal II- Advertência escrita e comunicada ao conselho tutelar III- Solicitação do comparecimento do pai ou responsáveis IV- Encaminhamento ao Conselho Tutelar/ Promotoria p. <p>“A aplicação da medida advertência verbal será feita pelo professor ou pela direção.” (p.18, 2004)</p> <p>“A medida de advertência escrita serão aplicáveis pela direção nos casos de reincidência</p>	29

	<p>prevista no artigo anterior e de acordo com a gravidade da infração.” (p. 18, 2004)</p> <p>“Havendo reincidência será solicitado o comparecimento dos pais ou responsáveis.” (p. 18, 2004)</p> <p>“Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar da Criança e do adolescente e ou promotoria, e ou a delegacia de polícia especial.” (p. 18, 2004)</p> <p>“As medidas disciplinares aplicadas ao corpo discente não serão registradas no seu histórico escolar, devendo constar nos assentamentos escolares.” (p. 18, 2004)</p>	
C.3 Sujeito de Avaliação	<p>“A avaliação é um elemento fundamental no processo ensino aprendizagem, deve ocorrer em todas as ações que são desenvolvidas em sala de aula e envolve professores, alunos e pais.” (p.10, 2004)</p> <p>“Entendemos que cabe ao professor definir uma forma pessoal de registro do processo vivenciado pelos alunos, devendo ser transformado em nota, e no mínimo de 3 avaliações por bimestre a ser definida por todos os educadores a cada bimestre, para fim de comparação de sua vida escolar.” (p.10, 2004)</p> <p>“Como subsídio na parte cognitiva e afetiva do aluno, elencamos alguns critérios para avaliação como: compreensão e discernimento das atividades em sala , nos deveres, trabalhos.” (p. 10, 2004)</p> <p>“O aluno com média 7,0 , no final do ano estará aprovado.” (p.10, 2004)</p> <p>“avaliação do aproveitamento do aluno será de forma diagnóstica, contínua e processual, mediante verificação de competência .e de aprendizagem de conhecimentos, seja em sala de aula ou fora dela, incluindo-se os procedimentos da recuperação.” (p.10, 2004)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno será expressa em notas de 01 (um) a 10 (dez), atribuídas pelo professor da série ou disciplina que deverá considerar sempre os níveis de apropriação de conhecimento dos conteúdos em relação ao objetivo final, ao todo.” (p.11, 2004)</p> <p>“Cabe ao conselho de classe analisar a avaliação de aproveitamento do aluno, podendo retificá-lo ou modificá-lo.” (p.11, 2004)</p> <p>“Entende-se por recuperação de estudos o processo didático pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno para superar deficiências ao longo do processo ensino-aprendizagem.” (p.11, 2004)</p>	8
C.4 Sujeito Tutelado	<p>“compete ao diretor:</p> <p>c) Comunicar o conselho tutelar os casos de maus tratos, reiteração de faltas de evasão escolar dos alunos e qualquer ato infracionário e de agressão dos alunos.” (p.12, 2003)</p> <p>“Convocar os representantes das entidades escolares como Associação de Pais e Professores e grêmios estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do Plano Político Pedagógico.” (p.12, 2003)</p>	2

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA E

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“Escola tratará a todos com respeito, garantindo o acesso ao conhecimento sistematizado, a permanência dos alunos de forma a contribuir na construção de um sujeito atuante, pois é cidadão de direito.” (p.2, 2004)</p> <p>“Desenvolver um ser eminentemente social, crítico , prático , responsável, capaz de participar conscientemente do mundo que o cerca, proporcionando uma formação que parta das condições reais do educando.” (p.3, 2004)</p> <p>“Queremos que as diversas áreas do conhecimento permitam a aprendizagem de forma articulada e levem o aluno a entender as relações que se estabelecem em nossa sociedade, assimilando habilidades e recriando valores necessários a transformação do sujeito e da sociedade.” (p.3, 2004)</p>	3
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>São direitos dos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-“Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (p.25, 2004) 2-“Aquisição de conhecimento das disposições do Regimento Escolar e funcionamento da U.E.” (p.25, 2004) 3-“Receber informações sobre os diversos serviços pela U.E.” (p.25, 2004) 4-Organizar e participar de agremiações estudantis. 5-“Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento escolar.” (p.25, 2004) 6-“Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência através do boletim.” (p.25, 2004) 7-“Questionar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores.” (p.25, 2004) 8-“Solicitar revisão de provas e ou exames finais sem rasura e uso de corretivo até 48 horas, a partir da divulgação da nota ou resultado final.” (p.25, 2004) 9-“Escolher através de eleição, os líderes e professores regentes de sua classe.” (p.25, 2004) 10-“Reivindicar o cumprimento dos dias letivo previsto na lei.” (p.25, 2004) 11- “Participar do conselho de classe e do conselho deliberativo através de representantes.” (p.25, 2004) 12-“Aquisição do conhecimento prático.” (p.25, 2004) 13-Querer matrícula por dependência ou dispensa de disciplina ,previstas neste regimento.” (p.25, 2004) <p>São deveres dos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.“Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber. ” (p.27, 2004) 2.“Atender as determinações dos diversos setores da U.E.” (p.27, 2004) 3.“Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares. ” (p.27, 2004) 4.“Participar das atividades programadas pela unidade escolar.” (p.27, 2004) 5.“Cooperar na manutenção, na higiene e na conservação das instalações escolares.” (p.27, 2004) 6.“Justificar a Direção e ao professor, até 48 horas, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, sua ausência provas e entrega de trabalhos na data prevista.” (p.27, 2004) 7.“Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.” (p.27, 2004) 8.“Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material a U.E e a objetos de propriedade de colegas ou funcionários.” (p.27, 2004) 9.“Usar uniforme escolar, quando a U.E. assim o definir em Assembléia de pais em conformidade com a legislação vigente.” (p.27, 2004) <p>“Normas disciplinares”</p> <p>“Somente será permitida a permanência do aluno na escola fora de seu horário de aula, para realização de atividades escolares, quando necessário.” (p.27, 2004)</p> <p>“Todos os alunos deverão entregar as atividades solicitadas , nos dias marcados”(p.27,2004)</p> <p>“Não será permitido o uso de roupas inadequadas (short, saias, ou blusas decotadas para as meninas). ” (p.27, 2004)</p> <p>“Ao aluno que deixar de cumprir as normas acima específicas poderão ser aplicadas as seguintes :</p> <p>Advertência verbal, advertência por escrito, chamada dos pais e responsáveis comunicação ao conselho tutelar.” (p.27, 2004)</p> <p>“Na determinação das penalidades serão considerados os fatores : gravidade ;reincidência e antecedentes do aluno. Ficarà a critério da direção e do corpo docente a penalidade a ser aplicada nesses casos.” (p.27, 2004)</p> <p>“Serão vedada penalidades que atentem contra a dignidade pessoal e física e mental do aluno, ou que prejudicarem o seu processo formativo. Serão oferecidas todas as oportunidades de solução do problema constatado, antes da aplicação de qualquer penalidade.” (p.27, 2004)</p>	28

C.3 Sujeito de Avaliação	<p>“A avaliação é um elemento fundamental no processo ensino aprendizagem, deve ocorrer em todas as ações que são desenvolvidas em sala de aula e envolve professores, alunos e pais.” (p.6, 2004)</p> <p>“Entendemos que cabe ao professor definir uma forma pessoal de registro do processo vivenciado pelos alunos, devendo ser transformado em nota, e no mínimo de 3 avaliações por bimestre a ser definida por todos os educadores a cada bimestre, para fim de comparação de sua vida escolar.” (p.6, 2004)</p> <p>“Como subsídio na parte cognitiva e afetiva do aluno, elencamos alguns critérios para avaliação como: compreensão e discernimento das atividades em sala, nos deveres, trabalhos.” (p.6, 2004)</p> <p>“O aluno com média 7,0, no final do ano estará aprovado.” (p.7, 2004)</p> <p>“avaliação do aproveitamento do aluno será de forma diagnóstica, contínua e processual, mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, seja em sala de aula ou fora dela, incluindo-se os procedimentos da recuperação.” (p.7, 2004)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno será expressa em notas de 01 (um) a 10(dez), atribuídas pelo professor da série ou disciplina que deverá considerar sempre os níveis de apropriação de conhecimento dos conteúdos em relação ao objetivo final, ao todo.” (p.7, 2004)</p> <p>“Cabe ao conselho de classe analisar a avaliação de aproveitamento do aluno, podendo retificá-lo ou modificá-lo.” (p.7, 2004)</p> <p>“Entende-se por recuperação de estudos o processo didático pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno para superar deficiências ao longo do processo ensino-aprendizagem.” (p.7, 2004)</p>	8
C.4 Sujeito Tutelado	<p>“compete ao diretor:</p> <p>c) Comunicar o conselho tutelar os casos de maus tratos, reiteração de faltas de evasão escolar dos alunos e qualquer ato infracionário e de agressão dos alunos.” (p.12, 2004)</p> <p>“Convocar os representantes das entidades escolares como Associação de Pais e Professores e grêmios estudantis, para participarem do processo de elaboração e execução do Plano Político Pedagógico.” (p.12, 2004)</p> <p>“Compete ao supervisor, administrador, e orientador escolar:</p> <p>“Acompanhar o processo ensino-aprendizagem, atuando junto aos alunos, pais e professores, no sentido de propiciar a aquisição do conhecimento científico, erudito e universal, para que o aluno adquira os conhecimentos adquiridos e elabore novos conhecimentos.” (p.13, 2004)</p> <p>“Promover a participação dos pais e alunos no conselho de classe.” (p.13, 2004)</p> <p>“Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos.” (p.13, 2004)</p> <p>“Compete ao corpo docente:</p> <p>Propiciar a aquisição do conhecimento científico, erudito e universal para que todos os alunos re-elaborem os conhecimentos adquiridos e re-elaborem novos conhecimentos.” (p.18, 2004)</p> <p>“Preparar os alunos para participarem da sociedade.” (p.18, 2004)</p>	7

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA F

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“Queremos uma escola democrática de qualidade, participativa e comunitária, como espaço cultural da apropriação, sistematização do conhecimento e desenvolvimento do aluno, preparando e instrumentalizando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.” (p.1, 2004)</p> <p>“Queremos uma escola democrática de qualidade, participativa e comunitária, como espaço cultural da apropriação, sistematização do conhecimento e desenvolvimento do aluno, preparando e instrumentalizando para serem sujeitos críticos, atuantes de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.” (p.1, 2004)</p>	2
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>“Constituirão Direitos dos alunos” (p.9, 2004):</p> <ul style="list-style-type: none"> – “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” – “Aquisição do conhecimento teórico e prático de qualidade em curso.” – Tomar conhecimento das disposições do regimento escolar e funcionamento da Unidade Escolar.” – “Organizar e participar de agremiações estudantis. – Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento.” – “Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência através do boletim ou caderneta escolar, entregue bimestralmente.” – “Contestar critérios avaliativos não previstos no regimento, podendo recorrer a instâncias escolares superiores.” – “Solicitar revisão de provas, a partir da divulgação das notas. – “Requerer transferência ou cancelamento de matrícula por si, quando maior de idade, ou através dos pais ou responsáveis, quando menor.” – “Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.” – “Reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grade curricular.” – “Discutir com a direção, os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino-aprendizagem, propondo soluções.” – “Indicar representantes do corpo discente para compor o conselho de classe.” – “Direito ao curso de qualidades.” <p>“Dos Deveres dos Alunos” (p.9, 2004):</p> <ul style="list-style-type: none"> – “Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber.” – “Atender as determinações dos diversos setores da unidade escolar.” – “Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares.” – “Participar das atividades programadas e desenvolvidas pela unidade escolar.” – “Cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares.” – “Manter e promover relações cooperativas e de respeito com professores, colegas e comunidade.” – Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à unidade escolar e a objetos de propriedade de colegas e funcionários.” – Justificar à direção e ao professor, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, a ausência de provas e entrega de trabalhos na data prevista.” – Usar uniforme escolar, quando a unidade escolar assim definir, em conformidade com a legislação vigente.” <p>A quebra das regras em conformidade a gravidade ou reiteração das faltas e infrações, pelos alunos, serão tomadas as seguintes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Advertência verbal II- Advertência escrita e comunicada ao conselho tutelar III- Solicitação do comparecimento do pai ou responsáveis IV- Encaminhamento ao Conselho Tutelar/ Promotoria p. <p>“A aplicação da medida advertência verbal será feita pelo professor ou pela direção.” (p.18, 2004)</p> <p>“A medida de advertência escrita serão aplicáveis pela direção nos casos de reincidência prevista no artigo anterior e de acordo com a gravidade da infração.” (p.18, 2004)</p> <p>“Havendo reincidência será solicitado o comparecimento dos pais ou responsáveis.” (p.18, 2004)</p> <p>“Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar da Criança e do adolescente e ou promotoria, e ou a delegacia de polícia especial.” (p.18, 2004)</p> <p>“As medidas disciplinares aplicadas ao corpo docente não serão registradas no seu histórico escolar, devendo constar nos assentamentos escolares.” (p.18, 2004)</p>	29

<p>C.3 Sujeito de Avaliação</p>	<p>“A avaliação é um elemento fundamental no processo ensino aprendizagem, deve ocorrer em todas as ações que são desenvolvidas em sala de aula e envolve professores, alunos e pais.” (p.10, 2004)</p> <p>“Entendemos que cabe ao professor definir uma forma pessoal de registro do processo vivenciado pelos alunos, devendo ser transformado em nota, e no mínimo de 3 avaliações por bimestre a ser definida por todos os educadores a cada bimestre, para fim de comparação de sua vida escolar.” (p.10, 2004)</p> <p>“O aluno com média 7,0 , no final do ano estará aprovado.” (p.10, 2004)</p> <p>“avaliação do aproveitamento do aluno será de forma diagnóstica, contínua e processual, mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, seja em sala de aula ou fora dela, incluindo-se os procedimentos da recuperação.” (p.10, 2004)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno será expressa em notas de 01 (um) a 10(dez), atribuídas pelo professor da série ou disciplina que deverá considerar sempre os níveis de apropriação de conhecimento dos conteúdos em relação ao objetivo final, ao todo.” (p.10, 2004)</p> <p>“Cabe ao conselho de classe analisar a avaliação de aproveitamento do aluno, podendo retificá-lo ou modificá-lo.” (p.10, 2004)</p> <p>“Entende-se por recuperação de estudos o processo didático pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno para superar deficiências ao longo do processo ensino-aprendizagem.” (p.10, 2004)</p>	<p>7</p>
<p>C.4 Sujeito Tutelado</p>	<p>“compete ao diretor:</p> <p>c) Comunicar o conselho tutelar os casos de maus tratos, reiteração de faltas de evasão escolar dos alunos e qualquer ato infracionário e de agressão dos alunos.” (p.4, 2004)</p> <p>“Convocar os representantes das entidades escolares como Associação de Pais e Professores e grêmio estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do Plano Político Pedagógico.” (p.12, 2004)</p> <p>“Compete a administração escolar: diagnosticar juntos a comunidade escolar (especialistas, professores, pais, alunos) a suas reais necessidades e recursos disponíveis.” (p.5, 2004)</p> <p>“Compete a orientação escolar: estimular a acena e permanência do aluno na escola.” (p.5, 2004)</p> <p>“Participar diagnósticos da escola junto à comunidade escolar, identificando o contexto sócio econômico e cultural em que o aluno vive.” (p.5, 2004)</p> <p>“Desenvolver o auto-conceito positivo, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade pessoal e social.” (p.5, 2004)</p> <p>“Compete ao secretário: organizar e manter em dia o protocolo, arquivo escolar e o registro de assentamentos dos alunos e acompanhar o conselho de classe, atualizando dados referentes à vida escolar do aluno.” (p.6, 2004)</p> <p>“Compete ao coordenador de turno responsável pela organização da escola no que diz respeito: a disciplina de alunos no pátio e no recreio da escola.” (p.6, 2004)</p> <p>“Compete ao corpo docente: propiciar a elaboração e re-elaboração do conhecimento científico, erudito e universal dos alunos.” (p.6, 2004)</p> <p>“Promover uma avaliação processual e contínua, acompanhamento e enriquecido o desenvolvimento do trabalho do aluno elevando-o a uma compreensão cada vez maior sobre o mundo e sobre si mesmo.” (p.6, 2004)</p> <p>“Promover as avaliações dos alunos e atribuir-lhes notas, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação nos prazos fixados pela direção da Escola.” (p.6, 2004)</p>	<p>11</p>

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA G

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“As alternativas pedagógicas desse processo devem considerar o saber que estes alunos já possuem (cotidiano) e encaminhar para a aquisição do conhecimento científico, buscando contemplar, também o caráter lúdico e prazeroso do processo de apropriação do conhecimento.” (p.9, 2003)</p> <p>“Oportunizar ao educado acesso ao conhecimento científico, para que seja um cidadão com senso crítico, consciente de seus direitos e deveres na sociedade , atuando como agente participativo, crítico transformador.” (p.9, 2003)</p>	2
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>São direitos dos alunos dos alunos:</p> <p>“São direitos dos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-“Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (p.16, 2003) 2-“Aquisição de conhecimento das disposições do Regimento Escolar e funcionamento da U.E.” (p.16, 2003) 3-“Receber informações sobre os diversos serviços pela U.E.” (p.16, 2003) 4-Organizar e participar de agremiações estudantis. 5-“Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento escolar.” (p.16, 2003) 6-“Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência através do boletim.” (p.16, 2003) 7-“Questionar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores.” (p.16, 2003) 8-“Solicitar revisão de provas e ou exames finais sem rasura e uso de corretivo até 48 horas, a partir da divulgação da nota ou resultado final.” (p.16, 2003) 9- “Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com objetivo de aprimorar o processo ensino-aprendizagem.” (p.16, 2003) 10-“Reivindicar o cumprimento dos dias letivo previsto na lei.” (p.16, 2003) 11-“Discutir com a direção, coordenação, orientação e professor os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino-aprendizagem.” (p.16, 2003) 12-“.Participar do conselho de classe e do conselho deliberativo através de representantes.” (p.16, 2003) 13-“Requerer espaço garantido na sala de aula com condições que proporcione ambiente adequado para a realização do processo ensino-aprendizagem.” (p.16, 2003) 14-Querer matrícula por dependência ou dispensa de disciplina ,previstas neste regimento.” (p.16, 2003) <p>“São deveres dos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber.” (p.17, 2003) 2.“Atender as determinações dos diversos setores da U.E.” (p.17, 2003) 3.“Comparecer pontualmente às aulas d demais atividades escolares.” (p.17, 2003) 4.“Participar das atividades programadas pela unidade escolar.” (p.17, 2003) 5.“Cooperar na manutenção, na higiene e na conservação das instalações escolares.” (p.17, 2003) 6.“Justificar a Direção e ao professor, até 48 horas, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, sua ausência provas e entrega de trabalhos na data prevista.” (p.17, 2003) 7.“Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.” (p.17, 2003) 8.“Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material a U.E e a objetos de propriedade de colegas ou funcionários.” (p.17, 2003) 9.“Usar uniforme escolar, quando a U.E. assim o definir em Assembléia de pais em conformidade com a legislação vigente. Inclusive adequado para a educação física.” (p.17, 2003) <p>Normas escolares</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “O aluno só pode entrar na escola com identificação, portanto só é permitido o acesso à escola mediante a apresentação da mesma.” (p.19, 2003) 2. “O professor é autoridade máxima dentro da sala de aula.” (p.19, 2003) 3. “A saída de sala de aula é permitida com a autorização do professor. Sendo assim, o aluno que sair sem autorização não poderá retornar (três ocorrências chamar os pais) .” (p.19, 2003) 4. “Não é permitido interromper aula para chamar alunos, caso ocorra algum imprevisto deverá entrar em contato com a coordenação.” (p.19, 2003) 5. “Os casos de indisciplina e ou desrespeito as normas serão aplicadas conforme regimento e Projeto Político Pedagógico.Após três ocorrências o aluno é suspenso a partir dos seguintes critérios: Advertência oral, advertência por escrito, suspensão de um a três dias. Em casos graves como brigas ou roubos 15 dias de suspensão, assim como o encaminhamento aos órgãos competentes para aplicação da lei.” (p.19, 2003) 	47

	<p>6. “O aluno deve apresentar adequadamente trajado na escola. Não é permitido o uso de mini-saia, tops, shortinhos e ou sem camisa.” (p.19, 2003)</p> <p>7. “As bicicletas devem ser empurradas , estacionadas e cadeadas. Sendo que a escola não se responsabiliza pelo roubo das mesmas.” (p.20, 2003)</p> <p>8. “A escola não se responsabiliza pelos materiais ou objetos pessoais do aluno.” (p.21, 2003)</p> <p>9. “Não é permitida a saída do aluno para ir ao banheiro na 1ª. a 4ª. Série (após o recreio).</p> <p>10. “Dado o sinal é fechado o portão, matutino às 7:45h, vespertino às 13:30H.” (p.21, 2003)</p> <p>11. “Aos a entrada do professor na sala o aluno não poderá entrar sem autorização.” (p.21, 2003)</p> <p>12. “Não é permitida a troca de alunos de sala e turno, exceto por motivo de saúde.” (p.21, 2003)</p> <p>13. “O portão na hora do recreio é fechado, com o objetivo de preservar a segurança dos alunos, permitindo a saída ou entrada somente para professores ou alunos autorizados.” (p.21, 2003)</p> <p>14. “O aluno deverá evitar acidentes não correndo no pátio e nem correndo ao descer escadas.” (p.21, 2003)</p> <p>15. “Faltas injustificadas somente com atestado médico.” (p.21, 2003)</p> <p>16. “O aluno que sair da escola sem autorização, não pode retornar.” (p.21, 2003)</p> <p>17. “É proibida a permanência de pessoas junto ao portão.” (p.21, 2003)</p> <p>18. É proibido brincadeiras que venham a prejudicar ou agredir colegas e professores.” (p.21, 2003)</p> <p>19. “É proibido permanecer nos corredores e sala de aula na hora do recreio, os portões serão fechados. (p.21, 2003)</p> <p>20. “Ao sair da escola o aluno deverá dirigir-se para casa.” (p.21, 2003)</p> <p>“Pela inobservância dos deveres previstos neste regimento Escolar e, conforme a gravidade ou reiteração de faltas e infrações, serão aplicadas, aos alunos, as seguintes medidas disciplinares:</p> <p>I- Advertência Verbal; II- Advertência escrita; III- Exigência de Comparecimento do pai ou responsável</p> <p>IV- Suspensão</p> <p>V- Vaga a disposição.” (p.24, 2003)</p> <p>“A aplicação da medida verbal será executada pelo professor ou pela direção.” (p.24, 2003)</p> <p>“A medida de advertência escrita e ou comparecimento dos pais ou responsáveis serão aplicáveis pela direção nos casos de reincidência em falta prevista no artigo anterior e de acordo com a gravidade da infração.” (p.24, 2003)</p> <p>“A medida de suspensão de três dias das aulas normais será aplicada pela direção, quando o aluno cometer faltas graves como agressão física, verbal, e depredação do patrimônio escolar. No caso de reincidência dos itens acima supra citado, a direção, coordenação, professores, orientação da escola, junto com os pais ou responsáveis do aluno, deverão encontrar uma solução ou alternativa e decidir da permanência do aluno na escola.” (p.25, 2003)</p>	
C.3 Sujeito de Avaliação	<p>“A avaliação é um elemento fundamental no processo ensino aprendizagem, deve ocorrer em todas as ações que são desenvolvidas em sala de aula e envolve professores, alunos e pais.” (p.23, 2003)</p> <p>“Entendemos que cabe ao professor definir uma forma pessoal de registro do processo vivenciado pelos alunos, devendo ser transformado em nota, e no mínimo de 3 avaliações por bimestre a ser definida por todos os educadores a cada bimestre, para fim de comparação de sua vida escolar.” (p.23, 2003)</p> <p>“Como subsídio na parte cognitiva e afetiva do aluno, elencamos alguns critérios para avaliação como: compreensão e discernimento das atividades em sala , nos deveres, trabalhos.” (p.23, 2003)</p> <p>“O aluno com média 7,0, no final do ano estará aprovado.” (p.23, 2003)</p> <p>“avaliação do aproveitamento do aluno será de forma diagnóstica, contínua e processual, mediante verificação de competência .e de aprendizagem de conhecimentos, seja em sala de aula ou fora dela, incluindo-se os procedimentos da recuperação.” (p.23, 2003)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno será expressa em notas de 01 (um) a 10 (dez), atribuídas pelo professor da série ou disciplina que deverá considerar sempre os níveis de apropriação de conhecimento dos conteúdos em relação ao objetivo final, ao todo.” (p.23, 2003)</p> <p>“Cabe ao conselho de classe analisar a avaliação de aproveitamento do aluno, podendo retificá-lo ou modificá-lo.” (p.23, 2003)</p> <p>“Entende-se por recuperação de estudos o processo didático pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno para superar deficiências ao longo do processo ensino-aprendizagem.” (p.23, 2003)</p>	8

C.4 Sujeito Tutelado	<p>“compete ao diretor:</p> <p>c) Comunicar o conselho tutelar os casos de maus tratos, reiteração de faltas de evasão escolar dos alunos e qualquer ato infracionário e de agressão dos alunos.” (p.12, 2003)</p> <p>“Convocar os representantes das entidades escolares como Associação de Pais e Professores e grêmios estudantis, para participarem do processo de elaboração e execução do Plano Político Pedagógico.” (p.12, 2003)</p> <p>“Compete ao supervisor, administrador, e orientador escolar:</p> <p>“Acompanhar o processo ensino-aprendizagem, atuando junto aos alunos, pais e professores, no sentido de propiciar a aquisição do conhecimento científico, erudito e universal, para que o aluno reelabore os conhecimentos adquiridos e elabore novos conhecimentos.” (p.13, 2003)</p> <p>“Atribuições do Coordenador de Turno:</p> <p>“Atender pais e alunos, em último caso passar para a direção.” (p.14, 2003)</p> <p>“Atender alunos doentes avisar pais, gazetas, e atrasos.” (p.14, 2003)</p> <p>“Acompanhar a frequência geral dos alunos junto aos professores e líderes de turmas.” (p.14, 2003)</p> <p>“Informar a orientação educacional e pais quanto à faltas injustificadas e excessivas dos alunos.” (p.14, 2003)</p> <p>“Organizar e controlar a entrada e saída dos alunos.” (p.14, 2003)</p> <p>“Opinar na aplicação de medidas disciplinares ou de reajustamento a qualquer membro do corpo docente.” (p.14, 2003)</p> <p>“Compete ao corpo docente:</p> <p>a) Controlar entradas e saídas de alunos nas salas principalmente para o banheiro.” (p.14, 2003)</p>	10
----------------------	--	----

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA H

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“Queremos formar alunos participativos, investigadores, criativos, reflexivos sobre suas ações, conscientes da sua importância no contexto em que vivem e entendendo que o conhecimento é a chave que alarga sua dimensão do presente e projeto futuro.” (p.7, 2004)</p> <p>“Queremos um escola democrática (...) um aluno com conhecimentos e habilidades significativas para não só participar da sociedade mas, principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação social.” (p.6, 2004)</p> <p>“Oportunizar aos alunos a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e políticos, o contato com novas tecnologias como meio de exercício da cidadania na sua vida profissional e social, numa visão humanizadora.” (p.5, 2004)</p>	3
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>Atribuições/Diretos e deveres</p> <p>“ter um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.” (p.32, 2004)</p> <p>“receber informações para ter conhecimento e poder fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas no projeto Político Pedagógico.” (p.32, 2004)</p> <p>“participar de agremiações estudantis.”</p> <p>“tomar conhecimento, do seu rendimento escolar e de sua frequência.” (p.32, 2004)</p> <p>“requerer transferência ou cancelamento de matrículas por si, quando maior de idade, ou responsável do pai ou responsável, quando menor.” (p.32, 2004)</p> <p>“apresentar sugestões relativas a atividades e conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com o objetivo de aprimorar o processo ensino e aprendizagem.” (p.32, 2004)</p> <p>“reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grande curricular.” (p.32, 2004)</p> <p>“discutir com a equipe pedagógica as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino e aprendizagem, dando sugestões.” (p.32, 2004)</p> <p>“indicar representantes do Corpo Discente para compor o Conselho de Classe e respeitar a turma quando se fizer necessário.” (p.32, 2004)</p> <p>“receber acompanhamento durante o processo ensino e aprendizagem e recuperação paralela sempre que necessário.” (p.32, 2004)</p> <p>“receber as avaliações escritas com direito a revisão de conteúdos não apropriados, ao final de cada conteúdo explorado.” (p.32, 2004)</p> <p>“apresentar na secretaria os documentos necessários para a regulamentação da matrícula.” (p.33, 2004)</p> <p>“atender às determinações dos diversos setores da Unidade Escolar, expressos no Projeto Político Pedagógico.” (p.33, 2004)</p> <p>“comparecer com assiduidade e pontualidade às aulas e demais atividades escolares.” (p.33, 2004)</p> <p>“se responsável com a manutenção, higiene e cooperar na conservação das instalações escolares.” (p.33, 2004)</p> <p>“manter relações cooperativas e de respeito com as professoras, colegas e comunidade.” (p.33, 2004)</p> <p>“preservar o ambiente escolar, caso contrário, indenizar o prejuízo, quando produzir dono material à Unidade Escolar e a objetos de propriedades de colegas e funcionários.” (p.33, 2004)</p> <p>“justificar a todos os professores, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsável, a ausência às aulas, provas e entrega de trabalhos no primeiro dia de retorno a escola, solicitando o arquivamento no SOE. Quando solicitado, entregar aos pais ou responsáveis todas as comunicações enviadas pela escola e devolvê-las assinaturas.” (p.33, 2004)</p> <p>“usar uniforme escolar, quando deliberado em Assembléia Geral de Pais, em conforme com a legislação vigente (Estatuto da Criança e do Adolescente).” (p.33, 2004)</p> <p>“para as aulas de Educação Física, os alunos deverão apresentar-se de calças de agasalho ou bermudas, camiseta e tênis.” (p.33, 2004)</p> <p>“apresentar-se na coordenação sempre que chegar atrasado.” (p.33, 2004)</p> <p>“chegadas tardias e saídas antecipadas, em número limitado e com justificativa convincente, somente serão autorizadas, pela Direção ou Coordenação de turno. Os alunos deverão trazer o pedido de chegada tardia ou saídas antecipada, por escrito, dos pais ou responsáveis; após cinco minutos do sinal de entrada os portões serão fechados, devendo o aluno entrar pela porta principal para que se apresente a direção para receber autorização.” (p.33, 2004)</p> <p>“todos os alunos deverão permanecer em sala de aula na troca de professores.” (p.33, 2004)</p> <p>“É vedado ao aluno telefones celular ligado, com sinal sonoro, ou atendê-lo durante as aulas, bem como, uso de walk-man e disk-man.” (p.33, 2004)</p> <p>“Fumar em ambiente escolar.” (p.33, 2004)</p> <p>Portar qualquer instrumento que possa provocar lesões corporais ou danos materiais.” (p.33, 2004)</p>	29

	<p>“Promover sem autorização da direção, arrecadações, rifas transações comerciais e festas em sala de aula, fora dela usando o nome da escola.” (p.33, 2004)</p> <p>“Não é permitido ao aluno o uso shorts, mini-saias e mini-blusas.” (p.33, 2004)</p> <p>“Sair da escola ou mesmo da sala de aula sem autorização do professor.” (p.33, 2004)</p>	
C.3 Sujeito de Avaliação	<p>“a avaliação será processual e contínua, considerar-se-á o pensar e o agir do aluno expresso nas produções orais e escritas e nas habilidades de pensamento demonstradas através dos debates, pesquisas, sínteses, relatórios, interpretações textuais, descrições, resolução de problemas, provas objetivas e subjetivas, etc.” (p.23, 2004)</p> <p>1. “O registro da avaliação será bimestral 4 (quatro) notas durante o ano letivo.” (p.23, 2004)</p> <p>2. “Será aprovado o aluno que alcançar média 7,0 (sete) ou acima de 7,0 (sete) em todas as disciplinas, a aprovação do aluno está condicionada ao mínimo de 75% setenta e cinco por cento) de frequência às aulas, em relação ao cômputo total da carga horária em vigor, ou seja, de 100%, da carga horária anual ou semestral.” (p.23, 2004)</p> <p>“Para os alunos que não alcançarem 28 pontos como somatório dos bimestres será oportunizado o exame final.” (p.23, 2004)</p>	4
C. 4 Sujeito Tutelado	<p>Os serviços Técnicos Pedagógicos: funções “acompanhar o processo ensino - aprendizagem, atuando junto aos alunos, pais, professores, no sentido de propiciar a aquisição do conhecimento científico, erudito e universal, para que o aluno re-elabore os conhecimentos adquiridos e elabore novos conhecimentos e acompanhar com o corpo docente o processo didático-pedagógico, garantindo a execução do currículo e a recuperação de estudos, através de novas oportunidades a serem oferecidas aos alunos, previstos na lei vigente.” (p.25, 2004)</p> <p>“Compete a administração escolar: diagnosticar juntos a comunidade escolar (especialistas, professores, pais, alunos) a suas reais necessidades e recursos disponíveis”. (p.26, 2004)</p> <p>“Compete a orientação escolar: estimular a acena e permanência do aluno na escola” (p.27, 2004)</p> <p>“Participar diagnósticos da escola junto à comunidade escolar, identificando o contexto sócio econômico e cultural em que o aluno vive.” (p.28, 2004)</p> <p>“Desenvolver o auto-conceito positivo, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade pessoal e social.” (p.28, 2004)</p> <p>“Compete ao secretário: organizar e manter em dia o protocolo, arquivo escolar e o registro de assentamentos dos alunos e acompanhar o conselho de classe, atualizando dados referentes à vida escolar do aluno.” (p.29, 2004)</p> <p>“Compete ao coordenador de turno responsável pela organização da escola no que diz respeito: a disciplina de alunos no pátio e no recreio da escola.” (p.29, 2004)</p> <p>“Compete ao corpo docente: propiciar a elaboração e re-elaboração do conhecimento científico, erudito e universal dos alunos.” (p.29, 2004)</p> <p>“Promover uma avaliação processual e contínua, acompanhamento e enriquecido o desenvolvimento do trabalho do aluno elevando-o a uma compreensão cada vez maior sobre o mundo e sobre si mesmo.” (p.30, 2004)</p> <p>“Promover as avaliações dos alunos e atribuir-lhes notas, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação nos prazos fixados pela direção da escola de acordo com o calendário escolar.” (p.31, 2004)</p> <p>“Realizar a recuperação contínua e paralela de estudos aos alunos que, durante o processo ensino e aprendizagem, não se apropriarem do conteúdo curricular ministrado.” (p.31, 2004)</p>	11

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA I

Subcategoria	Unidade De Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“Aluno: ser histórico-cultural, com potencialidades e capacidades particulares, que promove e aceita mudanças. Deve ser crítico, ético, comprometido e inserido no contexto social.” (p.5, 2004)</p> <p>“Formar crianças e jovens, de forma prazerosa, para o amor ao conhecimento, por meio de um ambiente agradável, capaz de propiciar uma aprendizagem significativa.” (p.6, 2004)</p> <p>“Oferecer igualdade de acesso e permanência para todos as crianças e jovens.” (p.6, 2004)</p> <p>“Oferecer condições aos educando e educadores para que possam desenvolver senso de observação, criatividade, responsabilidade e formas de expressão, tornando-se participativos, críticos e agentes transformadores da sociedade.” (p.6, 2004)</p> <p>“Sustentar a integração com a comunidade, a fim de garantir a permanência e aprovação dos alunos na Unidade escolar.” (p.6, 2004)</p> <p>“Preparar o educando para atuar como cidadão na sociedade, pautado nos princípios ético, estéticos e políticos.” (p.7, 2004)</p> <p>“Seguindo a idéia de que o professor deve atuar como um orientador/facilitador, enfatizando o pensamento crítico e a interação, planejou-se um trabalho baseado na colaboração, em que os alunos participam ativamente na construção do conhecimento.” (p.21, 2004)</p> <p>“Currículo Escolar deverá ser organizado de modo a favorecer no aluno,s linguagens indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências” (p.29, 2004)</p>	8
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>“Organização das classes em conformidade com as conveniências didático-pedagógicas, levando-se em conta os níveis de desenvolvimento dos alunos, as possibilidades de sucesso na aprendizagem e as normas legais do ensino.” (p.14, 2004)</p> <p>“Corpo discente:Direitos” (p.8, 2004):</p> <p>“Ser tratado com dignidade e respeito, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e só ser punido por justa causa, expondo seu ponto de vista.”</p> <p>“Receber orientação de qualidade em seu processo de aprendizagem.”</p> <p>“Dialogar com os professores, orientadores e supervisora sobre dificuldades na matéria.”</p> <p>“Ser avaliado com justiça através de diversas formas, isto é, provas, trabalhos, tarefas, participação em classe e outros, recebendo o resultado das avaliações.”</p> <p>“Participar das aulas e demais atividades sociais, cívicas e recreativa promovidas pela escola.”</p> <p>“Utilizar instalações e dependências da escola, mediante autorização do responsável presente no momento.”</p> <p>“Acompanhar o sistema de avaliação e suas notas em cada bimestre.”</p> <p>Deveres (p.9, 2004):</p> <p>“Após o sinal, dirigir-se em silêncio para a sala.”</p> <p>“Apresentar-se à secretaria sempre que chegar atrasado com justificativa do responsável.”</p> <p>“Ser pontual, assíduos comparecendo devidamente uniformizado.”</p> <p>“Trazer bilhetes dos pais justificando a saída cedo, sendo mostrado para a orientação.”</p> <p>“Apresentar-se devidamente uniformizado em todas as atividades escolares.”</p> <p>“Ocupar na sala o lugar que lhe é designado pelo espelho de classe.”</p> <p>“Procurar entregar os trabalhos nas datas estabelecidas.”</p> <p>“Trazer a agenda todos os dias</p> <p>“Não faltar às aulas, especialmente em dias de provas.”</p> <p>“Conservar em perfeita ordem o material escolar, encapando o livro da escola e devolvendo-o em caso de transferência e término do ano letivo.”</p> <p>“Acatar a autoridade que representa o Diretor, os professores e demais funcionários.</p> <p>“Proceder segundo as normas da moral e boa educação, dentro e fora da escola.”</p> <p>“Zelar pela limpeza e preservar as instalações e dependências, materiais, móveis e equipamentos da escola, responsabilizando-se pelos danos causados.”</p> <p>“A aluno que falar a uma avaliação deverá apresentar justificativa pelos pais ou atestados médico.”</p> <p>“Uniforme: Camiseta cinza com emblema da escola, jeans ou preta, agasalho azul marinho, bermuda jeans ou azul.”</p> <p>Realizar avaliações quando justificadas.</p> <p>Obs: “Para as aulas de Ed. Física, é obrigado o uso do tênis. Não nos responsabilizamos por acidentes provocados pelo uso inadequado de calçados.”</p>	22

C.3 Sujeito de Avaliação	<p>“O aluno tem a oportunidade de fazer sua auto-avaliação.” (p.28, 2004)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno será contínua e de forma global, mediante verificação de competências e habilidades, de apropriação de conhecimento, em atividades de classe e extra-classe, incluindo a recuperação paralela.” (p.84, 2004)</p> <p>“A avaliação do aproveitamento do aluno será atribuída pelo professor da série ou disciplina e, analisada em Conselho de Classe, bimestralmente, sendo que a nota será bimestral.” (p.85, 2004)</p> <p>“Na avaliação do aproveitamento a ser expresso em notas, serão considerados a compreensão e o discernimento dos fatos, a percepção de suas relações, a aplicabilidade dos conhecimentos, a capacidade de análise e de síntese, além de outras habilidades demonstradas.” (p.85, 2004)</p> <p>“A avaliação deve fornecer subsídios ao professor para que este avalie o próprio processo de ensino/aprendizagem e busque compreender as defasagens de aprendizagem dos alunos e metodologia e estratégia utilizada. O professor deve identificar assim, as diferentes formas de apropriação dos conceitos científicos bem como de sua própria mediação.” (p.85, 2004)</p> <p>“Considerar-se-á o aluno como indivíduo com aspectos sociais, culturais, biológicos, e afetivos. A relevância da avaliação será sobre os aspectos cognitivos, sob os conceitos internalizados. Assim, o símbolo numérico-nota, deverá representar, no contexto, apenas o resultado de todo processo de avaliação desenvolvido.” (p.85, 2004)</p> <p>“O professor com carga horária semanal igual a (04) quatro aulas semanais deverá realizar no mínimo 04 (quatro) avaliações no bimestre. O professor com carga horária de até 3 (três) aulas semanais deverá realizar no mínimo 3 (três) avaliações com o aluno por bimestre.” (p.85, 2004)</p> <p>“A reclassificação e ou classificação só poderá ser feita pela escola em que o aluno for matriculado e nas seguintes situações: avanço de séries ou cursos por alunos com comprovado desempenho. É a forma de oferecer ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo, séries ou cursos, desde que apresente conhecimento, com comprovado desempenho.” (p.86, 2004)</p> <p>“Aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. É a forma de propiciar condições para a recuperação dos alunos em situação de defasagem na aprendizagem em relação à idade/série, possibilitando-lhes avanços no seu processo de apropriação do conhecimento.” (p.86, 2004)</p> <p>“Transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, posicionando o aluno na série adequada, tendo como base as normas curriculares gerais.” (p.86, 2004)</p> <p>“O aluno deverá ser submetido ao processo de reclassificação quando houver transferência do exterior, com documentação insuficiente para determinar o nível de escolaridade ou quando da impossibilidade da apresentação de qualquer documento escolar em decorrência de calamidades, guerras, exílio político ou outras situações e emergências.” (p.86, 2004)</p> <p>“É importante que a escola, quando da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, contemple todos os procedimentos pedagógicos e administrativos necessários para o processo de reclassificação do aluno. No caso de o aluno ser reclassificado, é necessário manter arquivado o registro das avaliações e todos os documentos, tais como: atas, provas ou outros trabalhos que venham a ser exigidos e mais as anotações para efeitos legais.” (p.87, 2004)</p> <p>“O avanço nos cursos ou séries, por classificação, poderá ocorrer sempre que se constatar apropriação pessoal de conhecimento.” (p.87, 2004)</p> <p>“A banca de avaliação, neste caso, será designada pela direção do estabelecimento de ensino, constituída por membros do corpo docente e de profissionais do serviço de apoio da instituição.” (p.87, 2004)</p> <p>“Entende-se por recuperação de estudos o processo didático-pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno para superar deficiência ao longo do processo Ensino-Aprendizagem.” (p.87, 2004)</p> <p>“A recuperação será oferecida de forma paralela sempre que for diagnosticada insuficiência durante o processo regular de apropriação de conhecimento e de competências pelo aluno.” (p.87, 2004)</p> <p>“O resultado obtido na avaliação, após estudos de recuperação, em que o aluno demonstre ter superado as dificuldades, substituirá o anterior, referente aos mesmos objetivos, prevalecendo o maior.” (p.87, 2004)</p> <p>O conselho de classe por finalidade : avaliar os resultados da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica.” (p.28, 2004)</p>	17
C.4 Sujeito Tutelado	<p>“Compete a Secretaria :</p> <p>“Organizar e manter em dia, o arquivo escolar e o registro de assentamentos dos alunos, de forma a permitir, em qualquer época, a verificação da identidade e regularidade da vida escola do aluno” (p.23, 2004)</p>	1

CATEGORIA ALUNO – ESCOLA J

Subcategoria	Unidade de Registro/Contexto	Freq./oc.
C.1 Sujeito de Aprendizagem	<p>“Assegurar ao educando, a socialização e a produção do conhecimento científico, garantindo-lhes a inclusão e a participação do processo de ensino e a aprendizagem da educação básica, como instrumentos para o exercício da cidadania.” (p.2, 2004)</p> <p>“Proporcionar conhecimento e formação ao educando, através de planejamento coletivo, para torná-lo um cidadão participativo, um agente transformador da sociedade.” (p.3, 2004)</p> <p>“Queremos nossos educandos desenvolvendo sua capacidade crítica, de participação, expressão, comunicação e reflexão para o exercício da cidadania.” (p.10, 2004)</p> <p>“Queremos orientar a experiência do educando, a fim de levá-lo a aprender por si, o que possibilitará o desenvolvimento de todas as suas possibilidades, promovendo a realização plena de sua personalidade, explicitando-lhes todas as virtualidades, habituando o educando ao esforço da busca, da pesquisa, da elaboração e da reflexão” (p.17, 2004)</p>	4
C.2 Sujeito seguidor de normas escolares	<p>“São direitos dos alunos:</p> <p>“Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (p.47, 2004)</p> <p>“Aquisição de conhecimento das disposições do Regimento Escolar e funcionamento da U.E.” (p.47, 2004)</p> <p>“Receber informações sobre os diversos serviços prestados na U.E.” (p.47, 2004)</p> <p>“Organizar e participar de agremiações estudantis.” (p.47, 2004)</p> <p>“Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste regimento escolar.” (p.47, 2004)</p> <p>“Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência através do boletim.” (p.47, 2004)</p> <p>“Questionar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores.” (p.47, 2004)</p> <p>“Solicitar revisão de provas e ou exames finais sem rasura e uso de corretivo até 48 horas, a partir da divulgação da nota ou resultado final.” (p.48, 2004)</p> <p>“Reivindicar o cumprimento dos dias letivo previsto na lei.” (p.48, 2004)</p> <p>“Participar do conselho de classe e do conselho deliberativo através de representantes.” (p.48, 2004)</p> <p>“São deveres dos alunos:</p> <p>“Cumprir as disposições deste regimento escolar no que lhe couber.” (p.48, 2004)</p> <p>“Atender as determinações dos diversos setores da U.E.” (p.48, 2004)</p> <p>“Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares.” (p.48, 2004)</p> <p>“Participar das atividades programadas pela unidade escolar.” (p.48, 2004)</p> <p>“Cooperar na manutenção, na higiene e na conservação das instalações escolares.” (p.48, 2004)</p> <p>“Justificar a Direção e ao professor, até 48 horas, mediante atestado médico ou declaração dos pais ou responsáveis, sua ausência em provas e entrega de trabalhos na data prevista.” (p.48, 2004)</p> <p>“Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.” (p.48, 2004)</p> <p>“Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material a U.E e a objetos de propriedade de colegas ou funcionários.” (p.48, 2004)</p> <p>“Usar uniforme escolar, quando a U.E. assim o definir em Assembléia de pais em conformidade com a legislação vigente. Inclusive adequado para a educação física.” (p.48, 2004)</p> <p>“Transmitir aos pais as mensagens enviadas pela escola” (p.48, 2004)</p> <p>“A quebra das regras em conformidade a gravidade ou reiteração das faltas e infrações, pelos alunos, serão tomadas as seguintes medidas:</p> <p>I - Advertência verbal</p> <p>II- Advertência escrita e comunicada ao Conselho Tutelar</p> <p>III- Solicitação do comparecimento do pai ou responsáveis</p> <p>IV- Encaminhamento ao Conselho Tutelar/ Promotoria.” (p.55, 2004)</p> <p>“A aplicação da medida advertência verbal será feita pelo professor ou pela direção.” (p.55, 2004)</p> <p>“A medida de advertência escrita serão aplicáveis pela direção nos casos de reincidência prevista no artigo anterior e de acordo com a gravidade da infração.” (p.55, 2004)</p> <p>“Havendo reincidência será solicitado o comparecimento dos pais ou responsáveis.” (p.55, 2004)</p> <p>“Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar da Criança e do adolescente e ou promotoria, e ou a delegacia de polícia especial.” (p.56, 2004)</p> <p>“As medidas disciplinares aplicadas ao corpo docente não serão registradas no seu histórico escolar, devendo constar nos assentamentos escolares.” (p.55, 2004)</p>	26

<p>C.3 Sujeito de Avaliação</p>	<p>“A avaliação do rendimento escolar é um processo contínuo, tendo por objetivo a verificação da aprendizagem, o aproveitamento e o desenvolvimento do educando, bem como a apuração final do rendimento escolar.” (p.49, 2004)</p> <p>“A avaliação de ensino aprendizagem reside nos critérios estabelecidos pelo professor em relação à expectativa sobre a aprendizagem do aluno, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área, às particularidades de cada momento de escolaridade, de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo, e social de uma determinada situação. O sucesso do aluno exige uma avaliação que reflita de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as dimensões conceituais, procedimentos e atitudinais dos conteúdos.” (p.50, 2004)</p> <p>“Será oferecida novas oportunidades de aprendizagem, no decorrer do período letivo, durante os trabalhos escolares normais, em cada disciplina ou atividade para superar as deficiências verificadas.” (p.50, 2004)</p> <p>“A nota obtida após estudos em que o aluno demonstre ter superado as dificuldades, substituirá a anterior referente aos mesmos objetivos.” (p.50, 2004)</p> <p>Será oferecido para os alunos desta escola a reclassificação sempre que for necessário.” (p.50, 2004)</p> <p>“Para a promoção do aluno, considerar-se-á o aproveitamento e a frequência, conforme estabelece a legislação específica.” (p.51, 2004)</p> <p>“O Conselho de Classe tem por finalidade: avaliar os resultados da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica.” (p.51, 2004)</p> <p>“Acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem bem como diagnosticar seus resultados e atribuir valor.” (p.51, 2004)</p> <p>“São atribuições do Conselho de classe: emitir parecer sobre assuntos referentes ao processo ensino-aprendizagem, decidindo pela revisão da nota ou anulação e repetição de testes, provas e trabalhos destinados à avaliação do rendimento escolar em que ocorram irregularidades ou dúvidas por parte dos alunos, pais ou responsáveis, quando aos resultados obtidos.” (p.52, 2004)</p> <p>“Analisar o pedido de reconsideração dos pareceres emitidos pelo conselho de classe nos casos relacionados anteriormente.” (p.52, 2004)</p> <p>“Estabelecer planos viáveis de recuperação contínua e paralela dos alunos, em consonância com PPP da escola.” (p.52, 2004)</p> <p>“Assegurar a elaboração e execução dos planos de adaptação de alunos transferido, quando se fizer necessário, atendendo a legislação específica.” (p.52, 2004)</p> <p>“Para a matrícula de alunos transferidos de outros estabelecimentos de ensino a escola deverá exigir os seguintes documentos: atestado de frequência e histórico escolar.” (p.53, 2004)</p> <p>“A adaptação será desenvolvida sem prejuízo das atividades normais da série em que o aluno se matricula, e tem por finalidade atingir os conteúdos necessários para o prosseguimento do novo currículo, e concluída antes do resultado final da avaliação do rendimento escolar.” (p.54, 2004)</p>	<p>13</p>
<p>C.4 Sujeito Tutelado</p>	<p>“Compete ao diretor: comunicar o Conselho Tutelar os casos de maus tratos, reiteração de falta de evasão escolar dos alunos e qualquer ato infracionário e de agressão dos alunos.” (p.43, 2004)</p> <p>“Convocar os representantes das entidades escolares como Associação de Pais e Professores e Grêmios Estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do Plano Político Pedagógico.” (p.43, 2004)</p> <p>“Compete ao supervisor, administrador, orientador escolar: acompanhar o processo ensino-aprendizagem, atuando junto aos alunos, pais e professores, no sentido de propiciar a aquisição do conhecimento científico, erudito e universal, para que o aluno re-elabore os conhecimentos adquiridos e elabore novos conhecimentos.” (p.42, 2004)</p> <p>“Compete ao corpo docente: promover a avaliação contínua, acompanhando e enriquecendo o desenvolvimento do trabalho do aluno, elevando-o uma compreensão cada vez maior sobre o mundo e sobre si mesmo.” (p.44, 2004)</p>	<p>4</p>

APÊNDICE C – UNIDADES DE ENUMERAÇÃO OU FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DAS SIBCATEGORIAS NOS PPPs DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS

CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	ESCOLAS										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
A. Educação											
A.1. Preparação	1	3	1	1	1	0	1	0	0	1	9
A.2. Processo Contínuo	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	4
A.3. Igualdade de acesso	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
A.4. Desenvolver as potencialidades	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
B. Escola											
B.1. Espaço de instrumentalização e transformação do sujeito	1	2	1	1	0	0	1	2	0	1	9
B.2. Espaço de aprendizagem	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
B.3. Espaço de apropriação e socialização do conhecimento	1	2	2	1	1	1	0	1	1	2	12
C. Criança/Aluno											
C.1. Sujeito de aprendizagem	2	4	1	0	3	2	2	3	8	4	29
C.2. Sujeito seguidor de normas escolares	26	24	22	29	28	29	47	29	22	26	282
C.3. Sujeito de avaliação	13	13	3	8	8	7	8	4	17	13	94
C.4. Sujeito tutelado	5	3	5	2	7	11	10	11	1	4	59

APÊNDICE D – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PARTICIPAÇÃO, INFÂNCIA, ESCOLA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1.1 TESES SOBRE PARTICIPAÇÃO

CAMPOS, M. M. (1983) *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese (Doutorado), FFLCH/USP, São Paulo.

LUIZETTO, F. (1984) *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional*. Tese (Doutorado) São Carlos, Universidade de São Paulo.

GOHN, M. G. (1987) *Lutas pela moradia popular em São Paulo*. Tese de Livre Docência, FAU/USP

DA HORA, D. L. (1992) *A gestão democrática em educação e a relação escola comunidade*. Tese PUC/SP

SAMARTINI, L. S. (1994) *Direito de voz: a participação de pais e alunos na gestão da escola pública de primeiro e segundo graus*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

ALBUQUERQUE, H.M. de P. (1997) *A escola-padrão do Estado de São Paulo: um referencial de gestão para uma educação democrática?* 1997. 194 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo.

BEZERRA, A. A. C. (1997) *Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju*. 1997. 244p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMARGO, R.B. (1997) *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)*. 1997. 370 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FORTUNA, M. L. de A. *A democratização da gestão na escola pública: uma possibilidade de reflexão sobre seus condicionantes subjetivos*. 1997. 195 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 1997.

SAMPAIO, M. M. F. (1997) *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. Tese (Doutorado) PUC/SP.

VILLELA, D. P. (1997) *O conselho de escola: impasses, perspectivas e busca da participação*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, UNICAMP.

ALMEIDA, J. G. (1988) *O cenário das trocas: um encontro com os rumores da paixão: estudo da participação no universo de uma escola*. 1998. 168 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

TEIXEIRA, B. DE B. (2000) Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade. 2000. 340 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, M.M. M. (2002) “- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, orientação do Professor Doutor Steve Stoer), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

FERREIRA, S. C. (2002) Grêmio estudantil: um disparador de subjetividades coletivas emancipatórias. 2002. 191 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

KASSICK, C. N. (2002) A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PRADO, J. F. do. (2002) Gestão escolar e escola democrática – ações e reflexões. Tese (Doutorado em Educação) PUC SP

SOUZA, Neusa Maria Marques de. (2002) Gestão Democrática da Educação: Entre as Políticas Oficiais e a Prática Escolar. Doutorado PUC-SP.

YUKIZAKI, S. (2002) Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental: a participação fragmentada. 2002. 225 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

GARCIA, A. T. de O. G. (2003) Gestão democrática e a participação dos educandos: um caso em estudo. 2003. 221 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

1.2 DISSERTAÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO

DANIEL, C. A (1982) Poder estatal municipal: um quadro teórico e uma análise dos governos locais com participação no Brasil recente. Dissertação de Mestrado, FGV/SP.

TELLES, V. (1983) A experiência do autoritarismo e práticas instituintes. Dissertação São Paulo: USP.

SOUSA, Ana Lúcia de. (1986) A motivação em organizações isonômicas: um estudo da Associação Cultural Sol Nascente. Dissertação de Mestrado. CSE/UFSC.

BASSO, M. A. (1991) A organização e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído? Dissertação mestrado PPGE/UFSC, Florianópolis.

CARVALHO, C. (1991) Conselho de escola: um caminho para a participação? Dissertação de Mestrado, PUC/SP.

QUINTEIRO, J. (1991) A “força do povo” em Lages: mas o que foi mesmo esta experiência? Dissertação de Mestrado. Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira. PUC/SP.

FORTUNATO, M. S. (1992) Uma experiência educacional de autogestão: a escola Moderna Nº 1 na sua gênese. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP.

KASSICK, Clovis Nicanor. (1992) Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis.

JENSEN, Ivone M. (1993) Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: as possibilidades do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

KASSICK, Neiva B. (1993) Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

GIRARDI, Neusa Maria. (1994) Autonomia da Gestão Escolar e as Funções Educacionais do Estado. Mestrado PUC – SP.

CARDOSO, A. (1995) Gestão participativa numa escola comunitária. 1995; 107 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, A B. de. (1995) Burocracia e participação: análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, UNICAMP/BC.

PEPE, T. M. de F. A. (1995) A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989-1992. 1995. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASEIRO, L.C. (1996) Vida cotidiana e políticas de participação comunitária na rede estadual de ensino: um estudo preliminar. 1996. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FIORINI FILHO, João Alberto. (1996) Gestão da Escola Pública - O Diretor em Sua Ação Cotidiana. Mestrado. PUC – SP.

MENIN, Pedro Augusto Hercks. (1996) Gestão e Autonomia da Escola: Contribuições a Partir de Uma Leitura Micropolítica – Mestrado – PUC – SP.

ARAUJO, E. M. T. (1997) Os mecanismos de ação coletiva na gestão da escola pública. 1997. 221 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CISESKI A. A. (1997) Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública, 1997. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PATRÃO, M. C. (1997) Tecendo uma idéia de participação a partir de sua representação em coordenadores pedagógicos. 1997. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, A. R. (1998) Movimento de reivindicação urbana e participação política no cenário dos anos pós-70. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: USP.

FORTUNATO, M. P. (1988) O desafio da gestão participativa na escola pública no Estado de São Paulo e o desencontro do sistema central burocratizado. 1991-1995. 1998. 206 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMIRES, J. M. S. (1998) A participação do aluno no conselho de escola na rede municipal de ensino em São Paulo e a formação da cidadania. São Paulo 1998. 188 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONSECA, M. J. da. (1999) Participação das famílias na instituição pública de educação infantil: limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado, UFSC.

MARTELLI, A C. (1999) Gestão escolar: mudanças de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo. Dissertação Campinas.

MUTIM, L. B. A (2000) Gestão escolar participativa: sonho ou realidade. Dissertação UFBA.

CAMARGO, Maria Virginia Ortiz de. (2001) Conselho de Escola, Sua Participação na Gestão de uma Escola da Rede Municipal de São Paulo. Mestrado PUC-SP.

CORRÊA, Bianca Cristina. (2001) Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil. Mestrado, FE – USP.

MELLO, M. P. R. A. (2001) Gestão democrática nas escolas municipais de educação infantil de Piracicaba – possibilidades e limites. Dissertação de Mestrado. Biblio. Dep. Taquaral. Unimep/INEP.

MENDOZA, A M. Q. (2001) Pedagogia Cooperativa – Os desafios de construção de um projeto na educação infantil. PUC MG Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis.

MOTTA, Jane. (2001) A Participação da Associação de Pais e Professores Catarinenses: Democratização ou Tutela? Mestrado – UFSC.

CARMINATI, M. B. (2002) Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação de Mestrado, PPGE/CED, UFSC, Florianópolis.

PRADO, João Ferreira do. (2002) Gestão Escolar e Escola Democrática Ações e Reflexões. Mestrado PUC – SP.

ANTUNES, K. M. (2004) Dimensões Política e Pedagógica da participação da criança na escola; um estudo de tipo etnográfico. (Versão preliminar da Dissertação aprovada em abril, 2004). Mestrado PPGE/UFSC, Florianópolis.

1.3 LIVROS SOBRE PARTICIPAÇÃO

SNYDERS, G. (1976/1977/1981) Escola, classe e luta de classes. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.

SNYDERS, G. (1978) Para onde vão as pedagogias não-diretivas? 2ª e. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.

DEWEY, J. (1979) Democracia e educação. São Paulo: Nacional.

FREIRE, P. (1979/1986) Educação e mudança. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ALTHUSSER, L. (1980) Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 3ª ed.

SALEM, T. (1980) O velho e o novo. Petrópolis: Vozes.

ALVES, M. M. (1980) A força do povo: democracia participativa em Lages. São Paulo: Brasiliense.

MOTTA, Fernando C. Prestes. (1981) Burocracia e autogestão (a proposta de Proudhon). São Paulo, Brasiliense.

WEFFORT, F; BENEVIDES, M. V. (1981) Direito, Cidadania e Participação. São Paulo: T A Queiroz.

PAIVA, V. (org.) (1984) Perspectivas e dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

SPÓSITO, M. (1984) O povo vai à escola: luta popular pela extensão do ensino público em São Paulo. Hucitec/EDUSP.

WEFFORT, F. (1984) Por que democracia? 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.

CARVALHO, N. V. de. (1985) Autogestão: o governo pela autonomia. São Paulo: Brasiliense.

CUNHA, L. A (1985) Educação e desenvolvimento social no Brasil. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

GABEIRA, Fernando. (1985) Vida alternativa, uma revolução do dia-a-dia. Porto Alegre: LP&M.

TRAGTENBERG, M. (1985) Reflexões sobre o socialismo. São Paulo: Moderna.

BOBBIO, N. (1986) O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CUNHA, L. A (1986) Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

TELLES, V. S. (1987) Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, I. & KRISCHKE, P. J. (org.) Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo, Brasiliense.

DIAS, José de Souza. (org.) (1988) Santa Catarina em Perspectiva: os anos do golpe. Petrópolis: Vozes.

GUTIERREZ, Francisco. (1988) Educação como práxis política. São Paulo, Summus.

O'DONNELL, G. E REYS, F. W. (orgs.) (1988) A democracia no Brasil – dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice.

SADER, E. (1988) Quando novos personagens entraram em cena. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LIBÂNEO, J. (1989) Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.

SAVIANI, D. (1989) Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

SILVA, J. M. da. (1989) Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar. SP, SN

TRAGTENBERG, M. (1990) Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Cortez.

BENEVIDES, M. V. M. (1991) A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática

CHAUÍ, M. (1991) Cultura e democracia. São Paulo: Cortez.

CUNHA, L. A (1991) Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. (1991) Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

CURY, C. R. J. (1992) Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GADOTTI, Moacir. (1992) A escola cidadã. São Paulo, Cortez: Autores Associados.

FERREIRA, A R. (1993) Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BORDENAVE, J. E. D. (1994) O que é participação? 8ª ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos)

CHAUÍ, Marilena. (1994) Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense.

SENNA, E. (1994) Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80. São Paulo: SN.

- ADORNO, T. W. (1995) Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DOIMO, Ana. (1995) A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Delume/Dumará, ANPOCS
- GALLO, S. (1995) Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep.
- PETITAT, A. (1995) A produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CANDAU, V. M. & SACAVINO, S. (1996) Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP & A
- TAVARES, C. A. P. (1996) O que são comunidades alternativas. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, Col. Primeiros Passos.
- SINGER, H. (1997) República das crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: FAPESP – Hucitec.
- APPLE, M. W. (1999) Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. (1999) O que é participação política. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).
- DAROS, M. das D. (1999) Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC/NUP.
- SCHERER-WARREN, I. & ROSSIAUD, J. (1999) Democratização em Florianópolis: resgatando a memória dos movimentos sociais. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Diálogo.
- SOUSA, J. T. P. (1999) Reinvenções da utopia: a militância política dos jovens dos anos 90. São Paulo: Hacker.
- BASTIANI, M. L. (2000) Escola alternativa: pedagogia da participação. Florianópolis: Cidade Futura.
- CHAUÍ, M. (2000) Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- PARO, V. H. (2000) Por dentro da escola pública. 3ª ed. São Paulo: Xamã.
- PEY, M. O (org.) (2000) Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé.
- CHAUÍ, M. (2001) Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP.
- PARO, V. H. (2001) Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática.
- SAVIANI, D. (2001) Escola e democracia. 34ª ed. Revista. São Paulo: Autores Associados.

FÁVERO E SEMERARO (orgs.) (2002) Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes.

PAOLI, M. C. (2002) Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. S. (org.) Democratizar a democracia participativa. R.J.: Civilização Brasileira.

PUIG, J. M. [et al.] (2002) Democracia e participação social. Ed. Moderna. São Paulo.

1.4 TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPEd Sul SOBRE PARTICIPAÇÃO

CASTRO, Marta Luz Simon. Práticas Democráticas na Escola: Perspectivas das Diretorias: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.531

CZERNISK, Eliane Cleide da Silva. Gestão Democrática na Escola: Algumas Reflexões: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p. 16.

DIAS, André Ricardo Gonçalves. A participação de normas e cidadania: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.245.

ICAZA, Silvia Elena Sarsia. Abaixa a cabeça e fica quieto: A participação da criança e do adolescente em espaços educacionais não formais: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.478.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processo de Democratização na Escola Básica: Teorizando sobre conselhos Escolares: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.555.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Qualidade na gestão da escola pública: Um desafio contemporâneo: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

FERREIRA, Maura Syria Carapeto. A pesquisa em políticas e gestão da Educação no Brasil, 1991-1997: O estado arte: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

HIDALGO, Ângela Maria. A implementação do modelo sistêmico de gestão no sistema Público de Ensino do Estado do Paraná: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

KNAUTH, Maristela Riva. Gestão e Cultura da Escola Básica: Uma análise da implantação da metodologia da qualidade: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

LUNARDI, Elisiane Machado. A globalização e gestão democrática escolar: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

MARTINS, Clícia Bücher. A participação enquanto condição básica para a gestão democrática na escola: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Escolares: É possível a participação atual do corpo discente: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**. p.181.

CARMINATI, Márcia Breman. Conselhos de Escola: Espaço de Constituição de esferas públicas mais democráticas: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.195.

GUZZO, Valdemar. As ações dos professores do Ensino Fundamental que possibilitam a formação do sujeito autônomo. Uma proposta da escola cidadã: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.82.

KAUCHAKJE, Samira et al. Participação Social e gestão democrática na Educação: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.190 .

ROCHA, Doracili Lange de Souza. Formas de liberdade e de estrutura na gestão educacional: Dois estudos de caso: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.189.

WERLE, Flavia Obino et al. Atores dos Conselhos Escolares: Espaço de participação da comunidade Escolar: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.181.

COSTA, Daianny Madalena. Tempos de democracia e participação: o conselho escolar como possibilidade de desconcentração do poder. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.296.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. A gestão da educação e os desafios da cidadania. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.305.

LIMA, Antônio Bosco de. As concepções de democracia e democratização presentes nas políticas educacionais de gestão escolar nas décadas de 1980 e 1990. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.292.

MARTINS, Fernando José e MICHELOTTO, Regina Maria. Por uma gestão democrática da escola: o referencial de uma prática necessária. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.288.

MULLER, Fernando e SILVA, Marta Nörnberg Santos da. O espaço da criança na construção política e da gestão educacional. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.299.

WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier. Prática participativa: realidade, necessidade ou desafio? In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.293.

WESTRUPP, Marlene e BALDIN, Nelma. Gestão escolar participativa: novos cenários de competência administrativa. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p.304.

1.5 LEGISLAÇÃO SOBRE PARTICIPAÇÃO

SANTA CATARINA. Decreto nº 31113/86. Dispõe sobre a existência de APPs.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3429/98, de 08 de dezembro de 1998. Regulamenta o Conselho Deliberativo Escolar.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3429/98. Regulamenta o Conselho Deliberativo Escolar nos Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica da Rede Pública Estadual.

SANTA CATARINA. Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.

SANTA CATARINA. Portaria nº 008, de 27 de maio de 1999. Fixa procedimentos referentes ao Conselho Deliberativo Escolar nas unidades escolares de Educação Básica da Rede Pública Estadual.

1.6 DISSERTAÇÕES SOBRE PPP

HARDT, L. S. (1995) Educação e mudança: em busca dos limites e avanços de um Projeto Político Pedagógico. Dissertação. Rio Grande do Sul. UFRGS. Porto Alegre.

MACHADO, G. L. (1995) O Professor e a construção de um Projeto Político Pedagógico na escola de 1º grau: Análise das representações sociais. Dissertação. UFES. Vitória.

MALVAZI, M. M. S. (1995) “A construção do Projeto Político Pedagógico: Registro e análise de uma experiência”. Dissertação. Universidade Federal de Campinas. Campinas.

PAIVA, J. (1995) Quando os trabalhadores pensam e reconstróem a escola de 2º grau. História de participação no projeto político-pedagógico por perto da utopia. Dissertação de (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BLANDINO, F. M.L. (1996) A construção da identidade da coordenadora Pedagógica Rumo a um Projeto de Escola: O ideal, o legal e o real. Universidade de São Paulo. USP.

RECLAMAN, D.R.S. (1996) O Projeto Político Pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública. Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, R. M. (1997) A atuação dos especialistas em educação na construção do Projeto Político Pedagógico. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vila Velha.

UNGHERI, C. O (1997) O processo de construção de Projeto Político Pedagógicos no espaço escolar e suas implicações na democratização da gestão: Um estudo de caso do município de Contagem. Dissertação. UFMG. Belo Horizonte.

DUARTE, Lauriberto Aparecido. (1999) A construção do Projeto Político Pedagógico na visão dos diferentes sujeitos de uma escola da rede pública de ensino. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

DIRSCHNABEL, Clarice. (2000) Construindo a rede do Projeto Político Pedagógico: Fios trançados da avaliação e da participação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo.

ALBUQUERQUE, (2000) Ana Elizabeth Maia. A gestão do Projeto Político Pedagógico na escola. Dissertação mestrado. Universidade de Brasília – UNB. Brasília.

FAVACHO, (2000) Construção de um Projeto Político Pedagógico: reflexões sobre um caso em Macapá. Dissertação mestrado. Universidade de Brasília – UNB – Brasília.

LEVINSKI, Eliara Zaveruska. (2000) Projeto Político Pedagógico: Obstáculos e possibilidades de um processo participativo. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.

REYNAUD, Rose Margareth. (2000) Projeto Político Pedagógico Escolar: Instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada. Dissertação mestrado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.

GESSER, Zulmara Luiza. (2002) Projeto Político Pedagógico: Uma experiência numa Escola Pública Estadual Catarinense. Dissertação mestrado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.

1.7 LIVROS SOBRE PPP

ALVES, José Matias. (1995) Organização e Projecto Educativo das Escolas. 3. ed., Porto, Portugal, Edições, (Coleção Cadernos Pedagógicos, nº 5).

SANTIAGO, Anna R. F. (1995) Escola Básica: Projeto Pedagógico e a crise de paradigmas. Projeto Político Pedagógico. Da intenção à decisão. Bagé: Educamp.

VEIGA, Ilma Passos (org.) (1995) Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível. São Paulo: Papirus.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.) (1998) Escola: Espaço de Projeto Político Pedagógico Campinas: Papirus.

GANDIN, Danilo e Luiz Amando. (1999) Temas para um Projeto Político Pedagógico: ed. Vozes.

VEIGA, Ilma Passos A. e FONSECA, Marília. (orgs.) (2001) As dimensões do Projeto Político Pedagógico: Novos desafios para a escola. Campinas - SP: Papirus, (coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

1.8 OUTROS SOBRE PPP (artigos de livros)

SANTIAGO, Anna R. F. (1995) Projeto Político Pedagógico: Um novo olhar. Ijuí: Unijuí, Coleções Cadernos de Educação.

VALE, José Misael Ferreira. (1998) “Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar”. In BICUDO, M. A. V. e SILVA JUMOR, C.A. da (orgs.) Formação do educador e avaliação educacional: Conferências, mesas – redondas, vol.1. São Paulo. Edunesp.

FERREIRA DO VALE, José Misael. (1999) Projeto Político Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: Formação do educador e Avaliação educacional. São Paulo: UNESP.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. (1999) Projeto Político Pedagógico da Escola: O local e o global na sua definição na sua definição. In Formação do Educador e Avaliação educacional. São Paulo: UNESP.

PIMENTA, Selma G. (2002) Projeto Político e Identidade da escola. In De Professores Pesquisa e Didática. Campinas, SP, (Coleção Entre Nós Professores).

KRAMER, Sônia e BASÍLIO, Luís Cavalieri (2003) Direitos da Criança e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. In Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez

1.9 - TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPEd Sul SOBRE PPP

CAVAGNARI, Luzia Borsato. O Projeto Político Pedagógico e a autonomia da Escola: Limites e Possibilidades: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 1, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. **Anais 1998**. p.198.

MEURER, Ane Carina. O pedagogo Articulador da Reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola: Possibilidades e Limites: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 1, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. **Anais 1998**. p.193.

ARMAS, Eliane Dutra de. Projeto Político Pedagógico: Concepções e contradições: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.593.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. Alguns desafios do grupo Dinamizador na construção participativa do Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.558.

MEURER, Ane Carina. Projeto Político Pedagógico da Escola : Uma Tentativa Singular de Reconstrução: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 2, Curitiba, Paraná. **Anais 1999**. p.551.

ALVES, Leonir Pesste. A construção do Projeto Político Pedagógico e a transformação da prática docente na educação superior: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

MEURER, Ane Carina. A articulação do Projeto Político Pedagógico na Escola: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

MELLO, Débora Teixeira. A gestão da escola e o projeto político pedagógico: Uma construção coletiva em busca da autonomia e da qualidade: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 3, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2000. **Anais 2000**.

CASTRO, Marta Luz Simon et al. O Projeto Político Pedagógico em nível municipal: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.176.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla et al. A Escola como Espaço Público de Cultura Viva: Uma experiência de construção democrática do Projeto Político Pedagógico: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p 97.

PEREIRA, Sueli Menezes. O Projeto Político Pedagógico e a construção da Identidade Escolar: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.176.

KNAUTH, Maristela Riva. Gestão da Escola Básica: A construção do Projeto Político Pedagógico: In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.176.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. Cultura emancipatória: construção possível a partir de um Projeto Político Pedagógico? In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p. 382.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka e SARTORI, Jerônimo. Projeto Político Pedagógico: do significado à ação. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p. 297.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos e ZAXANARO, Lourenço. Projeto Político Pedagógico: as interfaces do pensamento e da ação dos atores sociais da escola. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 5, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. **Anais 2004**. p. 289.

1.9 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE PPP

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (1991) Proposta Curricular: Uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de adultos. Florianópolis, GOGEN.

SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO SOCIAL. (1997) Construindo a Escola Cidadão: Projeto Político Pedagógico. Brasília: Departamento de Tecnologia Educacional.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (1998) Proposta Curricular da Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio. Formação Docente para Educação Infantil e Série Iniciais. Florianópolis, GOGEN.

MARQUES, Mário Osório et al. (1999) O Projeto Pedagógico da escola. Brasília, MEC – SEF, 52p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (2000) Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio. – Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 76p.

MARÇAL, Juliane e SOUSA, José Vieira de. (2001) “Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico?” Programa Progestão/consed, módulo 3. Brasília: Conselho Nacional dos Secretários de Educação, 134p.

1.10 LEGISLAÇÃO SOBRE PPP

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial nº 248 de 23/12/96.

SANTA CATARINA. (1999) Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1988. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.

_____. (1999) Resolução nº 017/99, 13/04/99 do Conselho Estadual de Educação Estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis.

1.11 TESES SOBRE INFÂNCIA

YUNES, E. (1986) Infância e infâncias: as representações da criança na literatura. Tese (Doutorado Letras) Departamento de Letras, PUC/RJ, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, M. de L. B. de. (1989) Infância e historicidade. Tese (Doutorado) – PUC/SP.

KOSMINSKY, E. V. (1992) A infância assistida. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – USP, v. 1 e 2, São Paulo

FARIA, A. L. F. (1993) *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese (Doutorado em Educação) – USP/FE, São Paulo.

FERNANDES, Heloisa. (1994) *Sintoma Social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo. Tese (Livre- docência) – EDUSP/ESCUTA.

ROCHA, Eloísa Candal. (1998) *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. (mimeo.).

PIACENTINI, Telma Anita. (1995) *Fragmento de imagens de infância*. (Tese, Doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. (1997) *Infância Sol do Mundo: A Primeira Conferência Nacional de Educação e a Construção da Infância Brasileira*. (Tese, Doutorado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR).

NUNES, Deise Gonçalves. (2000), *Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. Tese de doutorado em educação, UFRJ.

QUINTEIRO, J. (2000) *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

1.12 DISSERTAÇÕES SOBRE INFÂNCIA

ANGELO, Roberto Berton. (1987) *A Criança e a representação: Herança e ruptura*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP/FE.

FARIA, V. (1988) *No caderno da criança o retrato da escola*. Dissertação de Mestrado - UFMG, Belo Horizonte.

OSTETTO, L. E. (1992) *Imagens da infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro Imperial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSão Carlos, São Carlos.

GOMES, Margarita Maria Cardozo. (1994) *A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP/FE, São Paulo.

PIRES, M. F. (1994) *As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil*. Dissertação (mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. (1995) *A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis: o reatar dos laços*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mineo.

LEITE, M.I.F.P. (1995) No campo da linguagem, a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural? Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro.

LOPES, A. (1995) Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos, SP: EDUFSCarlos.

PILOTTI, F. & RIZZINI, Irene. (1995) A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Univ. Sta. Úrsula.

CABRAL da SILVA, Márcia. (1996) “A criança e a literatura: As amarras de quem está começando”. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação.

FONSECA, V. C. (1996) Como as crianças vêm seus professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, USP, São Paulo.

FIAMENGUE, Elis Cristina. (1997) Entre o espaço vivido e o espaço sonhado: imagens da infância num Assentamento Rurais. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Araraquara.

PEREIRA, A. M. N. M. (1997) A sociedade das crianças A’uwe-Xavante: por uma antropologia da criança. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – FFLCH, USP, São Paulo.

LEPRISKSON, Maria de Fátima Pessoa. (1998) Meninos e meninas de risco – análise da prática da (dês) proteção em regime de abrigo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REGO, Zila Letícia Goulart Pereira. (1998) A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VANTI, Elisa dos Santos. (1998) O fio da infância no trama da história: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX. 1998 – Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PINTO, Maria Raquel Barreto. (2003) A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

1.13 LIVROS SOBRE INFÂNCIA

LEITE, D. M. (1972) A criança na família. In: _____. Desenvolvimento da criança. São Paulo: Nacional, p. 7-32.

PIAGET, J. (1977) O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou.

PIAGET, J. (1978) A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

CHARLOT, B. (1979/1986) A idéia de infância. In: _____. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Guanabara. (p. 99- 149)

- JORDÃO, Vera Pacheco. (1979) A imagem da criança na pintura brasileira. Rio de Janeiro, Salamandra.
- PIAGET, J. (1979) A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.
- WNNICOTT, D. (1982) A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Imago.
- PERROTI, E. (1982) A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- ARIÈS, P. (1982) História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar.
- BENJAMIM, W. (1984) Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus.
- MEDEIROS, L. (1986) A criança de favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar a escola. Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- LIMA, M.W.S. (1989) A cidade e a criança. São Paulo: Nobel. (Coleção Cidade Aberta).
- RIZZINI, Irene. (1989) Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil. Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro, n. 03.
- DANTAS, H. (1990) A infância da razão: uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole.
- PERROTTI, E. (1990) Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus. (Novas buscas em educação)
- RIZZINI, Irene. (1991) A criança menorizada. Banco de dados bibliográficos. São Paulo: CBIA/NEV/USP.
- DEL PRIORE, M. (org.) (1991) História da criança no Brasil. São Paulo, Contexto.
- DAMAZIO, R. L. (1991) O que é criança? 2ª ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- MARTINS, J. S. (coord.) (1991) O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil, São Paulo, Hucitec.
- RODRIGUES, J. C. (1992) A infância e o poder. In: ensaios em antropologia do Poder. Rio de Janeiro: Terra Nova, p. 119-138.
- KRAMER, S. (1992) Infância e sociedade: o conceito de infância. In: _____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- RAMOS, G. (1993) Infância. Rio de Janeiro: Record.
- RIZZINI, Irene. (1993) O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez.
- RIZZINI, Irene. (org.) (1993) A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universidade de Santa Úrsula.

JOBIM E SOUZA, S. (1994) *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.

GARCIA, C. A; CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs.) (1994) *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Raval.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) (1994) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.

NARODOWSKI, M. (1995) *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, M. C. V. (org.) *escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre; FAGED/UFRGS.

ARAÚJO, V. C. (1996) *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: Edufes.

FREITAS, M. C. (org.) (1997) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora/USF – IFAN.

GUIRALDELLI JR., P. (org.) (1997) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez Editora.

MIRANDA, M. G. (1997) *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*. In. LANE, S. T. M. e GODO, Wabderley. (orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

NUNES, B. F. et. al. (1997) *O imaginário sobre a infância no Brasil*. Brasília: Série Sociologia, UNB.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (1997) *As crianças – contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do. Minho: Ed. Bezerra, Portugal.

CANDAU, V. M et. al. (1998) *Sou criança: tenho direitos*. Petrópolis, Vozes.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.) (1996) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.) (1998) *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus.

KULMANN JR. M. (1998) *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

NARODOWSKI, M. (1998) *Adeus à infância e à escola que a educava*. In. SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DEL PRIORE, M. (1999) *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.

POSTMAN, N. (1999) *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

SILVA, A L.; MACEDO, A V. L. S. & NUNES, A. (1999) *Crianças indígenas – Ensaios Antropológicos*. São Paulo: FAPESP. Ed. Global, Mari.

FREITAS, M. C. & KUHLMAN JR., M. (orgs.) (2002) Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez Editora.

GONDRA, J. G (2002) História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7letras.

SARMENTO, M. J. (2003) As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, Portugal.

BAZÍLIO, L. C. & KRAMER, S. (2003) Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez.

KOHAN, W. O (2003) Infância entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.

1.14 TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPEd Sul SOBRE INFÂNCIA

BUJES, Maria Isabel Edelwein. A infância e as astúcias do Poder. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.283.

BUJES, Maria Isabel Edelwein. Educação da Infância: novos dispositivos, novas perspectivas de investigação. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.268.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A leitura na infância: Buscando conhecer e compreender os caminhos trilhados por leitores em formação. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.101.

FONTEBASSO, Maria Rosa et al. Educação, subjetividade e aprendizagem na infância e juventude. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.272.

FULGRAFLL, Jodete. A infância no papel é de papel. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.resumo 277.

FLEIG, Maria Talita. A infância orienta a formação dos professores ou a formação dos professores orienta a infância. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**.

FRANCO, Márcia E. W. Desaparecimento ou uma nova conformação da infância. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis:

Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.289.

MIRANDA, Mara Cristina. A formação do pensamento na infância e o papel do mediador. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.284.

ZEN, Maria Isabel H. Dalla. Ser Criança, se aluno/ a: identidade narradas em textos escolares. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, 4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. **Anais 2002**. p.284.

2-Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos PPP, Participação, infância e criança

VELOSO, Elisa Dias. Simbolismo e fantasia na criança. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 53, n. 117, p. 24-33, jan./mar. 1970.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Infância e adolescência nas favelas brasileiras. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 53, n. 117, p. 34-49, jan./mar. 1970.

ALVES, Elza Nascimento. Valorizar o homem, atendendo a criança em suas necessidades básicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 57, n. 126, p. 223-224, abr./jun. 1972.

MATISSE, Henri. É preciso “olhar a vida inteira com olhos de criança”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 59, n. 132, p. 737-738, out./dez. 1973.

DUQUET, Pierre. Como a criança pode revelar-se criadora na escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 59, n. 132, p. 737-738, out./dez. 1973.

FERREIRA, Pedro de Figueiredo. A comunicação na criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 61, n. 140, p. 530-533, out./dez. 1976.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O interesse das crianças. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 141, p. 53-58, jan./abr. 1977.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos direitos da criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 143, p. I - II, jan./abr. 1979.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 143, p. 259-268, jan./abr. 1979.

CRAIDY, Carmen Maria; GROSSI, Esther Pillar; FIALHO, Norma Regina Marzola. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 64, n. 148, p. 208-216, set./dez. 1983.

GAYOTTO, Maria Leonor Cunha (coord.) *et al.* A socialização das crianças de uma creche da periferia de São Paulo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 66, n. 154, p. 544-553, set./dez. 1985.

SILVEIRA, Regina E. Secaf *et al.* Oportunidades de contato entre o adulto e a criança em creches. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 68, n. 158, p. 130-161, jan./abr. 1987.

FILHO, José Camilo dos Santos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, p. 219-241, maio/ago. 1992.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255- 290, maio/ago. 1992.

TIRIBA, Lea e BARRADAS, Mary Suely. Criança, meio ambiente e cidadania. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 174, p. 35-50, jan./abr. 1993.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1 grau na periferia de São Paulo. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

CARDOSO, Jarbas José. Gestão compartilhada da educação a experiência Catarinense. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n.182/183, p. 139-169, jan./ago. 1995.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: A contribuição de Marx, Engels e Gramsci à filosofia da educação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 185, p. 7-32, jan./abr. 1996.

LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de professores. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n.186, p. 136-168, jan./abr. 1996.

RANGEL, Mary. A imagem real e a Imagem ideal do “bom aluno”. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 186, p. 282-303, maio/ago. 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações dos educadores sociais sobre o “meninos de rua”. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 187, p. 497- 522, set./dez. 1996.

JUNIOR, Amarílio Ferreira e BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

BITTAR, Marisa e JUNIOR, Amarildo Ferreira. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda criança na escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002.

3- Cadernos de Pesquisa PPP, Participação, criança e infância

GRACIANO, Marília *et al.* Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 21, p. 15-39, jun. 1977.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.21. p. 41- 46, jun. 1977.

MELLO, Guiomar Namó de. Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 28, p. 49-51, mar. 1979.

POPPOVIC, Ana Maria. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 51-55, set. 1979.

GREGORI, José. O menor ainda minimizado pela lei. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 4-5, dez. 1979.

COPIT, Melany S. PATTO, Maria Helena S. A criança – objeto da pesquisa psicológica. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.

CUNHA, Manuela Carneiro da. As implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito da pesquisa: mesa redonda. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 17-33, dez. 1979.

SILVA, Roserly Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 32, p. 31-44, fev. 1980.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 5-20, ago. 1982.

BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.40, p. 54-57, fev. 1982.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 8-18, ago. 1982.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.65, p. 72-77, maio. 1988.

SANTOS, Ediógenes Aragão. Participação, autonomia e cogestão na escola pública. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 99-105, fev. 1989.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p.48-54, ago. 1993.

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 5-23, maio. 1994.

MORAES, Maria Lygia Quartin de. Infância e cidadania. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 23-30, nov. 1994.

SIROTA, Régine. A escola primária no cotidiano tradicional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e *et al.* A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 43-50, nov. 1995.

ZIBAS, Dagmar M. L. O reverso da medalha: administração participativa, sociedade do conhecimento e seus limites. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 21-29, nov. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de. Cultura escola, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 123-135, maio 2001.

APÊNDICE E – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS NOS PPPs DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS

Escola/Ano ⁴³	Referências Bibliográficas	Freq.
A 2000	SANTA CATARINA. Diretrizes da Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Legislação da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. LEI DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170. Florianópolis, 07 de agosto de 1998. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9394/96 VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola- uma construção possível. Campinas, SP, Papyrus, 1996	5
B 2000	BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999. SANTA CATARINA. Diretrizes da Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Legislação da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. GANDIN, Danilo & Carrilho Cruz, Carlos H. Planejamento nas salas de aula. 3ª edição, Porto Alegre .LEI DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA. Lei Complementar nº170. Florianópolis, 07 de agosto de 1998. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei nº 9394/96. VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola - uma construção Possível, Campinas, SP. Papyrus, 1996	7
C 2000	Diretrizes – Organização da prática escolar na Educação Básica Proposta curricular PCNS PPP- Ilma Passos Veiga	4
D 2003	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	3
E 2004	Resolução nº 17/99 do Conselho Estadual de Educação Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 Lei do Sistema estadual de Ensino do estado de Santa Catarina Proposta Curricular de Santa Catarina CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo, Ática, 1994 Diretrizes da organização da Prática escolar na educação Básica do Ensino Fundamental. Dussel, Enrique Ética Comunitária, Petrópolis, RJ, Vozes, 1987	7
F 2004	SANTA CATARINA. Diretrizes da Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Legislação da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. .LEI DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170. Florianópolis, 07 de agosto de 1998. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9394/96.	4

⁴³ Ano de elaboração do PPP

G 2003	<p>Resolução nº 17/99/CEE/SC SANTA CATARINA. Diretrizes da Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Legislação da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. .LEI DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170. Florianópolis, 07 de agosto de 1998. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9394/96</p>	5
H 2004	<p>Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SANTA CATARINA. Resolução nº 017/99, 13/04/99 do Conselho Estadual de Educação Estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, abril, 1999. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2000. 76p. SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais – Florianópolis: COGEM, 1998. 160p. SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares – Florianópolis: COGEM, 1998. 120p. VYGOTSKY, Lev. S. A formação Social da Mente. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY, Lev. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo : Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. REGO, Teresa Cristina. Vygostky: uma perspectiva histórico cultural da educação. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1995. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995. MEC/BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília, Agosto –1996. RATHS, E. Louis. Ensinar a Pensar. 2 ed. São Paulo: EPU, 1977. ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981</p>	14
I 2004	<p>FLORIANÓPOLIS. Regimento da Unidade Escolar. Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira, 2000. SANTA CATARINA. Diretrizes da Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Legislação da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Manual da Associação de Pais e Professores (APP). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SANTA CATARINA. Parecer COEF/COEM. Conselho Estadual da Educação. SANTA CATARINA. Proposta Curricular. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis & Santos, Emilson (orgs.). Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais</p>	8
J 2003	<p>PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Documento Introdutório Versão Agosto de 1996 – MEC/Brasília/DF. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p>	9

	<p>LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Versão Janeiro/97. CNTE Brasília/DF.</p> <p>VYGOTSKY, Levi Semiovich. A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.</p> <p>VYGOTSKY, Levi Semiovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fonte, 1998.</p> <p>GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Trad. Carlos N. Coutinho. Civilização Brasileira, 1998.</p> <p>LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: Intervenção no presente - Presença Pedagógica V.2, n 167 8 p. 29 março/abril 1996.</p> <p>SILVA, Petronilha B. G. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. In: Caderno CEDES – Centro de Estudos, Educação e Sociedade no 3 Papyrus Editora</p>	
--	--	--

APÊNDICE F – AUTORES REFERENCIADOS NOS DEZ PPPs DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Autores	Obras	Freq.
VEIGA, Ilma Passos A.	Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível	3
GANDIN, Danilo&Carrilho Cruz, Carlos H	Planejamento nas salas de aula	1
CHAUÍ, Marilena	Convite à Filosofia	1
DUSSEL, Enrique	Ética Comunitária	1
VYGOTSKY, Lev. S	A formação Social da Mente.	2
VYGOTSKY, Lev. S	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	2
REGO, Teresa Cristina.	Vygostky: uma perspectiva histórico cultural da educação	1
LUCKESI, Cipriano Carlos	Avaliação da aprendizagem escolar.	1
RATHS, E. Louis	Ensinar a Pensar	1
ARIES, Philippe	História Social da Criança e da Família	1
SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis & Santos, Emilson (orgs.).	Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.	1
FREIRE, Paulo.	Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa	1
GRAMSCI, Antônio.	Os Intelectuais e a Organização da Cultura.	1
LEITE, Lúcia Helena Alvarez.	Pedagogia de projetos: Intervenção no presente	1
LEITE, Lúcia Helena Alvarez	Pedagogia de projetos: Intervenção no presente	1
SILVA, Petronilha B. G.	Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades	1

**APÊNDICE G – DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENCIADOS NOS PPPs DAS
DEZ ESCOLAS PESQUISADAS**

Documentos	Freq.
SANTA CATARINA. Diretrizes da Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.	9
SANTA CATARINA. Legislação da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.	6
LEI DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170. Florianópolis, 07 de agosto de 1998.	6
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL .Lei nº 9394/96.	6
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.	5
SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares – Florianópolis: COGEN, 1998. 120p.	3
SANTA CATARINA. Resolução nº 017/99, 13/04/99 do Conselho Estadual de Educação	3
FLORIANÓPOLIS. Regimento da Unidade Escolar. Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira, 2000.	1
SANTA CATARINA. Manual da Associação de Pais e Professores (APP). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.	1
SANTA CATARINA. Parecer COEF/COEM. Conselho Estadual da Educação.	1

APÊNDICE H – SUMÁRIOS DOS PPPs DAS DEZ ESCOLAS PESQUISADAS

Escolas	Unidades de Registro
A	<i>Concepção filosófica-pedagógica e objetivos; composição do corpo técnico administrativo e docente; direitos e deveres dos alunos; organização didática contendo currículo, normas de convivência da comunidade escolar, temas transversais, educação infantil, ensino fundamental e médio, conselho de classe e conselho deliberativo. Regime Escolar com calendário, matrícula, transferência e adaptação, dependência e dispensa de disciplina, regime disciplinar, registro, estruturação e arquivos escolares (p. 2, 2000)</i>
B	<i>Identificação da escola; slogan da escola; introdução; apresentação; justificativa; diagnóstico; histórico e objetivos da escola; organização da prática escolar na educação básica que compreende conceitos das disciplinas que compõem o currículo, formação continuada de professores e corpo técnico-administrativo, organização administrativa, Diretoria, Secretaria, organização do ensino na organização do cotidiano escolar. Calendário, matrícula, frequência, transferência, avaliação do processo do ensino-aprendizagem contendo avaliação escolar, registro, aprovação, recuperação de estudos, progressão parcial, classificação e reclassificação. Função social da unidade escolar: atribuições/direitos e deveres dos alunos/professores. Regime disciplinar: normas disciplinares dos funcionários, professores e alunos. Convivência com a comunidade Escolar, Associação de Pais e Professores e suas responsabilidades. Conclusão do documento (anexo): grade curricular; resultado da aplicação dos questionamentos enviados aos pais (p.3, 2000)</i>
C	<i>Primeira parte: a definição operacional, objetivo geral, justificativa, histórico da unidade escolar, relação do quadro técnico administrativo e docente. Segunda parte: Capítulo I-denominação, sede e instituição legal; capítulo II-fins e objetivos; capítulo III-organização administrativa; capítulo IV-curriculos; capítulo V-calendário escolar; capítulo VI-organização da educação básica; capítulo VII-conselho escolar; capítulo VIII-do conselho deliberativo; capítulo IX-freqüência; capítulo X-avaliação; capítulo XI-APP; capítulo XII-alimentação escolar; capítulo XIII-serviços gerais; capítulo XIII-matricula (p.3, 2000)</i>
D	<i>Capítulo 1: Apresentação, introdução, projeto político pedagógico, objetivos, justificativa, concepção filosófica, identificação, histórico da escola, diagnóstico da comunidade escolar, diagnóstico da escola. Capítulo 2: Organização escolar: regime de funcionamento, níveis de ensino, matrícula, transferência, adaptação equivalência de estudos, aproveitamento de estudos, progressão parcial, classificação e reclassificação. Capítulo 3: Organização dos tempos escolares, frequência, planejamento geral e avaliação da instituição. Capítulo 4: Organização de ensino: direção, serviço técnico pedagógico, atribuição do administrador, supervisor, orientador escolar, serviços técnicos administrativos, secretaria, corpo discente, direitos e deveres dos alunos, associação de pais e professores, conselho deliberativo. Capítulo 5: Organização didática: currículo, avaliação, recuperação, promoção, conselho de classe, calendário, dependência, regime disciplinar, corpo discente, registro e escrituração e arquivos escolares, incineração, metodologia, avaliação do projeto, normas, disposições gerais, termo de aprovação (p.4, 2003)</i>
E	<i>Concepção filosófica-pedagógica; fins e objetivos da escola; concepção do homem, sociedade e educação; organização escolar; organização de ensino; atribuições dos profissionais da educação; currículo (p.2, 2004)</i>
F	<i>Títulos, Capítulos, Secções e Artigos (p.4, 2004)</i>
G	<i>Título I Das Disposições Preliminares, capítulo I da localização e Propriedade Capítulo II Dos Objetivos e princípios, Capítulo III Das Finalidades Título II Da Organização Escolar, Capítulo I Da composição, Capítulo I da Direção, Capítulo II Dos Serviços técnicos Pedagógicos, Seção I Supervisão, Orientação, Administração escolar, Seção II Do Corpo Docente Seção II Do bibliotecário, Capítulo IV Dos Serviços Técnicos – administrativo, seção I da Secretaria, Seção II dos serviços Gerais, Capítulo V Do Corpo Discente, Seção II dos direitos e deveres dos alunos, Título II Da Organização Didática, Capítulo I Da Organização dos Cursos-Estrutura e Funcionamento, Capítulo II Dos Currículos, Capítulo II Da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem, Seção I Da Recuperação Seção I Do conselho de classe Título IV Do regimento Escolar, do Calendário escolar, da matrícula, Da Adaptação, Da Matrícula, Título V Do corpo Docente, Do registro, Escrituração e Arquivos escolares, Capítulo Deformas e Objetivos, Título VI Das Disposições gerais (p.3 e 4, 2003)</i>

H	<p>Capítulo I- Histórico da escola, Concepção Filosófico-pedagógica, Objetivos e Princípios Gerais da Escola, Filosofia, clientela escolar, Dados de Professores e Funcionários, Capítulo II Caracterização da rede física escolar e recursos pedagógicos, recursos financeiros, Capítulo III Regime escolar, níveis de ensino, matrícula, número de alunos , transferência, adaptação, equivalência, reclassificação, organização dos tempos escolares, freqüência, registros escolares, Planejamento e avaliação institucional, currículo, processo de avaliação escolar, Capítulo IV Funções e Serviços, direção, serviços técnicos-Administrativos, administração, supervisão, , secretaria, responsável pela biblioteca, serviços gerais, corpo docente, corpo discente, direitos dos alunos , deveres dos alunos, normas e procedimentos, funções do conselhos escolares e Associações, conselho de classe, conselho deliberativo escolar, Associação de pais e Mestres , grêmio estudantil, bibliografia (p.2 e 3, 2004)</p>
I	<p>1-Concepção Filosófico-Pedagógica, histórico escolar, concepções, Missões, Princípios, Objetivos, finalidades, filosofia, instâncias deliberação individual e coletiva, direitos d e deveres da comunidade escolar, corpo discente, direitos , deveres, corpo técnico docente e técnico direitos e deveres,2 Organização escolar, serviços, instalações e recursos materiais, recursos financeiros, recursos humanos3 Organização de Ensino, Documentos e registros, matrícula, transferência, distribuição de alunos por série, Direção, supervisão e orientação escolar, biblioteca, sala informatizada, secretaria, serviços geais, Associação de pais , Conselho deliberativo escolar, Grêmio estudantil, conselho classe, calendário escolar, Currículo escolar, Projetos, Prêmio Unesco, Avaliação do processo ensino Aprendizagem,recuperação de estudos, classe de aceleração, avaliação institucional, referências bibliográficas, anexos. (p.3 e 4, 2004)</p>
J	<p>Apresentação, Filosofia, identificação, Histórico da escola, contextualização, função da escola, princípios, finalidades, metodologia, conteúdo, avaliação, estrutura da organização escolar (p.1, 2003)</p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)