



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**Políticas e concepções educacionais em movimento: análise do Projeto  
Político Pedagógico da Escola Municipal Gentil Mathias da Silva  
(Florianópolis 1996-2016)**

Florianópolis

2016



**Tiago Valério**

**Políticas e concepções educacionais em movimento: análise do Projeto  
Político Pedagógico da Escola Municipal Gentil Mathias da Silva  
(Florianópolis 1996-2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso para  
obtenção do título de Bacharel e  
Licenciado em História pela Universidade  
Federal de Santa Catarina, sob orientação  
da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Martins da Silva.

Florianópolis

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis, às horas, na Sala de Reuniões do Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora **Mônica Martins da Silva**, Orientadora e Presidente, Professor **Elison Paim**, Titular da Banca, e Professor **Jéferson Dantas**, Suplente, designados pela Portaria nº14/HST/15 do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de argüirem o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico **Tiago Felipe Valério**, subordinado ao título: “**Políticas e concepções educacionais em movimento: Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Gentil Mathias da Silva (Florianópolis 1996-2016)**”. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo o candidato recebido da Professora **Mônica Martins da Silva**, a nota final 10,0, do Professor **Elison Paim**, a nota final 9,5, e do Professor **Jéferson Dantas**, a nota final 9,0; sendo aprovado com a nota final 9,5. O acadêmico deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia vinte e um dias do mês de julho de dois mil e dezesseis. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato.

Florianópolis, 30 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.a **Mônica Martins da Silva** *mmsilva*

Prof. **Elison Paim** *Elison Paim*

Prof. **Jéferson Dantas** *Jéferson Dantas*

Candidato **Tiago Felipe Valério** *Tiago Felipe Valério*

*Observação: A Banca destaca a autonomia do acadêmico na escolha da temática e no desenvolvimento de reflexões teóricas e metodológicas consideradas pertinentes e bem construídas.*

*A Banca sugere que o trabalho seja divulgado em forma de artigo e outras formas de texto dada a sua qualidade acadêmica.*





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
Campus Universitário Trindade  
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina  
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico Tiago Felipe Valério , matricula n.º 11101970, entregou a versão final de seu TCC cujo título é "Políticas e concepções educacionais em movimento: análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Gentil Mathias da Silva (Florianópolis 1996 - 2016)", com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 21 de julho de 2016.

---

Orientador(a)

## **Agradecimentos**

À Universidade Federal de Santa Catarina cuja estrutura me acolheu e possibilitou cursar uma Universidade pública e de qualidade.

A todos os funcionários da Biblioteca Central da UFSC, cujo acervo descortinou-me um horizonte de ideias.

A CAPES, que forneceu condições materiais e financeiras para que os projetos do PIBID em História da UFSC se concretizassem.

Aos meus pais Ingelore Giese Valério e Agostinho Valério por sempre me apoiar em momentos de dificuldade.

A todos os professores e professoras do Departamento de História e do Departamento de Metodologia de Ensino, que de algum modo enriqueceram minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora Mônica Martins da Silva, que com paciência soube aguardar o meu tempo e com dedicação se propôs a me guiar neste trabalho.

À Andrea Delgado, cuja sabedoria me fez olhar com outros olhos a profissão docente.

Ao meu colega de graduação e de Estágio Supervisionado em História, Jovenson Casagrande, companheiro das madrugadas.

À minha companheira, amiga, esposa e musa inspiradora Jéssica Luporini, que com dedicação e carinho nunca me deixou desistir de meus objetivos.

Aos colegas do PIBID, em especial a Beatriz, o Allan, a Rosana, o Raphael, a Valéria, a Larissa e o Eduardo. Todos vocês contribuíram de uma forma ou de outra para minha formação docente.

Aos professores de História da Escola Herondina Medeiros Zeferino Henrique Tobal e Marcos Trindade, sempre empenhados em auxiliar a minha formação docente. E a todos os funcionários e alunos da escola, que de uma maneira ou de outra contribuíram para a viabilização deste trabalho.

Em especial ao diretor Willian Marques Pauli que atendeu de braços abertos os projetos do PIBID na escola e ao orientador educacional Adriano que enriqueceu este trabalho com sua enorme carga de experiência.

A todos vocês vai o meu mais sincero agradecimento!

## **Resumo**

O presente trabalho analisa as diretrizes para à educação elaboradas durante o governo da Frente Popular (93/96) no município de Florianópolis que discutiram, entre outras questões, a democratização do ensino e propostas para construção de uma escola ampla, popular e participativa. Estas discussões estavam inseridas dentro de um contexto favorável à redemocratização das várias instâncias da sociedade brasileira, que procuravam naquele período romper com as amarras do regime militar. Os debates também foram imbuídos em grande parte pelos ecos debatidos na Constituição Federal e nas Leis de Diretrizes e Bases, que estavam em afluência de discussão no momento. Nesse sentido, o trabalho se vincula ao estudo do currículo - em especial o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Gentil Mathias da Silva - e das políticas para a educação no período, bem como estabelece uma discussão com as correntes pedagógicas e o avanço do neoliberalismo na educação. Atenta-se que nas últimas décadas os estudos acerca do currículo atingiram um patamar de considerável atenção. Os teóricos da área tem dado especial atenção às relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano escolar inserido dentro de uma cultura característica da escola. Portanto, o estudo do espaço escolar é feito não só com um olhar do contexto político, mas também sob a perspectiva da escola vista de dentro. Nessa perspectiva, este trabalho faz uso da análise das fontes escolares, bem como se ampara na metodologia da História Oral a fim de compreender o cotidiano escolar a partir das experiências dos próprios sujeitos pertencentes à escola.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico; Frente Popular; Cultura Escolar.

## **Zusammenfassung**

Diese wissenschaftliche Arbeit analysiert die Richtlinien für die während der Volksfrontregierung (93/96) in Florianópolis entwickelte Bildung, die diskutiert, unter anderem Fragen, die Demokratisierung der Bildung und Vorschläge ein breites, populäre und partizipative Schule zu bauen. Diese Gespräche wurden in einem Kontext günstig für die Demokratisierung der verschiedenen Instanzen der brasilianischen Gesellschaft eingeführt, die zu jener Zeit suchte zu brechen weg von den Fesseln der Militärregierung. Die Diskussionen wurden auch in der Constituição Federal und die Lei de Diretrizes e Bases diskutiert weitgehend von Echos durchtränkt, die auf in der Diskussion im Moment berührt wurden. In diesem Sinne ist die Arbeit für das Studium der Schulversorgung und Strategien für die Ausbildung in der Zeit verknüpft und stellt einen Dialog mit pädagogischen Trends und den Fortschritt des Neoliberalismus in der Bildung. Es ist zu sehen, dass in den letzten Jahrzehnten, Studien über den Lehrplan ein Niveau von beträchtlicher Aufmerksamkeit erreicht. Theorists des Gebietes hat ein besonderes Augenmerk auf die Beziehungen zwischen Wissen, dem vorgeschriebenen Lehrplan und ihre Umsetzung in der Schulalltag in einem Merkmal der Schulkultur eingefügt gegeben. Somit wird das Studium der Schule nicht nur im politischen Kontext mit einem Blick getan, sondern auch in der Schule perspektivische Ansicht von innen. In dieser Hinsicht macht dieses Papier Verwendung der Analyse Schulmaterial und wird durch die Methodik der mündlichen Geschichte zu verstehen, um den Schulalltag aus den Erfahrungen der Zugehörigkeit zu Schulfächern selbst unterstützt.

**Stichwort:** Bildungspolitik Projekt; Volksfront; Schulkultur.



## **Lista de abreviaturas e siglas**

**CF** - Constituição Federal

**FP** - Frente Popular

**GMS** - Gentil Mathias da Silva

**HMZ** - Herondina Medeiros Zeferino

**MRC** - Movimento de Reorientação Curricular

**PMDB** - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PP** - Partido Progressista

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PPR** - Partido Progressista Reformador

**PSDB** - Partido Social Democrata Brasileiro

**PPS** – Partido Popular Socialista

**PT** - Partido dos Trabalhadores

**PCdoB** - Partido Comunista do Brasil

**PV** - Partido Verde

**PSB** - Partido Socialista Brasileiro

**PDT** - Partido Democrático Trabalhista

**PC** - Partido Comunista

**SME** - Secretaria Municipal de Educação

**RME** - Rede Municipal de Educação

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I - O GOVERNO DA FRENTE POPULAR EM FLORIANÓPOLIS: DESDOBRAMENTOS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA POLÍTICA</b> .....	20
1.1. As discussões da LDB e sua influência na educação .....	27
1.2 A análise do currículo escolar: uma fonte histórica .....	30
<b>CAPÍTULO II – TRADUZINDO EM AÇÕES: DAS PROMESSAS DE CAMPANHA AOS DOCUMENTOS MATERIAIS</b> .....	36
2.1. O PPP da Escola Gentil Mathias .....	42
2.2. A influência do neoliberalismo na educação: da década de 90 até os dias atuais .....	46
<b>CAPÍTULO III - A ESCOLA HERONDINA MEDEIROS ZEFERINO HOJE: PERTINENTES DESAFIOS</b> .....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>ANEXOS</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES</b> .....	72

## INTRODUÇÃO

Todo sujeito é marcado por sua trajetória. E nenhum sujeito vive apenas no presente e para o presente. Primeiro por que temos memória, que nos traz a mente aquilo que já foi com base na nossa percepção condicionada pelo presente. Segundo por que damos um passo ao futuro em busca do entendimento daquilo que virá. Por isso somos sujeitos históricos. Eu enquanto aluno do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina me caracterizo na posição de sujeito para firmar minhas escolhas diante de tantas outras opções não escolhidas. Assim, todas as escolhas de minha trajetória são reflexos da minha situação enquanto sujeito histórico. Eu poderia traçar linhas e mais linhas sobre os porquês da escolha de um tema de trabalho que trata sobre a educação, mas apenas reitero minha posição com as palavras do filósofo Mário Sérgio Cortella ao dizer que “a docência é a incapacidade da pessoa em fechar-se em si<sup>1</sup>” O docente é aquele homem ou mulher que transborda, se expande, vai além do óbvio. Todo docente é aquele que acredita na partilha do conhecimento, e por isso, na sua essência, “a docência é um serviço à decência<sup>2</sup>”.

A proposta desse trabalho foi construída como parte da minha trajetória enquanto bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa de formação docente voltado à valorização do magistério no interior dos cursos de licenciatura, cujo principal objetivo subjaz na aproximação do aluno de graduação ao espaço escolar. Se por um lado o projeto atrai o aluno à prática docente, por outro, pode dar subsídios a uma formação voltada também para a pesquisa. Trata-se de um programa amplo que, até meados de 2015, alcançava grande parte das universidades públicas em âmbito nacional. Por isso, é difícil rotulá-lo como um projeto unificado, pois cada instituição, em suas diferentes áreas do conhecimento o adaptou à sua realidade e às suas condições materiais. Especificamente no campo da História da UFSC, partimos do pressuposto que a prática docente e a pesquisa são indissociáveis, pois uma aula de história não se faz sem a pesquisa histórica e a pesquisa histórica sem didática acaba por ser uma teoria fechada em si. Por este motivo, o PIBID na área de História desta instituição fornece ao aluno de graduação um amplo processo formativo vinculando a área docente com o campo da pesquisa.

---

<sup>1</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. *Pensatas pedagógicas: nós e a escola: agonias e alegrias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed, 2014. p. 13.

<sup>2</sup> Idem. p. 13

Foi por meio de um dos projetos elaborado dentro do PIBID que nasceu este Trabalho de Conclusão de Curso que foi motivado pelo ciclo de atividades realizadas, no ano de 2015 com a Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino, localizada no bairro Ingleses, em Florianópolis. Atualmente, a Escola é a maior unidade de ensino da rede municipal de Florianópolis. Consta no site da instituição que a escola comporta quase 1.350 alunos de séries iniciais e finais (5º ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino. Além dos alunos matriculados no ensino regular, a escola também é sede do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos Norte I, contando atualmente com mais de 150 alunos regularmente matriculados.<sup>3</sup>

Apesar de ter grande porte e grande quantidade de alunos, funcionários e servidores, a estrutura física da escola é recente. Com a inauguração do espaço no ano de 2012, a escola passa abrigar alunos e professores oriundos da Escola de Educação Básica Gentil Mathias, também localizada no bairro dos Ingleses<sup>4</sup>, onde hoje funciona um núcleo de Educação Infantil. A transição da estrutura física, administrativa e pedagógica da Escola Básica Gentil Mathias para a Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino levou consigo muito das práticas, comportamentos e normas realizados na antiga instituição, bem como, trouxe o Projeto Político Pedagógico, que permaneceu vigente na atual escola até meados do ano de 2016. Em resumo a partir de 2012 a Escola Básica Gentil Mathias da Silva sofre um processo de transição de seu espaço de uma localidade à outra e passa a se denominar Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino. Um dos motivadores da alteração do espaço se deve substancialmente ao inchaço populacional ocorrido no distrito dos Ingleses do Rio Vermelho, quando a antiga escola passa a não suportar mais a demanda populacional ao ensino.

Ao iniciar um novo projeto em uma nova instituição, o PIBID em História da UFSC se preocupa em conhecer o ambiente escolar, porque acreditamos que devemos nos relacionar com a escola por meio da inserção direta ao espaço escolar, conhecendo o cotidiano da instituição e seu ambiente multiverso. Assim, naquele ano, o grupo se dividiu em duas duplas e dois trios a fim de abordar diferentes temas para melhor reconhecimento do novo espaço escolar. Os temas abordados foram: Catalogação dos espaços físicos da Escola e suas funções

---

<sup>3</sup> <http://www.escolaherondina.net/>. Acesso no dia 13 de maio de 2016.

<sup>4</sup> A estrutura da antiga escola Gentil Mathias se localiza em uma região mais periférica do bairro dos Ingleses, onde está estigmatizada como uma localidade de alta vulnerabilidade social. Já a Escola Herondina Medeiros Zeferino, por sua vez, se encontra em uma região mais abastada do bairro. Portanto, hoje a escola lida com um público bem heterogêneo quando se refere principalmente aos estratos sociais.

(salas de aula, salas específicas de cada disciplina, espaço próprio para tratamento de sujeitos com deficiência, etc.); Levantamento do corpo de funcionários da escola (contratos temporários, efetivos, terceirizados, jornada de trabalho, etc.); Educação de Jovens e Adultos (alunos matriculados, professores, dinâmicas internas, sujeitos); e o Projeto Político Pedagógico da Escola (ano de criação, discussões e desdobramentos na atualidade), que ficou sob responsabilidade da minha dupla. A pesquisa se iniciou com a exploração do roteiro formulado sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mônica Martins da Silva - coordenadora do PIBID em História da UFSC - que compunha encaminhamentos iniciais da pesquisa. Desta forma tivemos o primeiro contato com o PPP da escola.

Inicialmente o eixo principal da pesquisa foi analisar como o PPP abordava a relação entre a Escola e a Comunidade. Porém, durante a leitura do referido documento, curiosamente, notamos<sup>5</sup> que a escrita do PPP se iniciava por uma linha teórica traçada pelo materialismo histórico, com base na leitura de viés crítico da realidade social, pautando o ensino e a educação na crítica à exploração do homem pelo homem e da alienação do trabalho. Todavia, no desdobramento da leitura, se percebe uma brusca alteração desta narrativa para outra mais branda e focada em uma gestão escolar pura e simplesmente administrativa. Esta distância no discurso faz o PPP parecer uma colcha de retalhos que foi ora escrito por um grupo partidário a uma ideologia, e ora escrito por outra composição diferenciada do primeiro.

A contradição presente naquele documento nos trouxe à tona várias questões. Em conversas com funcionários da escola, soubemos que no contexto de formulação deste PPP o grupo político à frente do executivo municipal era uma chapa composta pela Frente Popular, grupo político que ganhara as eleições do ano de 1992. Logo nos inteiramos que a Frente Popular havia sido uma coligação entre as esquerdas, em nível nacional, que participara dos pleitos municipais em várias cidades, conquistando assim várias prefeituras. Ter conhecimento que um governo municipal de esquerda fez parte da história política do município de Florianópolis já era motivo o suficiente para instigar minha curiosidade. As respostas das perguntas que meu colega e eu levantamos durante esta pesquisa resultaram em um pequeno artigo que fez parte da coletânea de dados da escola catalogados por todos os bolsistas do PIBID, cujo intuito era melhor conhecer o âmbito escolar em que trabalhamos no

---

<sup>5</sup>Esta pesquisa inicial foi desenvolvida juntamente com Raphael Tarso, meu colega de projeto e também bolsista de iniciação à docência em História da UFSC. Após ele deixar o PIBID, eu dei prosseguimento às hipóteses iniciais de pesquisa que levaram ao presente trabalho.

ano de 2015 e 2016, também explorando uma fonte histórica que é parte da história dessa instituição escolar.

Contudo, o artigo ainda estava longe de responder satisfatoriamente as indagações propostas sobre aquele PPP. A partir deste momento, resolvi adotá-lo para melhor explorá-lo em outro trabalho mais completo e mais sólido para o qual eu disporia de mais tempo e maior fôlego para concretizá-lo. Ainda em 2015, passei a frequentar o Acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPESC), onde tive contato com periódicos do Diário Catarinense entre outubro de 1992 e janeiro de 1993. Esta pesquisa se mostrou pouco substancial para avançar em meu trabalho, pois apenas tive certeza daquilo que suspeitava: a gestão da Frente Popular em Florianópolis sofrera ampla oposição deste organismo de imprensa do município. Sentia que esta pesquisa precisava ir além para adentrar na análise interna da instituição escolar que me propus a pesquisar. Contudo, a investigação demandava um desafio que eu não estava disposto a enfrentar ainda em 2015.

Sem nenhum avanço significativo naquele ano, deixei o projeto de lado até que, já em 2016, o retorno da pesquisa teve início com base em leituras de artigos e dissertações sobre a história da educação no município de Florianópolis. Curiosamente, os autores que contribuíram para a produção acadêmica voltada a este tema preocuparam-se majoritariamente com a educação dos anos iniciais da Rede Municipal, haja vista que a Educação Infantil foi tomada como uma das prioridades pelo governo da Frente Popular em relação aos debates e à expansão do atendimento das crianças de zero a seis anos, cujo direito à educação inscrevera-se na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na LDB de 1996.<sup>6</sup>

Ainda assim, encontrei também duas dissertações que tratam especificamente do governo da Frente Popular em Florianópolis (1993/1996), com especial atenção às propostas de reorientação curricular, organizadas pela prefeitura. O primeiro trabalho é a dissertação de mestrado de Paulo Roberto Brzezinski, intitulada “*Organização escolar e democracia: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Governo da Frente Popular (1993 a 1996)*” que aborda as tensões políticas ressonantes no contexto de promulgação dessas propostas, como foco na análise dos Programas Estratégicos Situacionais (PES). O segundo trabalho é a dissertação de Néli Britto, cujo título é “*Grupo de*

---

<sup>6</sup> Destaque para a dissertação de mestrado de Verena Wigger: WIGGERS, Verena. *A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.



*formação de ciências no movimento de reorientação curricular na RME de Florianópolis: espaço coletivo de reflexões acerca de uma prática inovadora.*” O aporte da autora é o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) organizado pela prefeitura entre 1993 a 1996, bem como as relações do currículo com a disciplina de Ciências da Rede Municipal de Educação. Ambos os trabalhos agregaram-me maior entendimento de como eram organizadas as discussões dentro da RME, o desenvolvimento das reuniões, seminários, grupos de formação, bem como os desdobramentos políticos dentro e fora do âmbito escolar. Na leitura dos documentos destacados, em ambos os trabalhos, identifiquei que o PPP da escola não foi construído de forma aleatória, mas fez parte da reorganização curricular desenvolvida dentro da Rede Municipal, orientadas em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, que ficou conhecido como Movimento de Reorientação Curricular (MRC).

Além disso, o enfoque dos autores para análise do currículo e de fontes escolares me fez compreender que a análise desse tipo de fonte era de suma importância para a definição da problemática deste trabalho. De acordo com Medeiros, o documento escolar pode caracterizar-se como fonte e objeto de pesquisa, pois nestes documentos estão presentes memórias individuais e memórias coletivas da educação, e ratifica ao dizer que “não é apenas memória, mas memórias<sup>7</sup>”. Nesse sentido, a fonte escolar abre novos caminhos para a compreensão do cotidiano da escola, e o PPP da escola, por sua vez, aparece como campo propício para analisar a dimensão material da fonte dentro da concretude do espaço educacional permeado por tensões e intencionalidades. Esta abordagem eleva o entendimento de um contexto a partir da dinâmica interna do dia-a-dia escolar, da memória dos sujeitos, dos discursos e ações, consubstanciados pelo diálogo com o campo da História.

Aliás, nota-se nas duas últimas décadas uma estreita aproximação entre o campo da História e o campo da Educação, cujo mote de pesquisa está permeado pela discussão da escola enquanto fruto de um processo histórico e cultural. Dominique Julia, já em 1995, publicava seu artigo “*La culture scolaire comme objet historique*<sup>8</sup>” em que acende a preocupação de reavaliar as práticas escolares, de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola atento a constituição histórica da instituição. Em seu artigo, o historiador elucida o

---

<sup>7</sup> MEDEIROS, R. H. A. Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 3., Vitória da Conquista. Anais. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003. p .6.

<sup>8</sup> JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Paedagogica Historica. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382). Tradução: Gizele de Souza.

quanto seria falso imaginar o ambiente escolar como um local independente de fatores externos, pois a mesma se insere dentro da sociedade e, por isso, não está isenta de influências. Do mesmo modo, a escola não apenas recebe influência, mas também cria e propõe alternativas diante de seu tempo. Ao tratar deste assunto, Julia advoga que “os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra<sup>9</sup>”. Ou seja, a escola não se limita a rotina seriada nem a-reflexiva e o professor tampouco é mero agente de um currículo imposto de fora.

Identifica-se em Medeiros e em Julia a convergência de ideias acerca do conjunto de práticas escolares construída de ações que partem dos sujeitos inseridos dentro da dinâmica cultural, histórica e social da escola. Em resumo, o artigo de Julia se apresenta ainda hoje como um dos precursores em defesa da Cultura Escolar como categoria de análise histórica, na constante busca de compreender a escola sob o espectro da multiculturalidade e história que lhe é própria.

Foi por meio do entendimento da Cultura Escolar – atrelada com a análise da fonte escolar – que este trabalhou endossou novos contornos. O uso do conceito de “Cultura Escolar” se consubstancia no entendimento de que a escola não está à margem das políticas públicas, mas que é no interior das escolas, diante da dinâmica própria da instituição, onde as políticas públicas são postas em prova. Por isso, na análise do contexto político busco entender as ações governamentais e os desdobramentos até à escola; e na análise do PPP, por sua vez, pretendo investigar a fonte escolar dentro de sua dinâmica interna atrelada às práticas escolares singulares da instituição, correlacionado com a questão política. Ou seja, procuro compreender a escola por dentro.

Como se trata de um trabalho que se constrói através da análise da Educação sob o prisma da pesquisa histórica, orientado por fontes históricas inseridas dentro de um contexto determinado, torna-se imprescindível também a definição de um recorte histórico. Assim, a escolha do recorte temporal e espacial objetiva analisar o impacto das políticas educacionais municipais da formulação do PPP da escola quando ainda se denominava Escola Básica Gentil Mathias, em 1996. Procuro identificar o papel dos sujeitos, as questões e tensões e o papel das instituições envolvidas no contexto político de análise, procurando estabelecer o diálogo com a dinâmica da Cultura Escolar. Além do mais - diferente de outros trabalhos publicados sobre o período - busco explorar o tema por meio da voz e memória dos próprios

---

<sup>9</sup> Idem. p. . 33.

sujeitos que fizeram parte deste momento da história. A seleção dos entrevistados teve como base a escolha tanto de servidores pertencentes à antiga Escola Básica Gentil Mathias, quanto aos sujeitos envolvidos diretamente com a atual Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino. Para este fim, foram realizadas ao todo três entrevistas com servidores da escola. Duas na fase inicial da pesquisa do PIBID, ainda em companhia do meu colega de bolsa, e a outra com o objetivo de aprimorar as discussões levantadas na primeira versão deste trabalho. Todas as entrevistas foram submetidas à orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Martins da Silva e embasadas por meio do diálogo com os pressupostos da História Oral. Os dois primeiros entrevistados optaram por não divulgar seus nomes, o que já não havia sido solicitado pelo terceiro entrevistado. Todavia, no decorrer do trabalho optei por padronizar a transcrição de modo que ambos os entrevistados atendessem pela nomenclatura de: “entrevistado”, seguido do número de sua entrevista. Por exemplo: o primeiro entrevistado atenderá pelo nome de “Entrevistado 01”, e assim sucessivamente.

A escolha dos entrevistados atendeu a alguns critérios gerais tais como: afinidade com o tema, experiência na construção dos PPPs analisados, tempo de trabalho integral na escola e situação de efetivo na Rede. Também foram adotados critérios específicos, como: ao menos um entrevistado participou da formulação do primeiro PPP da escola, bem como, ao menos um entrevistado integrou ativamente o grupo de discussões do novo PPP. Assim, enquanto um entrevistado teve uma trajetória profissional mais longa e com experiência que vai desde o PPP de 1996 até o PPP de 2016, um segundo entrevistado tem a trajetória profissional mais curta e com uma experiência mais voltada à construção do primeiro PPP. Este paralelo propicia a percepção de que ambos os sujeitos tem sobre o mesmo fato, abrindo assim uma lacuna propícia para analisar a memória dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com base em procedimentos éticos como a obtenção do termo de autorização para o uso das entrevistas, devidamente assinado pelos entrevistados.

A leitura de textos sobre a História Oral serviu de subsídio teórico para a prática, o uso, a leitura e a reflexão das entrevistas. Parto do princípio de que a História Oral se configura como uma metodologia de pesquisa auxiliar para o fornecimento de fontes históricas muito férteis ao campo da pesquisa histórica, e como tal, prescinde de algumas etapas essenciais, tais como: definição do objeto de estudo ou do projeto de pesquisa; preparação da entrevista ou depoimento; formulação de roteiros de entrevista; realização da entrevista; transcrição e análise. Com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Martins da Silva dei

especial atenção para a elaboração de um roteiro de entrevista porque acreditamos ser nesse momento que o historiador faz as perguntas às suas fontes. Para a historiadora Verena Alberti, a entrevista integra os esforços iniciais de implantação do projeto de pesquisa e da problemática histórica, pois é nesse ponto que “se situa efetivamente o fazer história oral”. Por isso, também a História Oral merece especial atenção, pois lidamos literal e diretamente com fontes vivas: sujeitos individuais e coletivos. Assim, cada entrevista traduz uma experiência de vida própria e amparada pela memória que tange a complexa malha do tempo histórico.

Mas em que se baseia a História Oral? Ao explorar esta indagação que ecoa pelos corredores acadêmicos amiúde, Etienne François, citando Lutz Niethammer, pontua que a história oral não seria nada mais que uma “técnica de investigação própria da história do século XX”<sup>10</sup>, e completa ao escrever que esta se limita a “uma ciência auxiliar que está para a história do tempo presente assim como a arqueologia está para a história antiga.”<sup>11</sup>

Contudo, logo no parágrafo seguinte, François desconstrói esta definição. Ele observa que apesar da história do tempo presente fazer amplo uso, a História Oral não se limita a este nicho de pesquisa. Em seguida, François argumenta que, dada a vasta produção historiográfica dos últimos anos – com especial atenção a historiadores que garimpam contextos importantes para a compreensão da Segunda Guerra Mundial sob a perspectiva da oralidade como fonte – a compreensão de História Oral rompe as barreiras limitadoras de um mero “aperfeiçoamento técnico ou um requinte metodológico<sup>12</sup>” para atingir o patamar de influente na pesquisa histórica.

Nesse sentido, qual a diferença entre uma entrevista realizada sob a metodologia da História Oral de uma entrevista realizada através de outros campos do conhecimento? O exemplo de uma pesquisa histórica referencial a explorar essa abordagem é o famoso texto “*O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum*”, de Alessandro Portelli<sup>13</sup>. O texto de Portelli remonta ao período de resistência

---

<sup>10</sup> FRANÇOIS, Etienne. *A fecundidade da história oral*. In\_ FERREIRA, Marieta. AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 6.

<sup>11</sup> Idem. p. 6.

<sup>12</sup> Idem. p. 7.

<sup>13</sup> PORTELLI, Alessandro. texto “*O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum*”. In\_ FERREIRA, Marieta. AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 103.

dos *partisans*<sup>14</sup> italianos contra o regime nazifascista que imperava na Itália, com o foco do autor na pequena cidade montanhosa de Civitella Val di Chiana. A narrativa transcorre acerca do massacre nazista em resposta truculenta aos boicotes às tropas alemãs na região que resultou na morte de 115 civis homens Resistência. O ponto alto do texto vem quando autor compara dois períodos - sendo os primeiros dias após o massacre, e o segundo décadas depois da tragédia. A relação se faz através da memória dos habitantes da cidade que, no primeiro período analisado, amedrontados pelo terror, julgavam a ação dos *partisans* como um ato inconsequente e motivador da dura resposta dos alemães. Décadas após, já no segundo período analisado, a concepção sobre o massacre se desvia da primeira, no processo que o autor caracteriza como “memória dividida<sup>15</sup>”. Aquilo que antes era considerado um ato inconsequente passa a ser considerado pelos habitantes da cidade como um símbolo orgulho e resistência diante dos horrores do nazismo, caracterizando os soldados alemães como os carrascos da história<sup>16</sup>.

Por que resgato este texto como um referencial historiográfico no estudo de História Oral? Porque o autor exemplifica como a memória dos indivíduos e do coletivo está intimamente interligada ao momento histórico em que se vive, seja por influência cultural, social, ideológica, ou todas concomitantemente. Ou seja, a memória está sujeita a modificações no transcorrer da história ao ponto que a percepção individual ou coletiva de um acontecimento pode variar conforme o período histórico em que se encontra. Portanto, a memória não é a-histórica nem apolítica, mas fruto de um conjunto de vivências e escolhas intencionadas e preferidas pelos sujeitos. Por esses e outros motivos que a História Oral merece especial atenção, pois lidamos literal e diretamente com fontes vivas: sujeitos individuais e coletivos. Cada entrevista traduz uma experiência de vida própria e amparada pela memória pessoal do sujeito que tange a complexa malha do tempo histórico. Alberti ainda pontua que, cuidadosamente, o uso da História Oral não se deve fazer apenas com o intuito de preencher lacunas presentes em arquivos e demais fontes documentais. A História Oral decorre de “uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que

---

<sup>14</sup>*Partisan* significa etimologicamente aquele que toma um partido, uma causa. Eram assim denominados os grupos de resistência à dominação do Eixo na Europa durante a Segunda Grande Guerra. O movimento *partisan* não foi exclusivo na Itália, tendo expressiva atuação também no leste europeu.

<sup>15</sup>Segundo Portelli, não se deve cair no engano de polarizar a memória dividida na dicotomia entre uma “memória oficial” e uma “memória de povoado”. A memória dividida se configura em uma multiplicidade de memórias fragmentadas e divididas e todas elas, de algum modo, mediadas pela ideologia e pela cultura.

<sup>16</sup>Todo o escrito de Portelli esteve embasado em relatos escritos e orais dos sujeitos pertencentes aos dois momentos históricos, evidentemente.

privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu<sup>17</sup>”. São tênues as linhas que conectam as memórias do sujeito ao tempo histórico. Ao assumir a posição de historiadores pesquisadores, devemos ter o cuidado minucioso ao se trabalhar com relatos pessoais da vida dos entrevistados, pois cada trajetória de vida se diferencia da outra e cada sujeito – individual ou coletivo - faz escolhas intimamente ligadas com suas apreensões de mundo, dentro de um contexto histórico carregado por diferentes influências.

Ao se levar em conta os indivíduos como sujeitos históricos, defendo que o aspecto político também deve ocupar um papel de destaque, principalmente neste trabalho. De acordo com René Remond, ao estudar o fenômeno político, o historiador deve estar atento às relações que se estabelecem entre o indivíduo e a “sociedade global política”, com o estudo de comportamentos, escolhas, convicções, lembranças, memória, cultura, pois “o político toca a muitas coisas<sup>18</sup>”. A historiadora Ângela de Castro Gomes ressalta que ao trabalhar com a História Política, devemos abrir os olhos para o acontecimento que - segundo a autora - “não pode ser superestimado nem banalizado, mas sim investido de um valor "próprio" que lhe é em grande parte atribuído/vivenciado pelos seus contemporâneos.<sup>19</sup>” Assim, esta monografia lança também o desafio de conhecer a política não apenas como um fenômeno paralelo, sujeito às explicações de ordem econômica, mas sim como um elemento explicativo importante para a compreensão da sociedade como um todo. O presente mote de pesquisa também abre espaço para a discussão acerca de micropolítica a fim de compreender os processos políticos ocorridos em pequenas esferas e instituições sem dissociá-los de um todo social. Deste modo, a análise dos conceitos tem como abordagem norteadora o conceito de Política, pautado no viés teórico da Nova História Política, que hoje tem se retroalimentado diante dos debates historiográficos atuais para não mais reproduzir o estigma de História Política como a “versão legitimadora dos projetos governamentais<sup>20</sup>”, mas como potencial analítico-crítico para a sociedade.

Apesar de um TCC demandar muito mais fôlego que outros trabalhos de graduação, entendo que é um trabalho que exige recortes limitados e uma desenvoltura de escrita bem

---

<sup>17</sup> ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990. p..5.

<sup>18</sup> RÉMOND, René. *Por que a história política?* Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, volume 7, número 13.

<sup>19</sup> GOMES, Angela de Castro. *Política: História, Ciência, Cultura etc.* In: Revista Estudos Históricos. Volume 9, n.º 17, p. 59-84. 1996.

<sup>20</sup> ANGELI, Douglas. *A nova História Política e a questão das fontes históricas..* REVISTA CIPPUS – UNILASALLE ISSN: 2238-9032 v. 1 n. 2 nov/2012.



mais restrita que uma dissertação ou tese. O constante desafio se desenhou na preocupação de não extrapolar a todo o momento o objetivo delimitado, mesmo sabendo que a História da Educação produz um campo fértil que nos oferece muitos elementos para a compreensão social. Durante a leitura e levantamento bibliográfico fui bombardeado por uma imensidão de temas que ataçaram minha curiosidade. Ainda assim minha preocupação inicial – que foi se aprimorando no decorrer do desenvolvimento do trabalho – esteve ligada à definição específica do recorte e a identificação da fonte histórica prescritos na introdução. A partir dessa linha tracei uma síntese que resultou em três capítulos principais: “O Governo da Frente Popular em Florianópolis: desdobramentos e tensões na construção de uma proposta política”; “Traduzindo em ações: das promessas de campanha aos documentos materiais”; e “A Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino: pertinentes desafios”; amarrados com as considerações finais.

No primeiro capítulo, procuro abordar o contexto das mudanças nas políticas educacionais no final do século XX e as implicações das ações da Frente Popular dentro da esfera municipal com o intuito de identificar especificamente o contexto político durante este governo municipal em Florianópolis. Optei pelo uso de bibliografia interdisciplinar ao estabelecer um diálogo com autores da Sociologia e da História. Também faço uso de artigos, teses e dissertações acerca da História da Educação com base em autores que se debruçam no entendimento dos emaranhados da educação brasileira. Neste capítulo, em especial, procuro traçar uma relação do currículo como objeto da análise histórica.

No segundo capítulo, procuro analisar a construção das Diretrizes Curriculares durante a gestão da Frente Popular e sua relação com a Rede Municipal de Educação. É neste capítulo em que se encontra a parte mais substancial da análise dos documentos materiais que me propus destrinchar. Por isso, busco uma abordagem conceitual com base na leitura de autores que se dedicam a explicar as dinâmicas que permeiam a construção de um PPP. Também é nesta parte do trabalho que dou especial atenção aos fatores internos e externos que acompanharam os processos de alterações do PPP da escola entre os anos de 1996 e 2010, com enfoque na compreensão do avanço do neoliberalismo na educação.

O terceiro capítulo se desenvolve por meio de questões que perpassam os debates enfrentados pela própria escola na atualidade. Através de perguntas direcionadas aos próprios sujeitos da escola procuro algumas respostas aos pertinentes desafios diante da construção de um novo PPP. Neste capítulo me apoio na abordagem da História Oral, bem como com

autores preocupados com a História da Educação que levantam problemáticas, tais como: autonomia da escola, distanciamento entre a teoria do currículo e a prática pedagógica e a reflexão docente. Ainda neste capítulo, busco traçar um panorama atual da escola, que está na constante busca de sua identidade e, portanto, discute sobre si mesma e os motivadores da formulação do novo PPP.

Por fim, esta abordagem nos possibilita observar como pessoas participaram da construção e disseminação das diretrizes para a educação do período, suas versões, seus pontos de vista sobre os fatos em que, na sua relação com o político e o social, foram testemunhas/protagonistas dessa história e, que de alguma forma influenciaram na construção do PPP. Como veremos, o Brasil assistia um contexto favorável para a elaboração de novas ideias políticas e pedagógicas mais engajadas, em um processo de redemocratização do país que fez da disseminação de ideias a sua força motriz. Assim, espero que deste trabalho surja novas possibilidades de compreender o panorama da educação e história de Florianópolis na relação da escola com as demais instituições políticas.

## **CAPÍTULO 1. O GOVERNO DA FRENTE POPULAR EM FLORIANÓPOLIS: DESDOBRAMENTOS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA POLÍTICA.**

Para compreender de forma fundamentada o contexto no qual se desenrolou o sufrágio municipal em Florianópolis, no ano de 1992, é importante, antes de qualquer coisa, remontar-se ao período que antecedeu a vitória da Frente Popular no pleito daquele ano. Período este que, vale ressaltar, norteava os rumos da política em âmbito federal e, conseqüentemente, nas esferas estaduais e municipais. Delimita-se, pois, ao contexto de redemocratização do Brasil após nefastos vinte e um anos de Ditadura Civil Militar que assolou o país.

No final dos anos 1970 e 1980 acompanhou-se, por toda a América Latina, um intenso movimento de redemocratização da política com o fim das ditaduras que, por anos, predominaram no panorama político continental. No Brasil, na década de 1970 assistiu-se a ascensão meteórica e efêmera da economia nacional durante o chamado “Milagre Econômico”. Todavia, o discurso ufanista de um milagre sem precedentes na história da economia brasileira já foi rebatido por muitos economistas e historiadores que hoje argumentam a favor de uma posição mais crítica ao fenômeno. Para Luiz Prado e Fábio Earp, o “milagre” não foi capaz de atingir, em cheio, às demandas de consumo das classes mais baixas da sociedade brasileira, que viam o meteórico crescimento da economia como algo distante e surreal.<sup>21</sup> A frase lapidar que melhor ilustra este fato é a famosa citação de Delfim Netto, o então Ministro da Fazenda, ao dizer: “Primeiro é preciso fazer o bolo crescer para depois reparti-lo<sup>22</sup>”. Porém, o bolo não fora repartido.

Além disso, os “bons ares” que aspirava a sociedade brasileira com a conquista da copa de 1970, a “boa” e maquiada figura do simpático presidente Emílio Garrastazu Médici arriscando algumas embaixadinhas no Maracanã e o famoso *slogan* “Brasil. Ame-o ou deixe-o”, estampados nos vidros dos carros da época, não foi suficiente para assegurar a imagem de bem aventurança que o governo militar intencionava impor. Aos poucos, o franco desgaste político do regime já não superava o florescimento da oposição. De fato, a guerrilha urbana e

---

<sup>21</sup> PRADO, Luiz. EARP, Fábio. *O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967 – 1973)*. In. FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia. *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura militar e movimentos sociais do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 262.

<sup>22</sup> TEIXEIRA, Francisco. *Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil*. In. FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia. *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura militar e movimentos sociais do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 253.

rural somada com a oposição da Igreja e de uma parcela dos artistas nacionais demonstrava que a Ditadura Militar dava sinais de desgaste. Depois de anos de dura repressão, a segunda metade dos anos 1970 parecia finalmente prometer dias melhores aos democratas. Em 1974, ao iniciar seu governo, Ernesto Geisel anunciava que a “abertura” ocorreria, mas de maneira “lenta, gradual e segura”<sup>23</sup>.

Parecia haver de fato um interesse de reabertura política por parte do grupo no poder, mas, certamente, não se projetava a mesma democratização que se discutia entre os oposicionistas – militantes partidários, sindicais, comunitários, religiosos, de movimentos de minorias políticas, entre outros. Alguns destes movimentos e partidos permaneceram organizados durante todo o período da ditadura – mesmo que de forma fragmentada. Outros recuperaram fôlego naquele momento de leve distensão e iniciaram sua reconstrução – mas nunca da mesma maneira que no pré-1964 (já que o contexto político havia se modificado profundamente).

Aos poucos, muitos nomes que antes ficaram à margem da política devido à censura e repressão aspiravam agora assumir o projeto de democratização iniciado pelo governo. Segundo o historiador Francisco Carlos Teixeira Silva, na medida em que a oposição crescia frente ao regime militar, o projeto de reabertura “escapava” das mãos da cúpula militar em gestão<sup>24</sup>. De fato, os anos que assistiram a década de 1970 seguiram com uma ampla ressurreição por parte da oposição mais combativa ao regime. Em 1974, o MDB conquistava a vitória significativa no Senado e no Congresso e, oito anos depois, a oposição, encabeçada principalmente pelo agora PMDB e o reformulado PDT<sup>25</sup> tomavam 10 dos 22 governos da federação, obtendo importante resultado nos três estados mais ricos e populosos da época: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais<sup>26</sup>.

Esse contexto de reabertura democrática, pós-ditadura militar, e a recente queda do muro de Berlim (1989) foram propícios para a reavaliação das esquerdas no Brasil nos anos subsequentes. Em nível nacional, os partidos líderes deste novo rearranjo buscaram ampliar a rede de debates acerca de temas favoráveis à tônica social, tais como: a democratização dos

---

<sup>23</sup> Idem. p. 262.

<sup>24</sup> Idem. p. 271.

<sup>25</sup> A partir de 1980 os partidos políticos reprimidos durante anos de ditadura militar são autorizados a voltar à cena política brasileira. Leonel Brizola, um dos principais opositores ao regime, teve que se autoexilar no Uruguai logo após a promulgação do AI – 5, mas voltou ao Brasil no período de redemocratização para fundar o então Partido Democrático Brasileiro (PDT).

<sup>26</sup> ABRUCIO, Fernando. *Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hucitec, Departamento de Ciência Política, USP, 1998. p. 94.

meios de informação, a distribuição de renda e reforma agrária, ao mesmo tempo em que expunham as fragilidades do capitalismo e do neoliberalismo que elevavam a inflação à desigualdade social a níveis alarmantes. O reaparecimento da esquerda legalizada em cenário político nacional com o retorno do pluripartidarismo no Brasil, a partir de 1980, conquistou a adesão de muitos simpatizantes. Talvez o exemplo mais lapidar desse contexto seja o resultado do segundo turno das eleições diretas para a presidência de 1989 quando o então candidato de esquerda e segundo colocado, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), perdera por uma pequena margem de apenas quatro milhões de votos para o então candidato Fernando Collor de Mello.

No estado de Santa Catarina, a aliança política de direita armou uma rápida resposta ao fortalecimento da esquerda no estado. Entre o final da década de 1980 e início de 1990 é criada a União, que representou a coligação do então prefeito de Florianópolis, Esperidião Amin (PPR), com o governador do estado de Santa Catarina, Vilson Kleinübing (PFL)<sup>27</sup>. A coligação entre os dois bastiões da direita conservadora catarinense ultrapassou os limites da ponte e almejou a conquista de prefeituras em outras regiões do estado, visando assim fortalecer a candidatura de Esperidião Amin à Presidência da República em 1994.

O exemplo acima ilustra a tese abordada pelo sociólogo Fernando Luiz Abrucio, que caracteriza as coligações políticas nos estados como relações clientelísticas de um “ultrapresidencialismo estadual<sup>28</sup>”. Para o autor, o poder dos governadores estaduais que se formou pós-redemocratização tornava o governador “um centro político incontestável no processo de governo, por meio do controle dos outros Poderes (Legislativo e Judiciário) e de toda a dinâmica política estadual<sup>29</sup>”. Segundo Abrucio, o poder dos governadores se mantinha através de articulações de apoio político com as demais regiões do estado por meio de coligações subsidiadas em relações clientelísticas de troca de favores. Os pactos formavam uma articulada força política de apoio a fim de eleger para Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) uma bancada amplamente favorável ao governo. As alianças e coligações se sustentavam em relações clientelísticas de troca de favores que formava uma articulada

---

<sup>27</sup> O Partido Progressista Renovador (PPR) e o Partido da Frente Liberal (PFL) foram dois remanescentes da ARENA, partido da situação no governo militar. Mais tarde, o PPR veio a se tornar o Partido Progressista (PP), o PFL, por sua vez, o Democratas (DEM).

<sup>28</sup> ABRUCIO, Fernando. *Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hutec, Departamento de Ciência Política, USP, 1998. p. 94.p.110.

<sup>29</sup> Idem, p. 110.

força política. De acordo com a perspectiva adotada pelo autor, nota-se que não é de hoje o predomínio na política catarinense de uma velha estrutura condicionada às benesses da elite.

Naquele ano, a aposta de Amin para os pleitos municipais foi grande, mas o resultado nas urnas se mostrou insuficiente em algumas regiões. As manchetes do Diário Catarinense<sup>30</sup> destacam que além da capital catarinense, a Frente Popular – principal aliança de esquerda no cenário político estadual - venceu também em Lages e demais cidades onde o investimento político e financeiro da União fora massivo. Por que as coligações formadas pela União perderam as eleições em Florianópolis mesmo estando tão bem articuladas?

Há vários fatores que influenciam este período político, como aponta o sociólogo Yan Carreirão<sup>31</sup>. Em primeiro lugar, é importante lembrar que paralelamente ocorria o processo de *impeachment* de Fernando Collor. De acordo com Carreirão, o processo influenciou amplamente as eleições municipais em todo o Brasil. A maioria dos partidos que demonstraram alguma simpatia ao governo Collor e se posicionaram indecisos na apuração do *impeachment* – como foi o caso do PPR e o PFL – tiveram sua imagem manchada frente à ampla mobilização nacional pelo afastamento do presidente na campanha “Fora Collor”. Se, por um lado, a coligação da Frente Popular em Florianópolis se manifestou mais incisiva e favorável ao *impeachment*, por outro, os partidos conservadores pareciam não querer demonstrar tão claramente sua posição.

O segundo ponto levantado por Carreirão, que vale observar, é a troca de cadeiras do executivo municipal na gestão Amin (1988/1992). Desde a Ditadura Civil Militar, a família Amin constituía renome no panorama político municipal e estadual, a tal ponto que na redemocratização já conseguiam bons resultados nas campanhas eleitorais em que se lançavam. A popularidade de Esperidião Amin era alta, mas seu sucessor no governo municipal, Bulcão Viana, não contava com a mesma influência. Foi então na renúncia de Amin ao cargo de prefeito para concorrer ao Senado, em 1990, a causa de um desgaste político que a gestão não esperava sofrer. A coligação PPR e PFL enfrentava o dilema: brigar por uma cadeira no Senado ou perder o amplo apoio popular nas eleições municipais vindouras. Amin teve sua cadeira no Senado praticamente garantida, mas pagou o preço: nem Bulcão Viana, nem Francisco Assis – candidato do partido em 1992 - conseguiriam angariar a proeza de amplo apoio eleitoral tal qual Amin consolidara.

---

<sup>30</sup> DIÁRIO CATARINENSE, Florianópolis, p. 10, 09 de out. 1992.

<sup>31</sup> CARREIRÃO, Yan de Souza. *As eleições para prefeito em Florianópolis: contribuição para uma história eleitoral*. Perspectivas, São Paulo, v. 35, p. 35-62, jan./jun. 2009.



E por último, mas não menos importante, a Frente Popular em Florianópolis conseguiu, naquele ano, nuclear uma forte coligação com os partidos de esquerda relevantes no cenário municipal, além do PSDB. A única dúvida do momento ainda era o PDT, mas após reuniões e acordos, a Frente Popular ganhara também seu apoio. O PDT rejeitou coligar-se ao PMDB sem que este aceitasse a nomeação do candidato do PDT à vice na chapa. Carreirão aponta que, se por um lado, a Frente Popular armava-se com uma coligação consolidada, muitos outros partidos arriscavam-se uma candidatura isolada nas eleições para prefeito e vereadores naquele ano em Florianópolis. Sem dúvida, a articulação política foi um fator predominante. Cabe a observação de que muitos exemplos na história demonstram como a esquerda logra bons resultados quando unida.

Seria o começo de uma nova reestruturação política no cenário estadual? Se sim ou se não, o fato é que o novo rearranjo político que se armava viria ainda a impactar na política da capital do estado. Em 1992, a oligarquia florianopolitana<sup>32</sup> perdeu as eleições municipais. Mais especificamente, no ano de 1993, toma posse da prefeitura o político Sérgio Grandó (PPS) que, em meio a coligação entre PPS, PT, PC do B, PV, PSB, PDT, PC, MSR, além do PSDB, passou a administrar a cidade diante do poder executivo. Para Brzezinski<sup>33</sup>, a vitória nas urnas da Frente Popular gerou, para o município de Florianópolis, mudanças estruturais na política da capital ao quebrar com a hegemonia do poder oligárquico que predominava há séculos no cenário eleitoral catarinense.<sup>34</sup> Todavia, este pequeno avanço não foi suficiente para promover profundas alterações (ao menos imediatas), pois mesmo vitoriosos no pleito majoritário, as forças de esquerda nunca conseguiram a maioria na Câmara de Vereadores.

Dos autores consultados, dois convergem ao afirmarem que talvez a ação de maior impacto social da gestão da Frente Popular – e assim de maior mudança estrutural do poder oligárquico da capital - fora a iniciativa de implementação do Orçamento Participativo. Para Colaço<sup>35</sup>, a separação do município em freguesias até meados da segunda metade do século XX propiciou a formação de relações clientelísticas de poder - com uma linguagem

---

<sup>32</sup> BRZEZINSKI, Paulo Roberto. *Organização escolar e democracia: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Governo da Frente Popular (1993 a 1996)*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 19.

<sup>33</sup> Idem. p.. 21.

<sup>34</sup> Idem. p.. 38.

<sup>35</sup> COLAÇO, R. *Inovações institucionais em gestões participativas limites e possibilidades do orçamento participativo de Florianópolis (1993-1996)*. Para romper com formas tradicionais de gestão e impulsionar a formação de esferas públicas democráticas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociologia Política: CFH/UFSC, Florianópolis, 1999. p. 69.

essencialmente bairrista - nas zonas mais afastadas da região central da ilha. Assim, para o autor o Orçamento Participativo vem a contrastar com essa estrutura, de modo que a Frente Popular, pois sugeriu a formação de novos meios de relações de poder, apontando como uma das possibilidades de exercício da cidadania<sup>36</sup>.

Apesar das peculiaridades que caracterizavam a administração municipal da Frente Popular diante da ordem conservadora que marcadamente predominava dentro da dinâmica política florianopolitana, é possível argumentar que a FP se tornou responsável por ampliar novas formas de participação popular em um período de recém-estabilização democrática no país? Com base na leitura de Brzezinski e Colaço, notamos que os autores defendem que a Frente Popular proporcionou outras vias de participação política que se destacavam das gestões municipais anteriores, tomando como exemplo a implementação do Orçamento Participativo. Todavia, distancio-me agora das discussões sobre o papel mais amplo da administração da Frente Popular em Florianópolis no ano de 1993 para concentrar a pesquisa em cima do papel das propostas da Frente Popular no que diz respeito à Educação - mais especificamente ao diálogo da Secretaria Municipal de Educação com as escolas da Rede Municipal da Educação. Todavia, como a educação pode formular novas vias de participação democrática dentro da conjuntura mencionada ainda segue como uma problemática latente deste trabalho. Novamente, recaímos sobre outra problematização que nos leva a pergunta se a administração da FP foi capaz de inovar e incentivar a participação democrática nas escolas.

Antes de explorar o mérito desta questão, é importante traçar um paralelo entre a reformulação da educação de Florianópolis em contrapartida à educação catarinense - especificamente àquela encabeçada pelos vários governos que compuseram o executivo do estado. Faço uso, portanto, de uma comparativa histórica a fim de elucidar o momento conjuntural específico em que a educação do município de Florianópolis se diferenciou da educação do estado de Santa Catarina.

Para o historiador Elison Paim, o Plano Estadual de Educação de 1984-1987 se construiu de maneira arbitrária e independente dos anseios das entidades docentes ligadas diretamente à comunidade escolar. Mesmo quando estiveram presentes, os professores e demais funcionários não lograram resultados favoráveis à classe. Entre as cobranças

---

<sup>36</sup> O Orçamento Participativo viria a se tornar uma marca das gestões municipais mais à esquerda em algumas capitais do Brasil como Porto Alegre e Recife. Em Florianópolis, a política do Orçamento Participativo não teve tempo para se concretizar, pois foi negligenciada e abandonada logo em seguida pela gestão da Ângela Amin, sucessora de Sérgio Grando.

plausíveis reiterava-se o direito da hora atividade; a eleição de diretores de escola; a constituição dos conselhos deliberativos nas escolas; e a mudança de composição do Conselho Estadual de Educação<sup>37</sup>. De acordo com o autor, muitas propostas mudariam profundamente as estruturas políticas conduzidas pelo governo quanto à educação:

Uma das questões importantes para a democratização das relações nos espaços educativos era a eleição direta para a escolha dos dirigentes escolares. Colocavam-se em xeque os padrões de indicação de tais dirigentes orientada pelo clientelismo e apadrinhamento político<sup>38</sup>.

Caso conquistado o direito de eleição direta para diretores, favorecer-se-ia a renovação de um debate nas escolas com a inserção de novas ideias e espaços para a participação democrática. Para o governo, a autonomia da escola quanto à escolha de seus representantes significaria ameaça à perda de seu controle mais direto sobre a instituição.

Enfim, os anseios apontados pelos trabalhadores da educação em âmbito estadual foram pouco a pouco se esmigalhando na medida em que gestão após gestão sufocava o movimento grevista e engavetava os projetos de democratização da educação catarinense:

[...] inicialmente pelo governo de Esperidião Amin, que não as regulamentou ou, quando o fez, deixou para que o governo seguinte as colocasse em prática. Na sequência, o governador Pedro Ivo Campos, alegando inconstitucionalidade, extinguiu os conselhos deliberativos, exonerou do cargo os diretos eleitos e extinguiu a Comissão de Implantação do Plano Estadual de Educação<sup>39</sup>.

Os rumos da educação catarinense, em nível estadual, não aspiraram novos ares durante o processo de democratização quando, ainda que o PMDB - partido de oposição ao governo anterior - ao assumir o Executivo, não fez da educação a sua prioridade. Menos ainda eram prioridade os direitos dos trabalhadores da educação, que conquistados à custa de muita luta, aos poucos foram dissolvidos em favor da manutenção da governança da elite política catarinense.

Como podemos perceber, há no contexto da década de 1990 em Santa Catarina e em Florianópolis dois projetos de governo – estadual e municipal – que andam alinhados, contudo, seguirão orientações diferentes a partir da eleição da Frente Popular no município de

---

<sup>37</sup> PAIM, Elison. *Educação: modernização, democratização do acesso e controle pedagógico*. In: BRANCHER, Ana Lise. LOHN, Reinaldo Lindolfo (Orgs.). *Histórias na ditadura: Santa Catarina (1964 – 1985)*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p. . 264.

<sup>38</sup> Idem. p. 264.

<sup>39</sup> Idem. p. 265.

Florianópolis para a gestão 1993/1996. No entanto, esta afirmação requer algumas especificações sobre como, na teoria e na prática, a proposta curricular para a educação do governo da Frente Popular se destacou dos planos curriculares do governo do estado na década de 1990.

### **1.1. As discussões da LDB e sua influência na educação**

O Movimento de Reorganização Curricular (MRC) apresentado pelo grupo da coordenação da SME de Florianópolis na gestão 1993/1996 foi exemplo mais lapidar e claro divisor de águas encabeçado pela gestão da Frente Popular. O MRC consistia em um conjunto de ações focadas na reestruturação curricular municipal, bem como, no empenho do convite à participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo. O MRC compôs um conjunto de vários documentos explicativos sobre as propostas para a educação no município. Estes documentos formulados pela prefeitura discorrem amplamente a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, seguidas de citações diretas de pensadores brasileiros do campo da esquerda - Demerval Saviani, Newton Duarte, entre outros -, assim como grandes nomes da esquerda clássica como Marx e Engels.

A título de exemplo, em especial no documento “Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”, é possível destacar o seguinte trecho:

A secretaria Municipal de Educação, a partir de suas diretrizes e metas, direcionou seu trabalho para a qualificação e democratização da Rede Municipal de Ensino em Florianópolis. Para dar conta desse propósito, vem animando a todos os segmentos envolvidos no processo político-pedagógico, tomando como referência aos marcos teórico metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fonte é o Materialismo Histórico-Dialético<sup>40</sup>.

Assim, no que diz respeito à educação, o governo do estado e a Prefeitura Municipal se diferenciam, naquele contexto, em um aspecto fundamental que valem pontuar: a democratização da educação permaneceu como assunto muito mais presente nas esferas de ação da gestão municipal do que quando comparamos com a gestão do governo do estado. Sobre esse aspecto, de acordo com o sociólogo Florestan Fernandes, a garantia de uma

---

<sup>40</sup> Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996.

democracia social passaria pela democratização do ensino, pois seria a maneira de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais às camadas populares, oportunidades já há muito tempo universalizadas nas classes médias e altas<sup>41</sup>. Deste modo, Fernandes defendia que a democratização do ensino deve estar articulada com a democratização da escola em todos os níveis. Democratização, em seu entender, envolvia acesso e permanência dos alunos neste espaço; a gestão democrática, com a participação de diferentes atores sociais (professores, alunos, funcionários e servidores) e as relações entre professores e alunos na sala de aula.

Os documentos demonstram que havia, por parte da Gestão da FP, a iniciativa política de atribuir o caráter social à escola pública, bem como, a concepção de que isto seria possível somente por meio do envolvimento engajado e da participação integrada das escolas públicas de Florianópolis.

[...] a Frente Popular entende que a construção da escola pública de qualidade e democrática será tarefa a ser assumida por todos os educadores, tanto os que estão na escola quanto os que estão na SME<sup>42</sup>.

Também nota-se que, desde as primeiras ações do governo, há a preocupação dedicada a participação conjunta da SME com os educadores pertencentes à escola, mas ainda muito direcionada apenas a estes e sem menção aos demais sujeitos envolvidos, como pais e alunos.

Enfim, sob essa ótica podemos tomar a hipótese de que a eleição da chapa da Frente Popular entrou como um breve desvio tangencial na ordem autoritária, uma vez que, por um lado, temos um governo estadual reforçando a política conservadora e elitista, por outro temos o governo municipal de Florianópolis assumindo a posição da corrente pedagógica histórico-crítica, com proposta de acesso das massas à democracia. Alguns pontos indicam que houve uma relação entre as abordagens teóricas e metodológicas do MRC com os debates em nível nacional sobre a LDB. Muito embora essa convergência não seja comprovada, o MRC procurou, na medida do possível, adequar as questões contemporâneas da educação à sua realidade local. Mas onde o PPP se encaixa neste processo? Muitos autores defendem que a democratização da educação posta em questão se substancia na possibilidade das escolas em criarem seus próprios projetos políticos e pedagógicos. Todavia qual é a força motriz da criação de um PPP que se estabelece na década de 1990?

---

<sup>41</sup> SAVIANI, Demerval. *Florestan Fernandes e a educação*. Estudos avançados, 1996.

<sup>42</sup> S.M.E 1993.

Para responder esta questão cabe observar que, ainda no apagar das luzes da década de 1980, é promulgada a Constituição Federal, marco legal da democratização no país. Maria Peroni<sup>43</sup> aponta que muito embora a Constituição Federal se preocupe mais com os direitos civis e políticos básicos dos cidadãos e nem tanto com os direitos sociais, ela se configura em significativos avanços sobre o problema da educação. E, nessa linha, Cunha argumenta que a Constituição buscou estabelecer algumas mudanças que garantissem a democratização do ensino, em um período que problemas como a alta taxa de evasão e repetência, sucateamento da educação, falta ou má distribuição de recursos precisavam ser enfrentados. Lembremos que na época o maior desafio era romper com os vícios de um Estado autoritário e promover novas formas de participação da escola no processo de melhoria da educação.

[...] no texto constitucional ficou patente logo no primeiro artigo que trata da educação (art. 205), que diz ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa posição vem reforçada por outra que determina seja o ensino ministrado com base no princípio de “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, na “coexistência de instituições públicas e privadas (art. 206, III).<sup>44</sup>

O texto da Constituição aborda a descentralização do poder de decisão do Estado nos assuntos que remetem à educação. De certo modo, a partir desse momento, o Estado abre caminho para compartilhar as responsabilidades da educação junto da escola e da família envolvendo outros setores da sociedade que não tinham muito direito à participação política em tempos ditatoriais. Em 1996 esta tendência veio se refletir também na LDB, quando esta atribui para cada esfera da federação funções específicas no cuidado da educação.

A concepção de ensino público que se busca naquele contexto pode se resumir em duas palavras: participativo e descentralizado. Nesse contexto, a Constituição propõe estes princípios na forma da lei. A partir desse marco, a discussão acerca do que seria um PPP passou a ser mais sistemática, mesmo que os envolvidos ainda não dotassem da nomenclatura “Projeto Político Pedagógico”, que veio a se tornar comum alguns anos depois. Nesse período, muitas escolas são incentivadas a elaborar seus planos, mas muitas sínteses documentais ainda limitavam-se à formalidade, como um protocolo a cumprir.

---

<sup>43</sup> PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

<sup>44</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009. p. 445.



Brzezinski realça que a aparente liberdade que o governo outorga à escola para a elaboração do seu PPP é restrita, pois “cabe às instituições estatais a sua aprovação, assim como, grande parte dos recursos humanos e materiais das escolas é definida pelas políticas orçamentárias”. O autor ainda reitera ao afirmar:

A relatividade da autonomia escolar encontra-se estabelecida nas leis dos sistemas e nas políticas propostas pelos órgãos hierarquicamente superiores, embora o PPP proponha a horizontalização do poder de decisão, a escola em si, é atrelada a um sistema hierárquico e politicamente dirigido, a situação que propicia diferentes limites e possibilidades para um projeto de escola.<sup>45</sup>

Para o autor, a autonomia é relativa porque está engendrada em um rígido sistema legal determinado por ordens externas à escola. Na concepção do autor, o Estado se coloca na posição de aquele que concebe e tira enquanto a escola se limita a posição daquele que assiste a ordem dos acontecimentos. Mas, será que a escola é apenas colocada em situação de dependência do poder estatal, como se esta fosse incapaz de construir seus próprios mecanismos de autonomia, ainda que longe de serem absolutos? Alguns autores analisados a seguir observam que um projeto político formulado dentro do espaço escolar, por si só, não satisfaz claramente a capacidade de autonomia da instituição e de seus membros, nem atinge o patamar exemplar de participação democrática no espaço escolar. Por isso, é preciso falar de currículo.

## **1.2. O estudo do currículo escolar: uma fonte histórica**

Ao analisar um PPP é necessário atentar o olhar para o fato de que um projeto curricular como o MRC ou a Proposta Curricular de Santa Catarina são, assim como qualquer projeto governamental, produtos de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Conforme define Goodson, com base em Hobsbawm, o currículo é “sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição<sup>46</sup>”.

---

<sup>45</sup>BRZEZINSKI, Paulo Roberto. *Organização escolar e democracia: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Governo da Frente Popular (1993 a 1996)*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 31.

<sup>46</sup>GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 233.

Os estudos acerca do currículo atingiram um patamar de considerável atenção nas últimas décadas dentro das pesquisas no campo da educação. Os teóricos da área tem dado especial atenção às relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano escolar. Entre as várias razões que podem ser atribuídas a este interesse, nota-se o engajamento por um maior aprofundamento teórico acerca de um currículo imerso em um cenário de globalização excludente que atinge grande parte das populações menos favorecidas sob o prisma econômico e social. De um modo ou de outro, a exclusão social afeta, direta ou indiretamente, os professores e estudantes – principalmente da rede pública de ensino – ligados cotidianamente ao ensino. Como veremos mais adiante, as dinâmicas internas da produção deste currículo impactam diretamente nas práticas curriculares em si.

Para Sacristán, a definição de currículo se apresenta da seguinte forma: “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada<sup>47</sup>”. Deste modo, o currículo não pode ser estudado longe de suas condições materiais de construção. Esta perspectiva auxilia a entendê-lo como um processo histórico e situado – em tempo e espaço – oriundo de várias influências convergentes e divergentes que não são neutras nem apolíticas. Ainda sobre esta questão, José Pacheco reforça que o currículo não se fomenta a partir apenas de um grupo. O contexto de construção do currículo se configura enquanto um contexto cercado de decisões “dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo. Os professores, por seu papel de construtores diretos de um projeto de formação, os alunos por suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto<sup>48</sup>”.

De acordo com Pacheco, sempre que tratamos de questões acerca do tema currículo, é necessário ter clareza que tratamos de coletividade, pois não se constrói um currículo isolado nem descontextualizado e, muito menos, o currículo se fecha em si próprio. Sob a mesma perspectiva também podemos pensar nas instituições de ensino. Tanto o currículo quanto a escola sofrem as consequências de uma estrutura de poder - seja econômica, política ou cultural - que reverberam dentro de um todo social.

---

<sup>47</sup> SACRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000. p. . 36.

<sup>48</sup> PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

Diante desse panorama é possível compreender o currículo como uma fonte riquíssima para o estudo da escola vista por dentro. Ora, se o currículo se configura como um objeto resultado das influências de uma dinâmica social e cultural, por que não enxergar o social e o cultural como resultados de uma produção curricular? Ou seria a escola uma tábula rasa e reprodutora das influências externas, ou possui hábitos, comportamentos, manifestações próprias?

Dominique Julia contrapõe a concepção da escola como um centro de reprodução e aponta outras possibilidades de pesquisa voltada para o entendimento do interior da instituição de ensino. Para o historiador, o currículo seria como uma “caixa-preta”, que resguarda a prática cultural inerente ao interior da escola<sup>49</sup>. O estudo do currículo nos auxilia a compreender a complexidade ressonante dentro da escola permeada pela cultura escolar. Assim, não é possível hoje estudar a escola sem compreender a cultura escolar.

Mas seria possível delimitar apenas uma cultura a uma escola? Quem vê de fora consegue classificar cada escola e sua cultura assim como o botânico classifica a taxonomia de uma planta? Forquin atenta para o fato de que não devemos falar em uma cultura escolar, mas sim em várias culturas, pois a cultura não se constitui como algo homogêneo e simplificado.

A escola transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade que podem porvir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneas e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação<sup>50</sup>.

Portanto, as culturas da escola são fruto da pluralidade multifacetada inerente ao espaço escolar. A escola em sua essência não se constrói rígida como rocha e imóvel ou como gesso. A cultura escolar é viva! Tudo que é vivo está sujeito a mudanças do tempo e a influência do espaço, assim como tem capacidade de influenciar em seu tempo e se apropriar de seu espaço.

Há dentro do âmbito escolar uma grande diversidade de projetos voltados para a educação, dentre eles o Projeto Político Pedagógico. Mas, como que se configura um PPP? De

---

<sup>49</sup> JULIA, Dominique. *A cultura escola como objeto histórico*. Paedagogica Historica. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995. p. 17.

<sup>50</sup> FORQUIN, Jean Claude. (1993). *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed. p. 13.

acordo com Veiga, “o termo projeto tem origem do latim, *projectu*, que, por sua vez, é particípio do passado do verbo *projicere*, que significa ‘lançar para diante’<sup>51</sup>”. Logo, todo projeto é uma tentativa de atingir uma meta pré-determinada. Ainda no que se refere à etimologia das palavras, temos o termo “Política”, do grego “*politikós*”, que significa aquela pessoa que propõe sugestões para a comunidade, que integram a *Polis* em prol da melhoria de um todo. No grego arcaico, o político era aquele se dedicava ao bem comum<sup>52</sup>.

Portanto, um Projeto Político de uma escola é, em sua essência, a tentativa compartilhada e guiada por objetivos a serviço do aprimoramento do conjunto da escola e da comunidade. O pedagógico, por sua vez, está intimamente conectado ao aprimoramento da prática escolar, da mediação didático-pedagógica e do ensino-aprendizagem. E qual o fio condutor que liga o Pedagógico ao Projeto Político? Pois bem, o que seria a prática pedagógica se não um ato político? Sim, a prática pedagógica reflexiva perpassa pela reinvenção da educação como um ato político, alicerçado sempre à prática social.

Sobre a finalidade prática do PPP, Eying argumenta que “o currículo escolar que se consubstancia no projeto pedagógico é a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula<sup>53</sup>”. Sob esta perspectiva, os participantes envolvidos devem ter conhecimentos sobre as questões curriculares, políticas e pedagógicas permeadas no todo escolar de modo que o currículo se consolidará na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Ao longo dos últimos anos muitos autores se debruçaram sobre a temática do PPP nas escolas. De fato, após rápido levantamento bibliográfico percebe-se uma gama de autores que exploraram os mais variados recortes – voltados principalmente para a análise do PPP de uma ou outra escola – que sintetizam o aporte teórico desenvolvido. Um dos motivadores da profusão de artigos e dissertações acerca do tema se expressa pela preocupação em busca de explicar e exemplificar novos métodos de participação democrática nas escolas.

Com base nos autores analisados, podemos perceber que temas como “gestão democrática” são elementos norteadores da discussão. Conforme afirma Silva, se o PPP é construído e elaborado adequadamente torna-se uma ferramenta para reforçar a autonomia e a gestão democrática da escola:

---

<sup>51</sup> VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

<sup>52</sup> CORTELLA, Mario Sérgio. RIBEIRO, Renato Janine. *Política: para não ser idiota*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

<sup>53</sup> EYNG, Ana Maria. *Currículo escolar*. Curitiba: Xibpex, 2010. (Série Processos Educacionais). p. 09.

A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar os conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada<sup>54</sup>.

Ainda sobre esse assunto, a autora reforça que o PPP não é um documento que cumpre meramente a formalidade, mas que se constitui de movimento e vivacidade, como um organismo integrado de sujeitos, ideias, ações e trajetórias.

[...] Ele [o PPP] não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola<sup>55</sup>.

A pedagoga Luciana Marques, por sua vez, aponta que o PPP deve se basear em objetivo orientado por uma intenção bem definida, pois, do contrário, o PPP pode empobrecer a discussão social da qual foi concebida.

[...] a ação educativa constitui-se em prática social, porque, distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta. Essa tomada de consciência e esse direcionamento explícito é o que denominamos projeto pedagógico<sup>56</sup>.

Em outras palavras, a autora afirma que a ação educativa se constrói por um projeto reforçado por um objetivo para ser impulsionada, orientada, organizada e integrada.

Em resumo, a definição apresentada acima parte do princípio que o PPP se configura em um documento articulado entre a teoria e a prática, não só importante como necessário para a escola que se apresenta como um elemento agregador da prática pedagógica e administrativa da escola, bem como deve ser norteador a partir das demais práticas cotidianas da instituição. Os autores são unânimes ao definirem que um PPP não se constrói sem a

---

<sup>54</sup> SILVA, Maria Abádia da. *Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.p.297.

<sup>55</sup> Idem. p. 298-299.

<sup>56</sup> MARQUES, Luciana Rosa. *O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. p. 20.

participação ampla, clara e democrática, constituindo-se, portanto de um documento vivo e resultado da participação de todos os sujeitos envolvidos.

Para a compreensão mais profunda desta definição, faço uso do conceito de Cultura Política. De acordo com Almond e Verba, o termo cultura política “refere-se às orientações especificamente políticas, às atitudes com respeito ao sistema político, suas diversas partes e o papel dos cidadãos na vida pública<sup>57</sup>”. Os autores apontam ainda que o conceito de cultura política está sedimentado nos significados e nas opiniões dos sujeitos sobre os objetos políticos, que tipicamente envolvem a combinação de padrões de valor, bem como de critérios de valor com informações e sentimentos. A prática política de um grupo, em um determinado contexto histórico, consubstancia-se dentro de uma prática cultural, que prescinde de hábitos, manias, vícios e manifestações individuais e coletivas. Ou seja, sob esta perspectiva o conceito de Cultura Política permite levantar a questão da leitura política pelo cultural.

A partir do conceito de Cultura Política e Cultura escolar, entendemos que um grupo na escola se configura de maneira multiversa, sob a ótica de muitos olhares. E é por este motivo que dificilmente um Projeto Político Pedagógico configurar-se-á homogêneo em sua proposta, pois a participação democrática se constrói, necessariamente, com o enfrentamento entre opiniões diversas. Enfim, o PPP da Escola Gentil Mathias, por sua vez, não se construiu de forma desarticulada de seu contexto histórico e muito menos foi fruto de uma neutralidade imparcial advinda de seus idealizadores.

O PPP da Escola Gentil Mathias foi divulgado apenas em 1996, mas conta com uma discussão que permeou todo o período da gestão da Frente Popular em Florianópolis. No próximo capítulo debruço-me com mais atenção aos desdobramentos das propostas da Rede Municipal de Educação, procurando correlacionar como estas se dissolveram na construção do PPP analisado.

---

<sup>57</sup> BORBA, Julian. *Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro*. Opin. Publica vol.11 no.1 Campinas Mar. 2005. P. 1. APUD, ALMOND, G.; VERBA, S. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press, 1989. p. . 12.

## Capítulo 2. TRADUZINDO EM AÇÕES: DAS PROMESSAS DE CAMPANHA AOS DOCUMENTOS MATERIAIS

Como vimos no primeiro capítulo, o surgimento da Frente Popular em Florianópolis esteve articulada com propostas de uma gestão ampla, participativa e democrática. Também analisamos a relação que as discussões sobre a educação em âmbito federal tiveram com a ver com a educação na esfera municipal. De agora em diante, analiso mais especificamente o montante documental produzido no período em que a gestão da Frente Popular esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação. Procuro traçar um panorama de como foram debatidos e publicados esses documentos e qual o nível de influência destes no PPP analisado.

Os autores consultados argumentam que a educação recebeu posição de destaque durante o governo da Frente Popular no município de Florianópolis. Tanto Brzezinski, quanto Britto e Carminati apontam que o coletivo de educadores simpatizantes com o governo municipal realizou - já nos primeiros meses após a posse do prefeito - uma série de debates que foram sintetizados em documentos como: “*Para Começo de Conversa*”; “*Subsídios para a Elaboração do Plano de Educação da S.M.E./Fpolis*”; “*Diretrizes e Metas para a Educação - Governo da Frente Popular*”, entre outras<sup>58</sup>. O documento “*Para começo de Conversa*” sintetizava os principais aspectos sobre os quais a escola deveria se posicionar diante do panorama inicial da educação do município. Tais pontos foram definidos a partir do: *planejamento; programa de formação permanente; encontros pedagógicos; repetência e evasão escolar; acompanhamento pedagógico; currículo; alfabetização e supletivo; melhoria física da escola; relação escola x comunidade; regimento escolar; dificuldade de aprendizagem; organização estudantil; material didático pedagógico e bibliotecas; atividades extraclasse; projetos; funcionamento da Secretaria Municipal de Educação.*

Com o objetivo de implementar a diretriz “*democratização da gestão*”, a equipe dirigente, que assumiu a SME em janeiro de 1993, procurou estabelecer uma interlocução com as escolas da rede já no início desse ano letivo, através da proposta de calendário escolar. Nela estava indicado que os primeiros sete dias de trabalho dos profissionais que atuavam nas unidades escolares deveriam ser destinados à reflexão, discussão e ao planejamento do trabalho pedagógico.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> BRZEZINSKI, Paulo Roberto. *Organização escolar e democracia: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Governo da Frente Popular (1993 a 1996)*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. . 41.

<sup>59</sup> CARMINATI, Márcia. *Democratizando a Gestão: os conselhos e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 95-96.

O resultado desse levantamento inicial promovido pela RME gerou algumas informações ainda incipientes sobre as condições da educação no município. As perguntas e respostas levantadas subsidiaram, ainda em 1993, a “Fala da Rede”, que foi um documento com a catalogação de dados sobre a situação da RME e se tornou referência para o desdobramento de outras propostas para a educação. A partir das discussões e análises, foram elaboradas as diretrizes para a educação e suas prioridades, apresentadas da seguinte forma: “Democratização da Gestão”; “Democratização do Acesso”; “Qualidade de Ensino”; “Política de Educação de Jovens e Adultos<sup>60</sup>”.

A SME também promoveu inúmeras atividades realizadas pela gestão, dentre elas edições de jornais e publicações de volumes de revistas com a temática sobre a educação municipal<sup>61</sup>. Também foram produzidos diversos fôlders, cartazes e boletins pelas várias coordenadorias e divisões. Grande parte da produção gráfica serviu de subsídios para as discussões internas nas escolas, com menciona a entrevistada 01:

A gente não partia do nada. Partíamos de metas que já existiam. Então, eu lembro que eram dados vários dados materiais para a gente. Cada grupo de pesquisa ficava com uma área para desenvolver, e sempre vinha vários materiais. Tudo que tinha na prefeitura tudo que tava se estabelecendo a gente lia primeiro. [...] A prefeitura pegou mesmo no pé para as escolas se organizarem e foi onde a gente começou. Mas também partimos da própria necessidade nossa. Porque a gente necessitava.<sup>62</sup>

A produção gráfica tinha como principal objetivo divulgar as ações da Rede Municipal de Ensino, bem como, socializar os resultados e estudos dos diversos setores da prefeitura municipal. Não sabemos, porém, exceto pelo relato da entrevistada, o alcance deste material, tiragem e o respaldo que ele teve nas escolas nem o conteúdo específico dos materiais. É possível perceber na fala da professora uma observação quanto à iniciativa da escola no processo de construção dos debates. Lidaremos mais adiante sobre este ponto.

No mais, o conjunto de ações apresentadas acima compuseram, posteriormente, o Movimento de Reorientação Curricular. O referido documento compõe todas as ações da Rede ao defender as suas propostas de governo: uma gestão “ampla, democrática e popular.”. No que diz respeito à educação, a frase que mais sintetiza o MRC consta no editorial do boletim “ESCOLA? É para todos!”:

---

<sup>60</sup> “Subsídios para a Elaboração do Plano de Educação da S.M.E./Fpolis”. S.M.E, 1993

<sup>61</sup> BRZEZINSKI, Paulo Roberto. *Organização escolar e democracia: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Governo da Frente Popular (1993 a 1996)*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002.

<sup>62</sup> Professor 01.



O atual estágio da sociedade brasileira – desigual, injusta, autoritária, crescentemente miserável – exige que a escola pública assuma claramente o enfrentamento político-ideológico que ocorre em seu interior. A pedagogia liberal, concepção própria da classe dominante, influencia fortemente o espaço escolar, desaguando em práticas pedagógicas individualistas, competitivas e, frequentemente autoritárias. No entanto, há já no âmbito da rede, muitos profissionais cuja atuação é marcada por uma reflexão crítica que supera o pensamento pedagógico liberal<sup>63</sup>.

O parágrafo acima deixa explícito o posicionamento assumido pela equipe dirigente da RME. Percebe-se também as apostas feitas aos profissionais da Rede, que são provocados a refletir sobre os graus de concordância com esta afirmação. Há nesse documento o incentivo da RME para uma postura engajada de luta coletiva.

Os três autores consultados destacam em suas pesquisas que as propostas da RME não foram impostas verticalmente e de maneira arbitrária. Um dos argumentos que reforça essa tese é o incentivo por parte da RME na realização de seminários de debate e de Grupos de Estudo para os funcionários da Rede com intuito de investir na formação continuada dos professores. Ao todo foram realizados três seminários gerais entre os anos de 1994 e 1996, na ordem: “O lugar histórico-social da escola – Currículo e Gestão”; “Pedagogia Histórico-Crítica”; “Projeto Político Pedagógico: Traduzindo em ações<sup>64</sup>”. Em cada encontro ocorriam cursos, palestras, conferências, oficinas e mesas-redondas. Todos os encontros de formação contavam como horário de trabalho.

Além disso, entre os anos de 1995 e 1996, a RME incentivou também a criação de Grupos de Estudo (GE). Organizados por matéria curricular, os GE's formavam nove grupos que integravam as discussões das respectivas áreas de conhecimento: história, ciências, geografia, artes, língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, educação física, história e cultura das religiões. Os encontros ocorriam semanalmente e contava com representantes dos segmentos das séries iniciais, educação infantil, e ensino fundamental, educação de jovens e adultos, integração dos portadores de necessidades especiais e especialistas.

Outro argumento, levantado principalmente por Carminati, que endossa a premissa de que as ações da gestão da Frente Popular abriram um diálogo mais democrático com a Rede, consta na valorização dos Conselhos de Escola, com base na Lei 2.622 que estabeleceu a

---

<sup>63</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola? É para todos!* Florianópolis, ano 1, nº 1, fev. 1993. Não paginado.

<sup>64</sup> As problemáticas levantadas no terceiro seminário serviram em sua grande maioria de subsídio para a construção do PPP analisado neste trabalho.

criação de conselhos escolares e conseqüentemente a eleição direta para os diretores da RME. É fato que a referida lei municipal havia sido sancionada ainda no governo de Edson Andrino (PMDB) seis anos antes de a Frente Popular começar a administrar o executivo municipal. Contudo, a lei apenas ganhou contornos mais efetivos a partir de 1992. A autora observa que até 1992 a obrigatoriedade dos Conselhos de Escola ressoava apenas nos anos iniciais, por isso aponta que, na prática, a lei teve aplicação efetiva apenas no período da Frente Popular, quando a criação dos conselhos não foi apenas incentivada, como também ampliada para todas as escolas e todos os períodos (anos iniciais e finais).

Desde a elaboração do programa de ação do governo da Frente Popular para a área da educação, a questão da eleição direta para diretor de escola estava presente nas discussões. Não como uma ação política nova que precisasse ser instituída, mas como um processo a ser ampliado e qualificado, uma vez que a Lei 2.415, de 8 de julho de 1986, que instituiu as eleições e estabeleceu as normas para a escolha de diretores da rede municipal de ensino de Florianópolis, restringia esta questão às escolas básicas.<sup>65</sup>

Carminati realça que a SME da gestão da Frente Popular tomou a iniciativa de fomentar boletins informativos com orientações para a implementação dos Conselhos nas escolas. No boletim “A Fala da Rede” – documento já mencionado anteriormente – em um dos tópicos intitulado “democratização da gestão” a SME explicava que

Criar conselhos de escola, espaço onde todos os envolvidos (professores, pais, alunos, auxiliares etc) discutirão e deliberarão sobre as questões educacionais. Ainda, este conselho selecionará prioridades e elegerá representante para, junto com a equipe da SME, desenvolver o processo de co-gestão, proposto pelo governo da Frente Popular.<sup>66</sup>

Com essas orientações, a SME buscava convidar a comunidade e a escola no processo de construção das propostas, objetivando superar o distanciamento comum entre a RME e as escolas. Ao mesmo tempo, tinha como meta formar representantes escolares escolhidos por meio de processos democráticos de seleção: a eleição direta para diretores.

Além disso, SME reconhecia os caminhos já percorridos pelas escolas da RME junto aos novos desafios estabelecidos:

---

<sup>65</sup> CARMINATI, Márcia. Democratizando a Gestão: os conselhos e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 102.

<sup>66</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola? É para todos!* Florianópolis, ano 1, nº 1, fev. 1993. Não paginado.

Os trabalhadores da educação e os estudantes deste município já construíram espaços de organização e exercício de poder que apontam na direção da democracia, o que nos cabe é qualificá-los, fortalecê-los e/ou implementá-los, quais sejam: a eleição de diretores, os regimentos escolares, o Conselho Municipal de Educação, os grêmios estudantis.<sup>67</sup>

Ainda nesse sentido, nota-se o estreitamento das intenções da SME para com a realidade local e específica de cada unidade, buscando ampliar a participação dos sujeitos envolvidos:

Sugerimos que cada unidade escolar, após discussões coletivas, se manifeste sobre os temas aqui propostos, considerando sua realidade específica. Sugerimos, também que o resultado destes debates seja registrado e enviado à Secretaria Municipal de Educação (SME).<sup>68</sup>

Desde o início da gestão nota-se a preocupação com a manutenção - e ampliação - de uma participação democrática nas escolas. A ampliação e manutenção da democratização dentro das escolas através do incentivo e valorização dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e a eleição para diretores estabeleceu um novo processo que Carminati vem a denominar de “rompimento com o clientelismo político nas escolas<sup>69</sup>” que se reproduz, segundo a autora, por meio da indicação direta aos cargos de diretor, entre outras formas.

Ampliar os debates políticos no interior das escolas e incentivar a criação dos Conselhos, assim como valorizar o direito da escola de escolher seus próprios representantes, demonstra a constante preocupação que a SME teve com a democratização da educação municipal. De certo modo, a equipe tinha a clareza que ampliar a gestão democrática a todas as escolas da Rede era um passo importante para a efetiva implementação da democratização dentro da RME.

Enfim, com base nos dados levantados pelos autores e na análise dos documentos, nota-se que havia um interesse destacado da prefeitura com a educação, que se traduziu não apenas em investimentos financeiros, como também - e principalmente - na busca por florescer o debate curricular sobre o que se pretendia apresentar às escolas e à comunidade. Ao mesmo tempo, perceber-se-á que Escola Gentil Mathias se empenhou em participar

---

<sup>67</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes e Metas para a Educação*. Governo da Frente Popular. 1993/1996. Florianópolis, jul. 1993, p. 5.

<sup>68</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola? É para todos!* Florianópolis, ano 1, nº 1, fev. 1993. Não paginado.

<sup>69</sup> CARMINATI, Márcia. *Democratizando a Gestão: os conselhos e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 103.

ativamente das atividades promovidas pela SME. Como veremos, muitas problemáticas levantadas nos seminários e nos documentos citados serviram em sua grande maioria de subsídio para a construção do PPP analisado neste trabalho. Algumas ideias apontavam principalmente para o alinhamento a uma corrente pedagógica conhecida como histórico-crítica. Mas a que se define esta corrente?

Para responder esta questão entendo necessário, antes de mais nada, explorar o contexto de proliferação destas ideias. Em 1989, o cientista político e economista Francis Fukuyama rogava seu famoso jargão ao se apropriar de Hegel e dizer que aquele ano seria conhecido como “o fim da história<sup>70</sup>”. Fukuyama argumentava em seu artigo que a difusão das democracias liberais e do livre capitalismo de mercado ao redor do mundo sinalizava o fim da tese de que a história é resultado da luta de classes, levantadas por Karl Marx um século e meio antes. Para o autor, este fim ilustrava uma derrota do socialismo frente à hegemonia do sistema capitalista. A queda do Muro de Berlin naquele ano - marco simbólico e ilustrativo da derrocada do comunismo soviético - foi fator crucial para a livre expansão do capitalismo a um estágio sem precedentes. Certo ou errado, o fato é que a década de 1990 viveu os anos de ouro do neoliberalismo em grande parte de globo e também no Brasil.

Os anos que antecederam a queda do Muro de Berlim assistiram a franca desilusão dos teóricos das esquerdas com um Comunismo Soviético rigidamente burocrático e assustadoramente centralizador e opressor. Para alguns, os caminhos que a URSS trilhava já haviam se distanciado há tempos dos pressupostos iniciais da Revolução de 1917 e até mesmo da essência defendida pelo socialismo. O pessimismo da esquerda resultou em uma ampla reavaliação dos pressupostos teóricos que amparavam suas ideologias, a ponto de a crise teórica propiciar um campo fértil para o avivamento intelectual do marxismo

Como o PPP estudado neste trabalho se insere dentro do contexto dissertado acima, é evidente que o documento esteve a par das teorias desenvolvidas no campo da educação na década de 1990. A essa altura já reconheço o peso das diretrizes formuladas pelo MRC da gestão da Frente Popular recaídas sobre o PPP, assim como obtive uma razoável compreensão do contexto político ressonante no período. A proposta de agora em diante se lança a analisar exatamente a que tipo de corrente teórica o PPP da escola Gentil Mathias se alinhou no processo de sua formulação?

---

<sup>70</sup> FUKUYAMA, Francis. The end of history. in: *The national interest*, 1989.

## 2.1. O PPP da Escola Básica Gentil Mathias

Como escrito ainda na introdução, o PPP da escola Gentil Mathias foi elaborado com base em uma tônica muito ligada à pedagogia histórico-crítica, que cobrava das escolas uma posição revolucionária e crítica à desigualdade social engendrada pelo capitalismo. Já no começo do PPP é possível atentar o olhar a alguns trechos muito parecidos com as sínteses elaboradas pela RME em seus documentos, principalmente àquelas referentes ao “Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular<sup>71</sup>”.

As ações que o ser humano desenvolve ocorrem através do trabalho que pode modificar a realidade e o próprio homem. Na sociedade capitalista o trabalho possui uma contradição que é de ser instrumento de alienação em vez de libertação. O trabalho aliena a partir do momento em que no modo de produção capitalista ocorre a expropriação do produto do próprio trabalho, perdendo o trabalhador o poder de decisão sobre o que, o como, o para quê, o para quem produzem<sup>72</sup>.

A escrita do PPP inicia marcada por temas como “alienação material e política” que, segundo a síntese, caracteriza o trabalho como libertador do ser humano quando coletivamente se realiza a tríade ação-reflexão-ação. A ação-reflexão-ação levantada no documento é reiterada páginas depois pela atenção à prática pedagógica reflexiva voltada para a libertação situação de explorado do ser humano.

Para que isso [o agir crítico] aconteça é fundamental que se faça à relação da cultura popular/experiência imediata com o conhecimento historicamente produzido afim de que a classe trabalhadora caminhe em direção à práxis (ação transformadora)<sup>73</sup>.

O documento, ainda em suas páginas iniciais, reforça a valorização do conhecimento produzido na escola e seu papel ativo na compreensão de mundo que atenda as necessidades do ser humano. É possível notar no documento o engajamento da escola na busca de um conhecimento a fim de atingir as demandas das classes populares.

Por que o conhecimento é necessário? Porque permite um maior entendimento da realidade e porque possibilita o desenvolvimento de um mundo que atende as necessidades do ser humano. O conhecimento assim entendido é fundamental para

---

<sup>71</sup> Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996.

<sup>72</sup> Projeto Político Pedagógico. Escola Básica Municipal Gentil Mathias, 1996. p. 2.

<sup>73</sup> Idem. p. 3.

as classes populares se instrumentalizarem na busca da superação do modo de produção capitalista<sup>74</sup>.

No decorrer do texto fica ainda mais clara a posição da escola quanto ao seu papel como instituição democrática com enfoque na função da escola.

E a escola? A educação dita formal é regida por um sistema, que atende a critérios que visam interesses de um determinado grupo social. Seria ingenuidade dizer que a escola é um espaço democrático, pois não é; a começar pela grade curricular que é apresentada aos educadores e alunos, onde é oferecida uma gama de conhecimentos que muitas vezes são desconexos e incoerentes para os alunos, pois não conseguem ver o que representa isso no mundo “real”<sup>75</sup>.

Nota-se neste trecho a adoção direta a autores clássicos da história da educação e da pedagogia como Louis Althusser e Paulo Freire, que se postam a favor da pedagogia crítica e reflexiva. Adiante alguns trechos fazem uso direto de conceitos como “Aparelho ideológico do Estado”<sup>76</sup>, e indiretamente como “Educação Bancária<sup>77</sup>”, assumindo a posição diretamente contrária ao modelo de escola que está sendo criticada no documento.

Por sua vez a grande maioria dos educadores por ingenuidade, falta de informação, conformismo ou porque defendem a concepção tradicional, aceita fazer o papel de transmissor do conhecimento que possibilita a perpetuação da hegemonia vigente. Assim, a escola como aparelho ideológico do estado cumpre perfeitamente sua função aos olhos do grupo social que detém o poder<sup>78</sup>.

Sobre esse aspecto, Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” traça um panorama das diversas teorias do currículo desde as tradicionais até as pós-críticas, pontuando os principais conceitos que as definem. O autor parte inicialmente das teorias estadunidenses teorizadas por Bobbit, que procuravam adequar à escola ao sistema industrial e administrativo desenvolvido por Frank Taylor. Silva pontua que extremamente contrária a esta percepção conservadora de escola, as teorias críticas do currículo, inicialmente formuladas a partir de 1960, efetuam “uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais<sup>79</sup>”.

---

<sup>74</sup> Idem. p. 4.

<sup>75</sup> Idem. p. 4.

<sup>76</sup> ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

<sup>77</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>78</sup> Projeto Político Pedagógico. Escola Básica Municipal Gentil Mathias, 1996. p. 5.

<sup>79</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 29.

Um dos teóricos marcantes dessa linhagem crítica do currículo é Louis Althusser, marcadamente presente no PPP analisado. O conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado desenvolvido por Althusser parte do princípio que o Estado que conhecemos é fruto da Revolução Francesa, e por isso se constitui em um Estado essencialmente burguês e a serviço da burguesia. Nesse sentido, a burguesia se apropria do Estado para alinhar o que é público aos seus interesses privados. Para manter o controle sobre o Estado, a classe burguesa cria mecanismos de dominação, em outras palavras, constrói os “Aparelhos Ideológicos do Estado”. Segundo Althusser, para que o proletário não se sinta dominado, nem mesmo se sinta pertencente a uma classe, a escola torna-se o mais importante dos aparelhos ideológicos do Estado, pois é por meio da educação – ou a falta dela – que a burguesia encontra as ferramentas mais efetivas para reforçar sua ideologia dominante.

Na época em que foi lançada, a teoria de Althusser foi logo abraçada por muitos teóricos que buscavam explicar o papel da educação na sociedade. Não foi por acaso que no período de formulação deste PPP encontra-se uma linha fortemente traçada pelos pressupostos de Althusser, assim como de outros teóricos da pedagogia crítica. Contudo, atualmente os pontos levantados por Althusser são alvos de muitas críticas, até mesmo por intelectuais da esquerda. Um dos motivadores é a delimitação de Althusser em taxar a escola unicamente como um espaço de reprodução de ideologias e incapaz de resistir à ordem ou criar e construir alternativas de resistência. Desse modo, ao definir a sociedade em estruturas rígidas e segregadas entre “dominantes” e “dominados”, o filósofo engessava o problema e criava várias lacunas.

Enfim, voltando para a análise do documento, percebe-se que notadamente até este ponto citado acima, o PPP traça um paralelo com os documentos sintetizados nas mais diversas discussões elaboradas pela RME. Inclusive, o PPP reforça o caráter incisivo que deve travar o engajamento político na educação a fim de quebrar com as rígidas estruturas de dominação do sistema capitalista. Contudo, o discurso político torna-se mais brando com o passar das páginas. Nos tópicos que se seguem percebe-se uma alteração para um discurso mais focado na administração pedagógica e centrado na avaliação do docente em sala de aula. A partir das pesquisas levantadas, deste ponto em diante do PPP, a alteração no documento passava também por uma mudança comportamental para muitos professores. Exigia-se uma alteração tanto na forma como é avaliado o planejamento das aulas, como uma forma de “fiscalização” do trabalho em sala de aula, onde a equipe pedagógica entra em sala para

observar o professor. Esta entrada em sala pautaria a discussão entre equipe pedagógica e professores que se remonta ainda hoje na escola, como aponta um dos professores entrevistados:

Eu tenho discutido, agora, com a equipe pedagógica a questão do planejamento né. E tem definido muito a ida da equipe pedagógica para a sala de aula. Não apenas para fiscalizar o professor. Também para fiscalizar. Mas não só pra isso. Mas pra que se nesse momento que a equipe estiver em sala perceber fragilidades no trabalho do professor, que essa equipe possa chamar o professor para conversar, propor alternativas para esse professor.<sup>80</sup>

Nas palavras de Adriano Senkevics<sup>81</sup>, “a política neoliberal na educação influencia também nas formas de avaliação docente”. Para o autor, a avaliação se torna frequentemente vinculada a políticas de gratificação salarial, visando recompensas aos “melhores” professores e, assim, estimulando a competição dentro da categoria. Por esse viés o ofício do professor torna-se individualizado e sem estímulos ao trabalho coletivo. Tanto a escola como o corpo docente é estratificada a partir da lógica de professores bem ou mal sucedidos, reiterada pela meritocracia capitalista.

Enfim, como pudemos observar, o estudo do PPP da escola amplia uma gama de novos temas e abordagens de pesquisa. O desenvolvimento da análise das fontes correlacionada com os autores lidos mostrou-se cada vez mais complexa. No próximo tópico procuro abordar especificamente o contexto de alteração do PPP e seus desdobramentos no campo político nacional e local.

## **2.2. A influência do neoliberalismo na educação: da década de 1990 até os dias atuais**

Durante a leitura do PPP da Escola Gentil Mathias, como vimos, está explícito uma linha traçada pelo materialismo histórico, com base na leitura de viés crítico da realidade social, pautando o ensino e a educação na crítica à exploração do homem pelo homem e da alienação do trabalho. Todavia, na continuidade da leitura, se percebe a alteração desta narrativa para outra mais branda e focada em uma gestão escolar pura e simplesmente administrativa. Esta distância no discurso faz o PPP parecer uma colcha de retalhos que, fora

---

<sup>80</sup> Entrevistado 01.

<sup>81</sup> SENKEVICS, Adriano. *As políticas neoliberais na educação: um panorama geral*. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/08/09/as-politicas-neoliberais-na-educacao-um-panorama-geral/>. Acessado no dia 09 de maio de 2016.



ora escrito por um grupo partidário a uma ideologia, e ora escrito por outro com posição diferenciada do primeiro. Alguns apontamentos se fazem necessários para melhor esclarecer o PPP analisado, tanto do ponto de vista mais abrangente – em nível nacional - quanto mais específica, ou seja, sob a ótica local.

Nesse contexto, o Brasil passava por ampla discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que se tornou o principal suporte legal da educação no país. Junto disso, o governo Cardoso (1995/2002) assumia a presidência do país diante de uma coalizão com partidos de direita e empresários que exigiam um redirecionamento neoliberal na economia nacional.<sup>82</sup> Para Gaudêncio Frigotto & Maria Ciavata, o avanço neoliberal no país com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência refletiu diretamente nas discussões acerca da LDB na segunda metade da década de 1990. Segundo os autores:

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico- social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. [...] O infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaque feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas.<sup>83</sup>

O pensamento de muitos educadores, bem como suas propostas para a LDB não era compatível com o ideal político neoliberal do governo. Por isso, as propostas de políticos e educadores como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes foram rejeitadas pela bancada governista. Os autores ainda defendem que “todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores”<sup>84</sup>.

O governo de Fernando Henrique Cardoso se constitui de um governo de centro-direita atrelado ao capital externo e intimamente ligado aos organismos multilaterais. As políticas econômicas e as reformas neoliberais – características fundamentais do governo FHC - alteraram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para, segundo o autor, “tornar o Brasil seguro para o capital”<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. p. 107.

<sup>83</sup> Idem. p. 109.

<sup>84</sup> Idem. p. 110.

<sup>85</sup> ANDERSON, Perry. Entrevista. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.

Muitos sociólogos e historiadores afirmam que os grupos mais envolvidos nas propostas governamentais para a educação estavam articulados ao metabolismo do capital. O governo Cardoso buscou implantar o ideário empresarial e mercantil na educação. Dessa forma, diluiu-se o sentido público do Estado que passa a ter predominantemente a função privada.

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. *Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações.* Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar<sup>86</sup>.

Enfim, o eixo central do projeto governista, como aludido acima, é a política neoliberal. O neoliberalismo se resume em ideias econômicas que defendem a não interferência do Estado na economia. O ponto fulcral da prática neoliberal é o mercado, e conseqüente, o consumo.

Aproximando agora a discussão para o campo da educação, alguns autores defendem que nas escolas o discurso neoliberal ressoa em propostas voltadas à valorização da competitividade e do individualismo a fim de tornar a prática pedagógica neutra e descolada do social e político para servirem às demandas do mercado. De acordo com Jarbas Vieira<sup>87</sup>, um dos efeitos mais visíveis da política neoliberal na educação se manifesta na desvalorização do pensamento crítico vinculados a projetos sociais baseados na perspectiva histórico-crítica e vinculados à ideia de autonomia do aluno. Por outro lado, reforça-se, pela via do pragmatismo, visões de competitividade e individualidade em detrimento a programas coletivos de integração.

Igualmente, a alteração sutil, porém intencionada, entre um texto e outro do PPP analisado se reflete em grande parte na mudança de gestão entre um governo de esquerda (Frente Popular) que fora substituído por outro governo com posicionamento mais à direita e

---

<sup>86</sup> CASTRO, M.H. Trabalho & educação (entrevista). *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 06 ago. 2000, Caderno especial.

<sup>87</sup> VIEIRA, Jarbas Santos. *Política educacional, currículo e controle disciplinar* (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorando). *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002

com pautas neoliberais. A vitória de Ângela Amin, que sucedeu Sérgio Grando, retomou o poder oligárquico nas mãos do executivo municipal, e refletiu diretamente a um retrocesso nas reformas curriculares construídas nos quatro anos anteriores.

Um acontecimento que ilustra bem este contexto é a recusa constante da prefeita recém-eleita em aceitar a continuidade do processo democrático de eleição para diretores das escolas municipais. Ângela Amin demonstrou seu claro objetivo de recuperar um importante instrumento de manutenção administrativa e controle sobre as escolas quando entrou com uma ação direta alegando inconstitucionalidade da lei 2.414/86, que resguardava o direito de eleição direta dos diretores das escolas.

Carminati<sup>88</sup> atenta para o fato que já na década de 1990 a Constituição Federal assegura o direito de livre escolha de cargos comissionados nas escolas, sendo um deles o diretor. Por esse motivo, os profissionais da educação que, por muitas vezes, brigaram pelo direito de eleger seus representantes - chegando até mesmo a conseguir por um curto período de tempo – tiveram suas conquistas cerceadas. A título de exemplo, a autora observa as propostas levantadas pelos professores do estado de Santa Catarina durante a construção do Plano Estadual de Educação (1985 – 1988) que incluía a obrigatoriedade da eleição direta ao cargo de diretor nas escolas do estado. A “briga” dos profissionais da rede estadual resultou na Lei 6.709, mas a conquista se esvaíra tão rápido quanto viera, pois anos depois o Supremo Tribunal Federal alegava inconstitucionalidade na Lei.

No âmbito municipal, Ângela Amin chegou a dizer para a imprensa na época que “essa eleição não tem embasamento legal e automaticamente não será reconhecida (...). O compromisso do diretor é pedagógico e gerencial, que deve ser compatível com a orientação da Administração<sup>89</sup>”. Se por um lado a nova gestão mantinha uma postura irredutível, os profissionais da RME estavam bem articulados ao seu ideal conquistado anos antes. As decisões arbitrárias do governo levantaram muito mais publicidade do que Ângela Amin desejaria. Aos poucos a mobilização dos profissionais da Rede ganhou apoio dos pais e dos estudantes e forçou a prefeitura contrariada a abrir um novo canal de negociação com as escolas. Carminati aponta que:

O resultado desta negociação, apesar do “clima de terror”, instaurado na rede municipal de ensino durante o II semestre de 2000, com a abertura de processos

---

<sup>88</sup> CARMINATI, Márcia. Democratizando a Gestão: os conselhos e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 104.

<sup>89</sup> PERMANECE impasse dos diretores. *O Estado*. Florianópolis, 13 ago. 2000, p. 19.

administrativos disciplinares contra 47 profissionais, foi considerado pelo movimento como uma grande vitória. Mesmo tendo que aceitar duas condições impostas pelo executivo municipal – a de que só poderiam ser candidatos os profissionais que participassem do curso preparatório oferecido pela SME e a mudança no período de realização das eleições de julho para dezembro – o direito de eleger os diretores foi mantido na rede municipal de ensino de Florianópolis<sup>90</sup>.

Diante desse episódio, pode-se concluir que a opção por estabelecer vias de participação democrática nas escolas – principalmente quando o assunto se trata da eleição de diretores – consubstancia em uma escolha eminentemente política, que requer decisão política e se pauta em opções estratégicas do governante. Essas escolhas estão diretamente ligadas à manutenção do controle estatal sobre a educação.

Felizmente, muitos exemplos demonstram que os direitos que hoje gozam os profissionais da rede de educação, seja em âmbito federal, estadual ou municipal – mesmo que ainda muito aquém daquilo que desejamos e merecemos – são resultados de um histórico de luta e garra. O engajamento político se constrói através da organização de base e reconhecimento da classe. A gestão democrática, de acordo com Gadotti, prescinde de “atitude e método<sup>91</sup>”. Assim, a atitude é necessária, mas não é suficiente, pois é necessário ter métodos democráticos para o efetivo exercício da democracia. A democracia também é “um aprendizado, demanda de tempo, atenção e trabalho”, ou seja, democracia não é uma dádiva: democracia é uma construção. Do mesmo modo, um direito nunca é concebido pelo poder público, mas conquistado pela classe. Não há no espaço escolar uma decisão arbitrária advinda do governo que não seja encarada sem resistência. Por isso, a conquista de espaços democráticos na escola é um processo que requer trabalho e luta constante, pois os interesses clientelistas subjazem o espaço escolar e não desaparecem com a instituição da simples eleição de diretor.

---

<sup>90</sup> CARMINATI, Márcia. Democratizando a Gestão: os conselhos e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002. p. 163.

<sup>91</sup> GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 14.

### **CAPÍTULO 3. A ESCOLA HERONDINA HOJE: PERTINENTES DESAFIO.**

A Escola Herondina Medeiros Zeferino, localizada no distrito dos Ingleses do Rio Vermelho, ao norte da Ilha de Santa Catarina, no município de Florianópolis, é atualmente a maior escola da RME. Segundo o que consta no site da instituição<sup>92</sup>, a estrutura física da escola é composta por 23 salas de aula, 07 ambientes didáticos (Laboratório de Ciências, Laboratório de Geografia, Laboratório de História, Laboratório de Linguagens, Sala de Artes, Laboratório de Matemática e Laboratório de Educação Física), sala de tecnologia adaptada com divisórias para atender 02 salas informatizadas, biblioteca, sala de estudos, sala multimeios, 02 salas adaptadas com divisórias para atender as turmas de apoio pedagógico, sala do grêmio estudantil, refeitório, cantinho do Zeferino, auditório com capacidade para 300 pessoas, cozinha, sala da administração escolar, ginásio de esportes, quadra esportiva, secretaria escolar, sala da direção e coordenação de educação integral, sala da supervisão, sala da orientação educacional, sala dos professores, sala de apoio/reprografia, sala da coordenação da EJA, quadra esportiva em construção, horta escolar e parquinho.

Toda essa estrutura contempla cerca de 1.400 alunos divididos entre os períodos matutino e vespertino, e esse número tende a aumentar cada ano. A escola foi inaugurada no ano de 2012, quando deixou de ser Gentil Mathias para levar o atual nome que carrega. Os anos que se passaram entre 2012 e 2016 geraram algumas mudanças na escola. Primeiro foi a transição do espaço: de uma escola de pequeno porte para outra de grande porte. Depois, a alteração de espaço também veio acompanhada da aposentadoria de muitos professores efetivos na RME que antes atuavam na antiga escola. Atualmente quase 40% do corpo docente da escola é composto por professores admitidos em caráter temporário (ACT)<sup>93</sup>. A mudança de estrutura física e a rotatividade no grupo de professores conduziu a escola a repensar o seu papel dentro da comunidade em que se insere. Por esses e outros motivos, desde 2014 a Escola HMZ se propõe a construir uma nova diretriz político-pedagógica em busca de definir as concepções da instituição dentro do seu espaço. Em 2016 é apresentada uma versão inicial do novo PPP da escola, mas ambos os entrevistados convergem ao dizer

---

<sup>92</sup>PPP, 2016. Disponível em: <http://www.escolaherondina.net/2016/02/ppp-projeto-politico-pedagogico-2016.html>. Acessado no dia: 30/05/2016. Não paginado.

<sup>93</sup> Idem. Não paginado.

que esta etapa não se dá por completa nem responde todas as perguntas lançadas pelo grupo. Sendo assim, o PPP ainda continua em processo de construção.

Quando indagado sobre os motivos que levaram o grupo a se lançar ao desafio de elaborar uma nova proposta, o entrevistado 02 atenta para a necessidade de formular diretrizes mais próximas da realidade a qual a escola pertence. E para isso torna-se imprescindível o diálogo conjunto entre a escola e a comunidade:

Atualizar este PPP é uma tentativa de que estes professores se sintam mais pertencentes ao processo. Então esse é o movimento que a gente tem feito. Então a gente tem tentado conduzir de uma forma muito democrática esse processo. Para que fique muito claro que eu tenho me manifestado muitas vezes nas discussões de que o meu papel é garantir que a escola construa uma unidade, mesmo que essa unidade traga uma concepção de escola diferente da minha. Não que eu não vá defender, que eu não vá argumentar, mas o meu papel é construir essa unidade, em torno de uma política de escola.<sup>94</sup>

Nas palavras do entrevistado, o PPP tornar-se-á efetivo apenas sob a convergência de ideias. O debate deve se subsidiar dentro de uma concepção de escola democrática e participativa. Quando lancei a mesma pergunta ao entrevistado 03, pude perceber que a resposta foi muito parecida, mas com alguns detalhes peculiares:

Como nós podemos trazer os pais e os alunos de uma forma mais efetiva para esta discussão? Por que lá [Gentil Mathias] logo no início a gente conseguia fazer representantes. Aqui com não há uma espinha dorsal... o próprio grupo de professores ainda está muito frágil<sup>95</sup>.

Ao explicar exatamente do que se tratava a “espinha dorsal” da escola, o entrevistado complementa:

O que tinha de diferencial naquela escola [Gentil Mathias] e que quebrou um pouco nessa escola, mas está se resgatando um pouco agora, é que naquela escola tinha um grupo que apesar de não ter uma discussão muito clara sobre algumas questões, era um grupo que tinha uma identidade muito forte com a escola. E a partir do momento em que propomos as discussões o grupo convergiu nesse sentido, entendeu? Aí esse grupo era um grupo que morava na comunidade, a maioria deles, né, ou morava perto da comunidade, criou uma identidade muito forte. [...] Mesmo que mudasse o grupo de professores, como a rotatividade faz que aconteça, mas existia sempre essa espinha dorsal. Diferente do que aconteceu aqui [...] as pessoas que era a espinha dorsal, a maioria delas se aposentaram<sup>96</sup>.

---

<sup>94</sup> Entrevistado 02.

<sup>95</sup> Entrevistado 03.

<sup>96</sup> Entrevistado 03.

O entrevistado argumenta que um dos motivos para essa quebra é a falta de uma trajetória comum entre o grupo na Herondina Medeiros Zeferino - diferente do que ocorria no Gentil Mathias. Outro ponto levantado pelo entrevistado é a mudança do espaço físico da escola, que antes pertencia a uma localidade e agora pertence a outra:

[...] o que nós tínhamos de diferencial na outra escola, é que como ela fica na Rua do Siri, o que acontece, é uma comunidade de pessoas que apresentam uma fragilidade social muito grande, havia um pertencimento muito grande dessa comunidade com a escola. A gente conseguia essa articulação. Diferente daqui, né. Porque aqui como tá muito distante a comunidade se sente, mesmo a escola se abrindo, ela [comunidade] se sente muito distante da escola [...]. Ela se sentia que aquela escola era dela, e se sentia muito mais recebida porque tava no local dela. [...] Havia lideranças da comunidade que estavam o dia inteiro na escola. E hoje isso tá muito mais restrito<sup>97</sup>.

De fato, a antiga escola enquanto Gentil Mathias pertencia à comunidade da Rua do Siri, região mais afastada do bairro. Após a transferência no ano de 2012 para a região central dos Ingleses, a unidade escolar continuou a abrigar muitos dos alunos provenientes daquela localidade. Por outro lado, a escola hoje abarca também grande parte dos alunos oriundos de famílias de classe média, cujos pais não têm condição financeira para pagar pelo ensino privado. Uma pesquisa feita pela escola no ano de 2015, por meio de um questionário socioeconômico oferecido no site da instituição, levantou que das famílias participantes da pesquisa, 45,7% têm renda familiar mensal de 1 a 2 salários mínimos; 34,8% têm renda familiar de 2 a 4 salários mínimos, 4,3% possuem renda inferior a 1 salário mínimo e 15,1% renda mensal superior a 4 salários mínimos, sendo 6,5% de 4 a 6 salários mínimos, 4,3% mais de 6 salários mínimos e 4,3% mais de 10 salários mínimos.<sup>98</sup> Dentre essas e outras questões importantes, o questionário indagava sobre como os pais veem a função da escola, hábitos de leitura dos pais, acompanhamento dos filhos no cotidiano escolar, etc. Esses dados levantam questões pertinentes quanto ao tipo de aluno com quem a escola trabalha. Diante do desafio da construção de um novo PPP, a escola tem a consciência de que trabalha com um público heterogêneo em sua cultura, plural na sua origem, e estratificado em suas camadas socioeconômicas.

Outro ponto que se destaca nesse desafio é a crescente urbanização da região norte de Florianópolis, especificamente o distrito dos Ingleses do Rio Vermelho, onde a escola se localiza. Dados do Censo do IBGE de 2000 apontam que até o início daquele ano o distrito

---

<sup>97</sup> Idem.

<sup>98</sup> <http://www.escolaherondina.net/2016/02/ppp-projeto-politico-pedagogico-2016.html>

contava com um número aproximado de 14.500 habitantes. Já em 2010, dois anos antes da Escola Gentil Mathias se tornar Escola Herondina Medeiros Zeferino, o distrito somava a casa dos 25.000 habitantes. Ou seja, em dez anos o distrito obteve um crescimento populacional de quase 70%, enquanto a taxa de crescimento geral do município no mesmo período foi de 24%<sup>99</sup>. Dado que já se passaram seis anos desde o último Censo do IBGE, muito possivelmente estes números sofreram alteração para uma quantia superior. A estimativa é que a entropia populacional da região tenda a continuar em ritmo crescente. Em resumo: o distrito dos Ingleses do Rio Vermelho encontra-se em franco crescimento de seu contingente populacional.

Estudos do campo da geografia demonstram que uma das consequências árduas da urbanização acelerada tem como desinência o processo chamado de “gentrificação”, que ocorre quando um bairro ou cidade passa por uma profusão de novos estabelecimentos habitacionais e comerciais para atender a demanda de um crescimento populacional massivo, devido à alteração da composição da população local<sup>100</sup>. Essa dinâmica do espaço urbano causa ao menos duas consequências extraordinárias: a primeira é o aumento do custo de vida advindo da valorização comercial e do polo de influência que se constrói no núcleo do bairro. A segunda consequência subjaz no deslocamento dos moradores nativos para as margens desfavoráveis do bairro, devido ao apetite voraz da especulação imobiliária. O segundo motivo se mescla com o primeiro e um se configura como resultado do outro. Em suma, o conceito de gentrificação pode ser definido por um inchaço populacional que impacta no afastamento dos moradores nativos não munidos de condições materiais e financeiras suficientes para se estabelecer nos locais mais favorecidos. O processo de gentrificação é estigma de uma sociedade desigual, portanto, o acelerado crescimento populacional do distrito dos Ingleses do Rio Vermelho vem acompanhado do aumento da desigualdade social inerente ao processo de urbanização acelerada e sem precedentes.

É dentro desses inúmeros desafios em que se insere hoje a Escola HMZ na formulação de seu novo PPP. Segundo o entrevistado 03, fundamentalmente diante de todas essas problemáticas é que a escola precisa imbuir à reflexão sobre que tipo de projeto político e pedagógico se propõe. O entrevistado cita um exemplo:

---

<sup>99</sup> <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?codmun=420540>. Acessado no dia: 30/05/2016.

<sup>100</sup> BATALLER, Maria Alba. El estudio de la gentrificación. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (ISSN 1138-9796), Universidad de Barcelona - n° 228, 3 de mayo de 2000.



Tu tá numa sala com trinta alunos e tu tem que da conta dos conceitos que tu tem que trabalhar na área de História naquele mês e que são fundamentais. [...] esses conceitos foram discutir com base no que? Com base em uma experiência, com base em uma discussão curricular da área. [...] esses conceitos e a proposta de trabalho vão entrar em relação com trinta alunos. E esses trinta alunos estão em diferentes níveis. E qual é a grande questão? A questão é a seguinte: o professor geralmente consegue trabalhar com o aluno padrão. O aluno que está abaixo ou o que está acima o professor não consegue trabalhar. Entedesse? Então esse currículo não se materializa para estes sujeitos. [...] como trabalhar com este sujeito que precisa necessariamente da escola pra conseguir novas posições no contexto social? Um dos debates centrais do PPP passa por essa questão. São aqueles alunos que a escola não consegue atingir<sup>101</sup>.

Na fala, o entrevistado está ciente de que o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições materiais reais de construção, o entrevistado destaca a dimensão prática estabelecida dentro da aplicação em sala de aula. Neste trecho da entrevista o entrevistado levanta a questão do distanciamento entre o currículo e a prática pedagógica. Já sabemos que o currículo se insere em um movimento correlacionado ao seu contexto de produção, os sujeitos, as ações e intenções. Portanto, é diante dessa interação que se torna possível identificar as vicissitudes permeadas entre o “pensar currículo” e o “aplicar currículo”.

Para Helena Felício e para Lourdes Possani, as práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, que são sujeitos do processo educativo nos vários níveis de ensino, “mostram a ponta do iceberg de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores<sup>102</sup>”. Por isso, a desinência prática do currículo escolar está intimamente consubstanciada com a individualidade do sujeito que pratica, pois cada sujeito é imbuído de trajetórias e memórias. De acordo com Sacristán:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos<sup>103</sup>.

---

<sup>101</sup> Entrevistado 03.

<sup>102</sup> FELÍCIO, Helena. POSSANI, Lourdes. Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

<sup>103</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. *Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 201.

Ao atribuir ao currículo toda essa gama de complexidade, Sacristán imprime na prática pedagógica uma característica que vai muito além do padrão técnico. Assim, o currículo em ação entendido como uma expressão de valores e intenções não é determinado, nem inflexível. O currículo deve ser uma prática sustentada através da reflexão enquanto *práxis*. Para isso é imprescindível que o currículo em ação esteja envolvido no planejamento, na ação e na avaliação apontadas para a reflexão do âmbito escolar. Mas como a Escola HMZ lida com a práxis reflexiva do currículo?

Sobre este assunto, o professor entrevistado levanta questões do processo de autocrítica reflexiva que se exige na profissão docente:

Um nó que a gente tem, eu sempre digo: um dos nós é sempre admitir os nossos limites, admitir que temos erros. [...] e aí em vez de admitir que a gente tem um discurso interessante e que a gente busca dar conta e admitir que está com dificuldade, a gente faz o contrário! A gente começa a “culpabilizar” os outros espaços e não admite que a gente em nossa trajetória de vida, que também implica na forma de trabalhar, ainda reproduz muita coisa daquilo que a gente questiona. [...] É aquela coisa, você só consegue evoluir quando admite que tu erra. Isso implica numa discussão com o colega professor, com a equipe pedagógica, com uma discussão com os alunos, né. [...] Então não há aqui uma humildade de admitir esses erros. Eu vejo que um dos desafios desse PPP é fazer esse tipo de discussão com os professores.<sup>104</sup>

O entrevistado 03 reitera ainda a importância da sala de aula e seu potencial reflexivo no constante desenvolvimento da prática pedagógica:

[...] Onde acontece a prática pedagógica? É exatamente nesses momentos [dentro de sala de aula]. E muitas vezes o discurso tá nesse nível [formação do sujeito crítico], mas a prática não está neste nível [autocrítica docente]<sup>105</sup>.

O entrevistado observa que a importância da reflexão pedagógica advém do constante aprimoramento enquanto docente. A formação docente não acaba no momento em que o graduado sai da academia, assim como a prática pedagógica não se limita em “passar” o conteúdo. De acordo com Nóvoa, “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborá-lo e de transformá-lo...<sup>106</sup>”.

A fala do entrevistado caminha nesse sentido quando diz:

---

<sup>104</sup> Idem.

<sup>105</sup> Idem.

<sup>106</sup> NÓVOA, Antônio. *O professor pesquisador e reflexivo*. [www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi), 09/10/2009. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. p. 2.

O que eu percebo da minha época pra hoje é que muitos professores que vem para as escolas se formaram dentro dessas universidades particulares que tem um sentido simplesmente mercadológico. Então a formação a baixo custo e aligeirada, com a discussão centrada na educação à distância tem se refletido também no cotidiano da escola. Porque esses professores vêm com uma capacidade teórico-metodológica muito mais restrita. [...] uma formação um pouco mais precarizada, mais pragmática, menos reflexiva. E isso acaba tendo uma repercussão<sup>107</sup>.

Em resumo, a ação reflexiva é a possibilidade de repensar a própria prática, reorganizar os saberes docentes, avaliar as condições internas e externas e encarar os desafios oriundos da profissão. Além disso, é enfrentar o grande desafio de se consolidar como profissional reflexivo frente às dificuldades e aos obstáculos do cotidiano escolar, onde a base de sua prática é a sala de aula. Assim, o professor não apenas é, mas se faz.

Para Elison Paim, o “Fazer-se Professor” é entendido como “um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar- universidade. Possibilita-nos, pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se.<sup>108</sup>” Paim faz referência a autores da Nova História Social Inglesa, como Edward Thompson, para explicar que a formação de uma classe profissional não vem pronta, mas é fruto de um processo de construção histórica. Do mesmo modo, o historiador disserta que o reconhecimento da classe docente se constitui de um profundo autorreconhecimento puramente reflexivo, mas não menos pragmático e objetivo.

No entanto, a memória não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por influências coletivas e construídas dentro de um passado que lhes era próprio, mas não único. As memórias são construção coletiva, e nas palavras de Maurice Halbwachs, “a memória constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Mas como se constituem as memórias e identidades na profissão docente?

A identidade é uma construção coletiva e correlacionada com os vários sujeitos entrelaçadas em uma complexa teia de relações sociais. Aliás, até para se reconhecer como um sujeito próprio faz-se necessário contrapor-se a outro alguém. Toda identidade é fruto de escolhas, e cada escolha que fazemos requer a não escolha de outras várias opções. Por isso, a identidade não se compõe de um valor isolado. O entrevistado 03 caminha nessa direção ao dizer:

---

<sup>107</sup> Entrevistado 03.

<sup>108</sup> PAIM, Elison. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005. p. 160.

A autonomia nunca é absoluta. [...] A autonomia é uma conquista que parte de um Projeto Político que se consubstancia em uma identidade coletiva, em práticas na sala de aula, na comunidade escolar. [...] Quanto mais a escola se toma poder no sentido de se fundamentar teórico-metodologicamente e buscar a práxis, mais a escola vai construindo autonomia e mais a escola vai sendo respeitada perante as diferentes esferas.<sup>109</sup>

Seriam identidade e autonomia dois lados de uma mesma moeda? De acordo com Marilena Chauí, a autonomia, do grego *autos* (si mesmo) e *nomós* (lei, regra, norma), é “a capacidade interna para dar-se a si mesmo como sujeito”. Em outras palavras a autonomia é posição dos sujeitos (sociais, éticos, políticos) atrelada com a ação efetuada pelos próprios sujeitos. Assim, a autonomia não consiste, então, no poder para “dominar o curso da história” e sim na “capacidade para, compreendendo esse curso, transformar-lhe o percurso<sup>110</sup>”. Sob essa perspectiva, entendo autonomia não como modo de ser nem como um rótulo. Não é possível se dizer autônomo quando a carga de influência social e cultural é inerente à condição humana. Por isso, a autonomia não se faz de um indivíduo isolado, pois se configura de luta coletiva que prescinde a organização de base e, principalmente, se pauta em propósitos comuns do coletivo.

Com referência a esta questão, Romão & Gadotti, consideram que a escola está dentro de uma falsa autonomia, especificamente na dimensão administrativa. Para os autores, o discurso da descentralização que partem dos governos pode ser um artifício para ações que, em essência, são de desconcentração, como a delegação de novas competências da escola, mas, segundo os autores, “com a manutenção de dependência em aspectos fundamentais da gestão escolar, num processo que intensifica o poder central, pois representa o lançamento de tentáculos desde poder sobre o sistema<sup>111</sup>”. Nesse sentido, os autores defendem que os órgãos gestores da educação podem atribuir certa autonomia à escola, mas que não passa de uma projeção intencionada a fim de observar a administração escolar mais de perto.

Gadotti disserta, em outros escritos, algumas reflexões mais profundas sobre a questão da autonomia administrativa de uma escola. O autor argumenta que o cotidiano escolar é repleto de exigências e burocracias que acabam comprometendo muito o papel que a escola deveria cumprir: a transmissão e construção de conhecimento. Nas palavras do autor, a

---

<sup>109</sup> Entrevistado 03.

<sup>110</sup> CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso- competente e outras falas*. 5a edição, São Paulo: Cortez, 1990. p. 302-302.

<sup>111</sup> GADOTTI, Moacir. e ROMÃO, João. (orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

burocratização escolar “molda e controla tudo o que é feito na escola e atinge não só as questões administrativas, como também as pedagógicas.” E nessa perspectiva Gadotti defende que “a escola burocrática não forma governantes, mas governados<sup>112</sup>”.

A palavra burocracia descende diretamente da aglutinação entre a palavra francesa “bureau”, que significa “escritório”, de “kratos”, do grego, que quer dizer “poder ou regra”. Ou seja, burocracia na etimologia significa um governo de escritório. Max Webber, no início do século XX, ao formular sua teoria sobre o surgimento de um governo estruturalmente burocrático, especificava o quanto o Estado na época se adaptava à concepção de um governo de escritório voltado para a rigidez do processo administrativo formal e da ditadura dos documentos.<sup>113</sup> É através da perspectiva webberiana que Gadotti entende a burocratização escolar como um entrave para a autonomia da escola. Sob este viés levantado por Gadotti, o PPP que a escola construir só terá efetividade quando a unidade torna-se capaz de se autogovernar, tomar decisões, montar colegiado, ter representação política, fixar normas e metas, poder optar e decidir questões internas e externas voltadas diretamente para a prática constante. Do contrário, corre-se o risco do PPP recair na mera representatividade de um governo de escritório.

Logo, a autonomia é realçada também por uma questão político-pedagógico-administrativa, mas acima disso, é uma questão política e histórica. Por ser histórica, a autonomia se constrói através da incansável participação dos agentes históricos envolvidos de tal modo que o processo histórico da construção da autonomia na escola não se molda sem conflitos de interesses. São denominados os conflitos da História, que o marxismo conceituou como luta de classes. Gadotti assim conclui que “não existe uma autonomia absoluta, ela será sempre relativa e determinada historicamente<sup>114</sup>”. Quando ponderamos que a autonomia escolar deve ser entendida como luta e conquista, atribuímos claramente o papel de luta e engajamento dos agentes pertencentes ao processo na busca por autonomia.

Nota-se na fala do entrevistado 03 uma coerência muito forte no sentido de construção de uma autonomia da escola através da prática coletiva.

Eu tenho certeza que nós também não somos uma escola revolucionária. Nós somos uma escola que está em essência reprodutora, como não haveria de deixar de ser

---

<sup>112</sup> GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.55.

<sup>113</sup> WEBER, Max. Burocracia. In: GERTH, H. H.; MILLS, W. (Org.) *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

<sup>114</sup> GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.10.

dentro de uma sociedade capitalista. Mas eu tenho consciência também que a gente tem muitas tentativas e muitos espaços de resistência, de contraposição e de construção de alternativas [...] agora também não sou ingênuo de achar que nós somos os revolucionários. [...] É uma escola cheia de limites e possibilidades, mas com um grupo que tenta construir possibilidades.<sup>115</sup>

Muito pode se notar na fala do entrevistado 03 uma associação constante às diretrizes do PPP escrito em 1996. Apesar de o entrevistado não ter participado na íntegra da construção daquele PPP, já que ele tornara-se efetivo na escola apenas no ano de 1996, percebe-se que o mesmo partilha da concepção de escola e de educação que está posto no documento.

Enfim, durante as entrevistas eu pude notar que tanto o entrevistado 02, quanto o entrevistado 03 convergiram em suas falas para vários pontos. Mas há duas falas em especial que me chamaram a atenção. Os trechos abaixo ilustram as trajetórias dos entrevistados enquanto professores, coordenadores ou diretores, enquanto sujeitos que têm memória histórica. O entrevistado 02 chegou a dizer:

Hoje as políticas que são defendidas pela secretaria de educação, baseadas nas políticas da UNESCO - neoliberais - e com uma relação extremamente próxima do “Todos Pela Educação” e com esse grupo empresarial (o Amigos da Escola) é aceita pelos professores de forma muito pacífica. Não há uma contestação. Não se vê os professores se indagando se essa política é boa ou não. Os professores vão apenas aderindo a esta política. E na época, quando tinha um governo mais à esquerda, acontecia da mesma forma. No fundo, no fundo eu acho que os professores estão muito longes de se tornarem intelectuais orgânicos da classe trabalhadora<sup>116</sup>.

Já o entrevistado 03 disse o seguinte:

O que a gente percebe [nas discussões do PPP] que as pessoas tem a vontade de uma mudança e de uma transformação, mas que as pessoas foram introjetadas dentro de uma ideologia, dentro de um grupo de ideias em que elas acham que não existe outra alternativa a esse sistema. “Existe muitas vantagens, mas é só humaniza-lo” [o entrevistado cita a fala de algum outro professor]. E na verdade, isso assim demonstra uma fragilidade na formação. Porque né, se você tem uma boa formação pedagógica e aí articulada à questão filosófica e sociológica e histórica tu vais entender que na verdade a sociedade capitalista apresenta contradições que elas são insuperáveis no sentido de construir uma igualdade. [...] As pessoas são ingênuas de achar que isso é possível. E isso apareceu na discussão [do PPP], o que na época [1996] não apareceu.<sup>117</sup>

É possível identificar na fala dos entrevistados 02 e 03 a relação com o passado histórico da Escola Gentil Mathias. O entrevistado 03 traça lembranças de uma realidade

---

<sup>115</sup> Entrevistado 03.

<sup>116</sup> Entrevistado 02.

<sup>117</sup> Entrevistado 03.

pretérita regada de lutas e resistência, onde a escola e a comunidade se coadunam. Ele também acentua o contraste com a nova prospecção de ideias e ações oriundas dos novos professores. Já o entrevistado 02 releva a questão ao dizer que tanto no período da Frente Popular quanto hoje os professores estão muito distantes de atingir um patamar crítico e ativo na luta política. Em alguns pontos da entrevista ele chega a argumentar que muitos seguem a carreira docente mais por segurança e estabilidade profissional e menos por vontade de produzir aos alunos o conhecimento crítico à realidade social.

Em resumo, a memória subjaz dentro da complexidade multifacetada dos sujeitos, de uma combinação de experiências que resultam em novas experiências sedimentadas entre aquilo que já foi, aquilo que é e aquilo que virá. De acordo com Julio Pinto, a memória se configura como caleidoscópio que “permite, num giro, lento ou súbito, uma nova combinação dos cristais da lembrança; como um receptáculo, garante que de tudo fica um pouco”<sup>118</sup>.

Deste modo, a memória docente sedimentada torna-se referencial para os estilos e vícios da prática pedagógica. Gómez Pérez realça a importância de se pensar em uma cultura docente ao analisar as experiências profissionais dentro do espaço escolar. A cultura docente se configura no amálgama de saberes e práticas produzidas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, os professores desenvolvem em sua trajetória uma cultura própria carregada de maneiras e concepções individuais e coletivas sobre a totalidade da escola. Nas palavras de Gómez Pérez a cultura docente se consubstancia

Como conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de atuar e se relacionar entre si (...). A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações inter pessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões<sup>119</sup>.

A cultura docente mencionada por Gómez Pérez está intimamente ligada à trajetória da formação docente no espaço escolar. Sobre a formação docente, reitero as palavras de Paim quando aponta que “é pertinente pensar que existe um fazer-se professor, em que estes são sujeitos de suas ações e não estão à mercê de determinações externas.”<sup>120</sup> Ou seja, durante

---

<sup>118</sup> PINTO, Julio Pimentel. *Os Muitos Tempos da Memória*. In: *Trabalhos da Memória*. Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998. p. 207

<sup>119</sup> GÓMEZ, Angel Pérez. *A Cultura Escolar Na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. P. 164.

<sup>120</sup> PAIM, Elison. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005. p. 21.

sua trajetória profissional, o docente não é um mero coadjuvante dos acontecimentos. É diante da interação coletiva com diferentes sujeitos - inerentes ao espaço escolar - que o professor interage com prática e a reflexão pedagógica, e na via dupla entre a prática e a reflexão que se propicia a formação do fazer-se professor. Por isso o maior desafio da HMZ hoje se apresenta por meio da prática reflexiva de suas próprias propostas, assim como na busca por propiciar um campo de debate onde a prática docente reflexiva seja o principal alicerce dentro e fora da sala de aula.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 1992 e 1996 foram, para Florianópolis, o período afirmação das esquerdas dentro do campo político. A vitória da Frente Popular em 1992 deu prosseguimento ao breve momento de reelaboração da política local, guiada por propostas de uma gestão popular e democrática. No que tange à educação, as diretrizes curriculares formuladas em conjunto com as escolas propiciaram uma relação mais sólida entre a SME e as escolas da Rede, e esse diálogo foi de fundamental auxílio para que as promessas de campanha pudessem ir além dos comícios eleitorais.

Contudo, a vitória da Frente Popular não quebrou com a ordem do sistema oligárquico em Florianópolis, diferente do que defendem alguns autores consultados. Os anos que seguiram após o fim da gestão da Frente Popular demonstraram um retorno às práticas clientelísticas na educação favorecidas por novas coligações que reforçaram o rearranjo do poder oligárquico. Paralelo a isso, há nesse momento o amplo florescimento do neoliberalismo no Brasil que reverbera na maneira como muitos enxergarão a educação na década de 1990.

Muito embora a Frente Popular não tenha logrado sucessor – nem nos quatro anos que se seguiram pós 1996, e nem nas eleições posteriores<sup>121</sup> - algumas de suas ações ainda são percebidas nos dias atuais. Uma das características daquele governo se sedimenta na voz dos sujeitos participantes ao processo de reorientação curricular na época, que identificaram nele uma maneira de reconhecer seu trabalho diante das possibilidades materiais disponíveis naquele momento. Aliás, pudemos identificar na fala dos entrevistados uma constante rememoração ao histórico de engajamento da Escola Gentil Mathias, que se reflete no PPP de 1996.

Outro ponto remanescente deste período é a característica da Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis, que na época foi incentivada pela abertura da Frente Popular às novas práticas pedagógicas e experimentou, a partir daquele momento, alternativas de ensino diferenciadas com relação a outros núcleos de EJA espalhados pelo país. Atualmente a EJA Florianópolis se configura na prática do “educar pela pesquisa”, onde os

---

<sup>121</sup>De fato ainda hoje a coligação da Frente Popular continua sendo a única vencedora dos pleitos municipais que se autodenominou de esquerda e assim fora reconhecida por seus apoiadores.

sujeitos (as) são incentivados a construir o conhecimento a partir de saberes prévios trazidos pelos próprios alunos<sup>122</sup>.

As leituras das investigações de Brzezinski, Britto e Carminati tornaram mais claros alguns pontos de reflexão deste trabalho. Em dado momento os autores apontam alguns nomes que participaram da gestão da Frente Popular à frente da Secretaria Municipal de Educação, portanto, à frente também da elaboração das diretrizes do Movimento de Reorganização Curricular. Curiosamente ou não, dentre alguns nomes que figuram no texto, há alguns dos professores mais antigos da escola que trabalham ou trabalhavam na instituição desde a época do primeiro Projeto Político Pedagógico, ainda da Escola Gentil Mathias. Ou seja, a escola tinha representantes diretos na SME, o que permitia um diálogo muito mais próximo se comparado com outras escolas da Rede.

Durante todo o trabalho me perguntei se as alterações de conteúdo presentes nos discursos do PPP, alinhadas a uma política neoliberal, representavam de fato a retomada do poder executivo por outro partido político com ideais contrários ao anterior. Sobre essa questão, com base na bibliografia levantada neste trabalho, constata-se que o governo de Ângela Amin demonstrou, já no início de governo, a desconsideração quase completa à valorização de um debate aberto com as escolas. Uma das primeiras intenções arbitrárias da gestão voltada para educação se mostrou na imposição do cargo comissionado para os diretores das escolas municipais. Mesmo que suas intenções não tenham logrado o resultado esperado - pois a resistência das escolas era um desafio que a família Amin não esteve acostumada a enfrentar – o tratamento rígido e a falta de diálogo com as escolas estiveram presente durante todos os oito anos de governo.

Vale constatar que no decorrer da segunda metade da década de 1990 se tornou cada vez mais difícil à prosperidade do debate engajado a uma escola ampla, democrática e participativa, cujas orientações avaliativas e pedagógicas desdobram-se na busca por respostas na defasagem do ensino, sobretudo nas populações menos favorecidas econômica e socialmente. É a partir deste ponto que repenso algumas hipóteses de meu trabalho, pois, traçando a relação com os dois parágrafos acima atento-me a olhar que a capacidade de um grupo para converter as suas intenções em intenções para todos tem relação com o poder de influência desse grupo em uma arena política mais ampla.

---

<sup>122</sup>Para saber mais: DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editora Autores Associados, 2011; e LAFFIN, María Hermínia Lage Fernandes (org.). *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: UFSC, 2011.

Ainda sobre esta questão, sem dúvida é preciso repensar se o PPP da escola analisado foi composto desde a sua fase inicial por uma tônica completamente voltada ao pensamento histórico-crítico. Será que o documento sofrera mesmo essas alterações intencionadas como eu presumia desde o início? Ou simplesmente o referido PPP foi desde sempre um composto plural de ideias e concepções?

Posto isto, percebo hoje que este trabalho resultou não apenas em considerações já esperadas. No decorrer da escrita me deparei com um tema que propunha uma reflexão muito mais ampla daquilo que se imaginava na introdução. Por isso, a abertura para categorias de análise como “currículo e prática pedagógica”, “reflexão docente” e “cultura docente” possibilitou um entendimento mais profundo da escola a partir de uma visão vinda de dentro da instituição. Portanto, com relação as questões levantadas no parágrafo anterior, qual é a conclusão geral que pude subtrair na relação entre essas três categorias de análise? Em poucas palavras: o currículo é a materialização de um conjunto de ideias e propostas, convergentes ou divergentes traçadas por um objetivo e voltados ao ensino. As ideias que se materializam no currículo são frutos de um contexto histórico, político e cultural, mas uma reforma curricular nem sempre significa mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado. Ela pode incluir tanto potenciais progressivos quanto regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem. O contexto por sua vez atua não como um determinante, uma vez que a escola e todos os envolvidos tem a capacidade de propor alternativas, pensar e refletir como sujeitos pertencentes ao processo. O sujeito em ação é o ponto importante de toda essa análise.

Agora, de nada serve se um PPP logo ao ser criado largar-se ao esquecimento em meio às papeladas, entre as gavetas da secretaria. Para isso, o PPP necessita se deslocar da teoria para alcançar a *praxis* devido, essencialmente, à prática pedagógica. São os professores e as professoras os pontos em comum, o elo entre a teoria do currículo e a prática do currículo, e os alunos são parte legitimadora desse processo, pois é através da prática pedagógica que surgem novas alternativas de reflexão do currículo. É por esse motivo que analisar a prática pedagógica se mostra importante, pois cada professor se insere em um conjunto de valores, normas, vícios e hábitos - individuais ou coletivos – que se refletem no cotidiano escolar.

Nessa cadeia de ações interligadas que toda e qualquer ação - por mais bem intencionada que seja - sofrerá a oposição, e isto se reflete dentro da dinâmica escolar, como pudemos constatar durante todo o processo de pesquisa. Mas é evidente hoje que um

planejamento não dispõe sobre o tempo e nem se deixa enrijecer por ele. Assim, compreender, pois, o jogo político que se desdobra nas instituições foi um desafio encontrado durante a construção deste trabalho.

Nesse sentido, presumo que a análise de uma fonte escolar seria insuficiente a menos que o pesquisador tenha em mente a necessidade de empenhar-se em conjuntar os sujeitos pertencentes ao processo histórico de construção e aplicação do documento. Foi partindo desse princípio que procurei, a todo instante, suprir algumas lacunas da história recente da educação no município de Florianópolis através não apenas de documentos oficiais, mas também com relatos dos sujeitos que participaram ativamente do processo histórico. Aliás, este trabalho também se destaca por ser a única produção de cunho historiográfico sobre o tema. Tenho certeza que este dado me desafiou ainda mais, pois há uma responsabilidade enorme em representar o campo da História quando se trata de um tema já relativamente bem explorado pela área da Educação ou que recaí constantemente para uma análise mais sociológica da Educação.

No mais, outro ponto que vale ressaltar nas considerações finais deste trabalho é a dificuldade que um aluno da graduação se depara com a escrita – muito embora acredite não ser um problema exclusivo da graduação. Eu tinha a clareza sobre o que fazer neste trabalho, mas não sabia como fazer nem por onde começar. Hoje percebo que a principal carência dos amedrontados pela escrita está na dificuldade em definir sua metodologia de pesquisa. E confesso que este drama me acompanhou por quase um ano e mesmo enquanto escrevia não me sentia plenamente satisfeito com minhas delimitações metodológicas. A metodologia nada mais é que o estudo do método, ou seja, a compreensão dos passos do pesquisador na busca de atingir seu objetivo. Para se atingir o objetivo é imprescindível saber para aonde queremos ir, afinal, “para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho basta”<sup>123</sup>.

Enfim, ao final do trabalho pude constatar que embora alguns trechos identificados no PPP não estejam alinhados tão claramente a uma abordagem mais neoliberal, há na década de 1990 uma proliferação intencionada dessas políticas nos espaços de debate da sociedade brasileira. Na educação, o neoliberalismo entende a escola no âmbito das técnicas de gerenciamento, subtraindo, assim o conteúdo político crítico da realidade social. Por isso, como futuro profissional docente, me sinto na obrigação de observar neste trabalho que o

---

<sup>123</sup> Adaptação livre da frase “If you don’t know where you’re going, any road will get you there”, retirada do livro *Alice in Wonderland*, de Lewis Carroll. Em: CARROLL, Lewis. *Alice in Wonderland*. London: Ladybird books, 1994. p. 57. (Tradução livre).

neoliberalismo não surge apenas como uma tendência identificada no período analisado, tendo em vista que atualmente há uma profusão de idealizadores de projetos neoliberais para a educação. Uso como exemplo a organização Escola sem Partido, criada em meados de 2003, que defende um ensino neutro e despolitizado nas escolas. Há tempos essas premissas já saíram das conversas de bar, ao ponto que no ano passado resultou em um Projeto de Lei nº 867/2015 apresentado pelo Deputado Federal Izalci (PSDB/DF). Se considerar o momento conservador que passa nosso país, não seria tão irrefutável pensar que um projeto como esse endossa vários correligionários.

A ofensiva liberal na educação tende a reduzir drasticamente a qualidade crítico-reflexiva da Educação em troca de uma qualidade voltada ao mercado e em busca de resultados rápidos e direcionados aos interesses empresariais. Nessa perspectiva, taxa-se a crítica reflexiva de doutrinação, e substitui o professor reflexivo pelo professor reprodutor. Não por acaso o ensino à distância tem se tornado tão valorizado neste contexto, pois seu alcance é abrangente, sua formação é rápida e os custos baixos: parâmetros tão valorizados dentro do contexto neoliberal. É como consumidor que o neoliberalismo vê o aluno e o professor.

Como vimos durante todo este trabalho, nenhum projeto político é apolítico nem a-histórico e muito menos descarregado de intencionalidade. Por isso cabe a pergunta: a que projeto se vincula o projeto Escola sem Partido? Diante de tantos retrocessos políticos assistidos nos últimos dois anos, torna-se de suma importância que a classe docente compreenda que os hábitos e manifestações oriundos do interior da escola perpassam pelas mais diversas discussões sobre o que é educação, onde estamos e aonde se pretende chegar. Faz-se necessário ter clareza de que tipo de educação estamos propondo no mundo em que vivemos. Quando se fala sobre educação, política e poder, é necessário observar que não existe imparcialidade, nem neutralidade. Todas as propostas para a educação são orientadas por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

## **ANEXOS**

### **Anexo 02. Roteiro de Entrevista**

#### **Eixo 01: o entrevistado**

- Nome completo:

- Naturalidade:

- Idade:

- Formação:

- Início do trabalho na escola:

- Outras experiências profissionais:

1. O senhor poderia nos contar um pouco sobre sua trajetória na escola?

2. Há quantos anos trabalha na escola?

3. Como é ter na escola uma trajetória em que desempenhou, em diferentes tempos, o papel de professor, diretor e agora de orientador?

#### **Eixo 02: o primeiro PPP**

4. Conte-nos um pouco sobre suas experiências na formulação do PPP da escola em 1996.

5. Porque o PPP foi criado nesta época?

6. Como era o cenário político da SME na época?

7. Havia orientações da SME para esta elaboração?

8. Quais eram os critérios de participação?

9. Como era essa participação?

10. Qual era a periodicidade das reuniões?

11. Quem coordenava as reuniões?

12. Que material era lido/consultado para orientar o debate e as escritas?

13. Que ideias/temas eram debatidos?

14. Houve tensões/disputas no processo de elaboração do PPP. Se sim, quais?

15. Como o texto foi produzido?

16. Quem escreveu, como?
17. Esse texto foi discutido/votado?
18. Como era a relação da escola com a SME
20. Como eram organizados os debates nas reuniões?
21. Houve muitas propostas contrárias àquelas definidas no PPP? Como foi?
22. Como o senhor enxerga as mudanças do PPP?
23. Por que essas mudanças ocorreram? O que levaram essas mudanças a ocorrer?

### **Eixo 03: o segundo PPP**

24. Porque a escola procura construir um novo PPP?
25. Como é o cenário da SME hoje?
26. Como é a relação da escola hoje com a SME?
27. Há orientações da SME para a elaboração do PPP?
82. Quais são os critérios de participação?
29. Como é essa participação?
30. Qual é a periodicidade das reuniões?
31. Quem coordena as reuniões?
32. Que material é lido/consultado para orientar o debate e as escritas
34. Que ideias/temas são debatidos?
35. Como o texto foi produzido?
36. Quem escreveu, como?
37. Esse texto foi discutido/votado?
38. Como o senhor se sente diante deste novo desafio?
39. Quais as transformações e diferenças com o outro PPP?

### **Eixo 04: a escola**

41. Como o senhor enxerga o papel da HMZ hoje na comunidade dos ingleses?
42. Como são discutidos os métodos de avaliação hoje na escola? Quais suas experiências dentro deste processo?
43. O que o senhor pensa sobre a questão de autonomia da escola?







Foto da parte frontal da escola. Fonte: [www.pmf.gov.br](http://www.pmf.gov.br). Acesso: 10/06/2016

## Fontes

- Prefeitura municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*. Florianópolis, 1996<sup>a</sup>.
- Prefeitura municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Gentil Mathias*. Florianópolis, 2010.
- Entrevistas Orais

## Bibliografia

- ABRUCIO, Fernando. *Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hutiec, Departamento de Ciência Política, USP, 1998.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDERSON, Perry. Entrevista. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial.
- ANGELI, Douglas. *A nova História Política e a questão das fontes históricas..* REVISTA CIPPUS – UNILASALLE ISSN: 2238-9032 v. 1 n. 2 nov/2012.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado; PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 302p. ISBN 9788572442978.
- BATALLER, Maria Alba. El estudio de la gentrificación. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (ISSN 1138-9796), Universidad de Barcelona - nº 228, 3 de mayo de 2000.
- BERSTEIN, Serge. Os partidos. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. P. 57-94.
- BRANCHER, Ana Lise. LOHN, Reinaldo Lindolfo (Orgs.). *Histórias na ditadura: Santa Catarina (1964 – 1985)*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BRITTO, Néli Suzana Quadros. *Grupo de formação de ciências no movimento de reorientação curricular na RME de Florianópolis: espaço coletivo de reflexões acerca de uma prática inovadora*. Dissertação de mestrado, Florianópolis, 2000.

BRZEZINSKI, Paulo Roberto. *Organização escolar e democracia: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Governo da Frente Popular (1993 a 1996)*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002.

CASTRO, M.H. Trabalho & educação (entrevista). *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 06 ago. 2000, Caderno especial.

CARMINATI, Márcia. Democratizando a Gestão: os conselhos e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso- competente e outras falas. 5a edição, São Paulo: Cortez, 1990. P. 302-302.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COLAÇO, R. *Inovações institucionais em gestões participativas limites e possibilidades do orçamento participativo de Florianópolis (1993-1996)*. Para romper com formas tradicionais de gestão e impulsionar a formação de esferas públicas democráticas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociologia Política: CFH/UFSC, Florianópolis, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Pensatas pedagógica: nós e a escola: agonias e alegrias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed, 2014.

EYNG, Ana Maria. *Currículo escolar*. Curitiba:Xibpex, 2010.(Série Processos Educacionais).

FILHO, Luciano Mendes. VIDAL, Diana Gonçalves. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia. *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura militar e movimentos sociais do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FELÍCIO, Helena. POSSANI, Lourdes. Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FRANÇOIS, Etienne. *A fecundidade da história oral*. In\_ FERREIRA, Marieta. AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. e ROMÃO, João. (orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003

GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Angela de Castro. *Política: História, Ciência, Cultura etc.* In: Revista Estudos Históricos. Volume 9, n.º 17, p. 59-84. 1996.

GÓMEZ, Angel Pérez. *A Cultura Escolar Na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. *Nas malhas do feitiço: O historiador e os encantos dos arquivos privados*. In: Revista Estudos Históricos. Volume 11, n.º 21, p. 121-127. 1998.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

JULIA, Domennique. *A cultura escola como objeto histórico*. Paedagogica Historica. International journal of the history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995.

LINZ, Juan e STEPAN, Alfred. *A transição e a consolidação da democracia*. Petrópolis: Paz e Terra, 1999.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. *Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea*. In AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MARQUES, Luciana Rosa. *O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003.

MEDEIROS, R. H. A. *Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento*. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 3., Vitória da Conquista. Anais. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994;

MOREIRA, Antônio Flávio. *Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar*. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Lindamir. *Cultura escolar: revisando conceitos*. RBPAE, v. 19, n.2, jul/dez 2003.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIM, Elison. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

PRADO, Luiz. EARP, Fábio. *O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967 – 1973)*. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia. *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura militar e movimentos sociais do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Julio Pimentel. *Os Muitos Tempos da Memória*. In: *Trabalhos da Memória. Projeto História - Nº 17*. São Paulo: EDUC, 1998

POL, Milian. HLOUSKOVÁM Lenka. NOVOTNY, Petr. *Em busca do conceito sobre cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais*. Revista Lusófona de Educação, 10, 2007.

PORTELLI, Alessandro. texto “*O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum*”. In\_ FERREIRA, Marieta. AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. P. 103.

RÉMOND, René. *Por que a história política?* Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, volume 7, número 13, p. 7-19.1994.

\_\_\_\_\_. *Uma história presente*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. *As eleições*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. *O retorno do político*. In : CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

REIS, José Carlos. *História & Teoria – historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

- REYNAUD, R.M. Projeto Político Pedagógico Escolar: instrumento de mudança ou a própria mudança? Ayescola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação: CED/UFSC, Florianópolis, 2000.
- RIOUX, Jean Pierre. *A associação em política*. In: RÉMOND, René (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. P. 99-140.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
- SANTOS, L. L. P. *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Florestan Fernandes e a educação*. Estudos avançados, 1996.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira de. *Crise da ditadura militar e o processo de abertura no Brasil, 1974 - 1985*. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia Almeida de (Orgs) *O Brasil Republicano: o tempo da ditadura - regime militar e movimentos sociais em fins do século XX* (Livro 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SILVA, Maria Abádia da. *Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TEIXEIRA, Francisco. *Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil*. In FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia. *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura militar e movimentos sociais do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- VIEIRA, Jarbas Santos. *Política educacional, currículo e controle disciplinar* (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorando). Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002

VIEIRA, Jarbas Santos. *Política educacional, currículo e controle disciplinar* (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorando). *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002

WIGGERS, Verena. *A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.