



Presença/ausência de metodologias democrático-participativas em projetos político-pedagógicos de escolas da cidade de Santana (Amapá, Brasil)

Carlos Cariacás¹, Anderson Monteiro Andrade², Vinicius Brito Barros³



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p5961-5983>

Artigo recebido em 28 de Agosto e publicado em 28 de Outubro de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

Esta pesquisa analisa projetos político-pedagógicos (PPP) de duas escolas estaduais no município de Santana (Amapá-Brasil) visando identificar a presença e/ou ausência de metodologias democrático-participativas a serem empregadas junto à comunidade escolar. Dialoga com os posicionamentos de Perrenoud (2005) sobre a relação escola e cidadania, Padilha (2002) acerca das exigências para se produzir um PPP dialógico e democrático, bem como com os indicativos de Thurler (2001) a respeito da necessidade de inovar o interior da escola, e, por fim, com os postulados de Giroux (1987) em face da visão sobre a intelectualidade exigida para os agentes de educação. A pesquisa é de caráter documental e seguiu os encaminhamentos da sequência metodológica da *Análise de Conteúdo*, de Bardin (2016). O estudo revela que os PPP das escolas em referência adotam um discurso democrático formal (exigido pelas diretrizes da política pública para a educação), mas falham em implementar metodologias participativas concretas. Destarte, chega-se à conclusão de que os documentos se assentam nas formalidades burocráticas para se posicionar sobre a participação democrática, estando, portanto, distantes da realidade e das vulnerabilidades da comunidade escolar.

Palavras-chave: Metodologias democrático-participativas; Cultura democrática; Projeto político-pedagógico.



Presence/absence of democratic-participatory methodologies in the political-pedagogical projects of schools in the city of Santana (Amapá, Brazil)

ABSTRACT

This research analyzes the Political-Pedagogical Projects (PPP) of two state schools in the municipality of Santana (Amapá, Brazil), aiming to identify the presence and/or absence of democratic-participatory methodologies to be used with the school community. It dialogues with the perspectives of Perrenoud (2005) on the relationship between school and citizenship, Padilha (2002) on the requirements for producing a dialogical and democratic PPP, as well as with the insights of Thurler (2001) regarding the need for innovation within the school, and, finally, with the postulates of Giroux (1987) concerning the view on the intellectuality required for education agents. The research is documentary in nature and followed the procedures of the methodological sequence of Content Analysis, as proposed by Bardin (2016). The study reveals that the PPPs of the schools in question adopt a formal democratic discourse (as required by public education policy guidelines) but fail to implement concrete participatory methodologies. Thus, it is concluded that the documents are based on bureaucratic formalities when addressing democratic participation, thereby being distant from the reality and vulnerabilities of the school community.

Keywords: Democratic-participatory methodologies; Democratic culture; Political-pedagogical project.

Instituição afiliada –

1. Universidade Federal do Amapá – Campus de Santana. Campus Universitario de Santana - Unifap no Santana, Amapá, -0.0185857, -51.1804, Rod. Duca Serra - Paraíso, Santana - AP, 68925-000, Brasil E-mail: cariacas@unifap.br
2. Universidade Federal do Amapá – Campus de Santana. Campus Universitario de Santana - Unifap no Santana, Amapá, -0.0185857, -51.1804, Rod. Duca Serra - Paraíso, Santana - AP, 68925-000, Brasil E-mail: andemonteiro@gmail.com
3. Universidade Federal do Amapá – Campus de Santana. Campus Universitario de Santana - Unifap no Santana, Amapá, -0.0185857, -51.1804, Rod. Duca Serra - Paraíso, Santana - AP, 68925-000, Brasil E-mail: vbrito Barros@gmail.com

Autor correspondente: Carlos cariacás cariacas@unifap.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) apontam para a relevância da cultura democrática nas escolas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) em sua individualizada construção é obrigado a apresentar o delineamento dessa relevância. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva analisar como, nos PPP de duas escolas públicas no Município de Santana (Amapá-Brasil), o enfrentamento para criar mecanismos metodológicos está presente e/ou ausente nos respectivos documentos. Ora, o que importa e que vai além do objetivo da pesquisa é que esta sirva de apoio para os participantes de ambas as escolas (re)pensarem os sentidos de democracia participativa na educação quando forem convidados, novamente, a redigirem os próximos PPPs. Em linhas gerais, o nosso interesse é o de colaborar reflexivamente sobre a práxis educativas nesses espaços.

As unidades educativas cujos documentos foram selecionados para este estudo são a Escola Estadual Professor Barroso Tostes e a Escola Estadual Augusto Antunes, ambas situadas na região central da cidade de Santana – Amapá. O nosso envolvimento com elas passou pela tarefa de acompanhar (na condição de professor supervisor) os Estágios Obrigatórios dos estudantes da licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amapá. Durante o período (2016-2023) em que circulamos por essas unidades escolares, observamos que o cotidiano, em meio as conversas e urgências, chamava indiretamente à problemática metodológica (como fazer?) da gestão democrática para o enfrentamento dos problemas postos (temática pertinente a discussão sobre o alcance do PPP). Nesse sentido, surgiu o interesse em analisar como que, oficialmente, os gestores a pensaram e a dispuseram nos PPP.

Com vista a situar o *locus* acadêmico desta pesquisa, ela está circunscrita, sob o crivo indutivo- a) ao âmbito das discussões sobre Planejamento educacional; b) no tocante ao tópico da gestão participativa e, especificamente; c) no debate sobre a necessidade de forjar metodologias que favoreçam a participação dos entes das comunidades educativas no processo de democratização da vida escolar - que evocamos como discussão sobre cultura democrática no ambiente educativo.



A gestão participativa na escola constitui-se como um modelo de organização que visa à descentralização do poder decisório, integrando os diversos atores da comunidade escolar – gestores, docentes, discentes, funcionários e famílias – na construção coletiva de políticas educacionais (Paro, 2003). Essa abordagem se fundamenta no princípio freireano de que a educação deve ser um ato dialógico, em que a participação crítica dos sujeitos transforma a realidade escolar (Freire, 2005; Giroux, 1987). No cenário educativo brasileiro, a gestão participativa ganhou força com a redemocratização, sendo institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que prevê, em seu Artigo 14, a participação das comunidades escolar e local na gestão democrática. Contudo, sua implementação ainda esbarra em estruturas hierárquicas arraigadas, que muitas vezes reduzem a participação a mecanismos formais, como eleições de diretores, sem efetivar processos deliberativos contínuos (Lück, 2009).

Em suma, a adoção de metodologias participativas é imperativa para efetivar a gestão democrática. Práticas como projetos colaborativos, orçamento participativo escolar e assembleias deliberativas promovem a corresponsabilização e fortalecem o senso de pertencimento (Perrenoud, 2000). Nesse âmbito, tais iniciativas exigem formação continuada para os profissionais da educação a fim de que compreendam a participação não como concessão, mas como direito (Azevedo, 2000). Ora, a ausência de metodologias claras nos PPP resulta em discursos democráticos vazios, desconectados da realidade cotidiana. Como alerta Bobbio (2000), a democracia não se sustenta sem instrumentos concretos que a operacionalizem – daí a urgência de repensar os processos de construção coletiva na Escola.

Destarte, o PPP é um recurso instrumental que serve para potencializar (ou não) a almejada cultura democrática preconizada nos documentos oficiais (Amapá, 2022). Registre-se que uma construção coletiva (pelo menos é o que obriga o executivo estatal) baseada na cultura democrática é exigido por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em seus Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II). No PPP, vê-se descrita a escola e, com ela, os seus atores, as suas dificuldades, os seus objetivos e as propostas para superar os obstáculos assinalados pela análise da comunidade escolar. No Brasil pré-democrático (antes dos militares deixarem o poder em 1985) havia experiências formuladas em diversas unidades federativas visando à implantação de



gestões democráticas (Azevedo, 2000; Gadotti, 2001). Essas experiências tomaram corpo ao longo do tempo e amadureceram representativamente na elaboração dos PPP.

Feitas essas sumárias considerações que situam a temática e objetivos que norteiam este estudo, convém destacar que a relevância desta pesquisa reside justamente em visibilizar a relação entre objetivos/metodologias que visam incorporar (ou não) a participação de todos dos segmentos da comunidade escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Importa destacar, inicialmente, que duas formulações temático-conceituais permeiam o referencial teórico desta pesquisa, quais sejam: a) a escola como espaço do desenvolvimento de práticas democráticas e b) metodologias participativas para a democracia no cotidiano.

Giroux (1987) afirma, apoiando-se na contribuição de Gramsci, que todo humano é um intelectual. Nesse sentido:

[...] a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência. Essa é uma questão crucial porque, ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda a atividade humana, nós distinguimos a capacidade do homem de integrar o pensamento e a prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos (Giroux, 1987, 21).

De igual maneira, a consideração pode se estender a todos os envolvidos com a comunidade escolar (alunos, gestores, funcionários). Uma escola democrática não pode prescindir de nenhum dos atores partícipes. Logo, deve ser o embrião da revisão do modelo de democracia representativa que está em crise (Casara, 2018). Isto se deve ao fato de que o poder estatal, exercido pela representatividade popular (classe política) que hoje postula a ideia de que se distancia do antigo poder absoluto anterior a Revolução Francesa, carrega, em suas entranhas, artimanhas de exercício de poder (*fake news*, desinformação, retórica evasiva) que nos faz lembrar o que outrora era praticado. Ora, ao pensarmos a escola enquanto um ambiente cidadão no qual se é possível desenvolver práticas democráticas, aludimos à ideia de que ela pode se contrapor a



essas práticas sigilosas do poder representativo. Em um nítido movimento que se afasta do “outro” poder absoluto que utilizava “[...]os indivíduos e a coletividades como meios e como instrumentos e não como conjuntos que possuem autonomia de gestão e personalidade coletiva (Touraine, 1994, p.196)”.

Para a existência de uma escola democrática, o caráter educativo perpassa obrigatoriamente pela política cultural, que é

[...] um espaço de contestação, construindo socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas [...] práticas pedagógicas representam determinada política de experiência. Ou, mais especificamente, tal problemática caracteriza um campo cultural, onde o conhecimento, a linguagem e o poder se cruzam a fim de produzir práticas historicamente específicas de regulação social e moral (Giroux, 1987, 82).

Para Giroux (1987), a escola é um espaço de diálogo e de engajamento cívico dos alunos e, nisso consiste basicamente a sua percepção sobre política cultural na escola. Distante de pensar a escola como um instrumento meramente para a prática cognitiva descontextualizada da história, das necessidades da comunidade e dos próprios alunos; o educador defende a ideia de que é na escola que as vozes silenciadas dos alunos devem se fazer ouvir. Ambiente propício para questionar as estruturas sociais. Grosso modo, opõem-se enfaticamente a escola enquanto ambiente propiciador ao empresariamento da vida.

Hodiernamente, as democracias estão em crise e isso impacta o chamado Estado democrático de Direito que, conforme expõe Casara (2018, 63), “[...] não se contenta com a democracia meramente formal, identificada com o princípio da maioria como elemento legitimador do exercício de poder”. Do cidadão ao Estado, desses ao ambiente escolar, urge pensarmos em um projeto educativo que contemple o trânsito da cultura democrática no cotidiano da comunidade escolar.

Sobre as metodologias participativas para a democracia no cotidiano, o conceito de Giroux (1987) sobre política cultural é pertinente; bem como a proposta de Perrenoud (2000) sobre a escola e a cidadania servirão de esteio. Entretanto, essas não podem ser estar a serviço tão somente as atividades cognitivas dinamizadas pelas disciplinas do



currículo, antes sim, devemos alargar a compreensão de competências para aprender a democratizar a educação em seu cotidiano – é o que postula Perrenoud. O ambiente educativo se dá em meio a processo contínuo de ensino e aprendizagem. Não somente quanto a questões disciplinares, assim como também as curriculares de maneira extensa - como é o caso das práticas democráticas no cotidiano. Perrenoud (2000) faz, com a experiência que possui em pesquisa em Sociologia da Educação, o levantamento de sugestões metodológicas para serem aplicadas junto a comunidade estudantil como: o envolvimento dos alunos com a aprendizagem, a elaboração do trabalho em equipe, a participação na administração da escola, o envolvimento dos pais, a utilização de novas tecnologias, o enfrentamento de dilemas éticos. Esses são pontos que remetem a questão das metodologias participativas na construção do ambiente democrático.

METODOLOGIA

Foram utilizados como motores de busca os indexadores Google Scholar, Scopus e Web of Science para seleção dos artigos, através dos unitermos “Qualidade de vida, Satisfação, Prótese total mucossuportada, Prótese total implantossuportada”. Foram excluídos artigos com mais de 20 anos de publicação ou que não se encaixavam dentro do escopo da pesquisa. É imperioso destacar que, quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa e documental. Tecnicamente, apoiamo-nos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que afirma ser esta técnica:

[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por essa atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2016, p.15),

Os encaminhamentos metodológicos estão amparados em três fases: *pré-análise*, *exploração do material* e, por fim, tratamento dos dados obtidos e *interpretação*. Por força da metodologia, seguimos essas fases concomitantemente evitando, dessa maneira, o tradicional modelo: *resultados* e, posteriormente, *interpretação dos dados* (conforme sugerido convencionalmente para as revistas científicas).



Conforme salientado, debruçamo-nos sobre os PPP de duas escolas da cidade de Santana (Estado do Amapá): o PPP da E.E Augusto Antunes, elaborado em 2022 e está em vigência até o presente momento; e o da E.E professor Barroso Tostes, publicado em 2016, mas destinado aos anos 2015 a 2018 (segundo a secretaria da escola esse foi o último a ser elaborado). Obtivemos os documentos em visita feita as coordenações pedagógicas dos referidos estabelecimentos escolares em junho de 2023.

Convém assinalar que fizemos a pré-análise dos documentos por meio da leitura flutuante¹, pela qual buscamos conhecer os textos dialogando com as impressões de que estes nos provocaram (Bardin, 2016). Dessa leitura, formulamos alguns critérios para analisar os documentos, a saber: a) discursos e posicionamentos sobre a democracia e/ou gestão democrática escolar; b) presença/ausência de metodologias participativas na gestão democrática escolar. Na sequência, na fase da exploração do material², agrupamos e enumeramos os critérios nos respaldando no conteúdo disponibilizado nos documentos.

Por fim, interpretamos³ os dados à luz da contemplação da literatura que aborda a temática sobre as exigências das metodologias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na leitura flutuante (Bardin, 2016), ativemo-nos à estrutura dos textos dos PPP. Estrutura marcada por elementos convergentes e/ou dissonantes. Sendo assim, guiamo-nos pelos seguintes tópicos: apresentação ou introdução, o contexto socioeconômico da clientela, a avaliação dos alunos e da comunidade sobre a escola, o posicionamento político e filosófico da instituição. Toda sequência estrutural é exigida por força do documento *Políticas para a elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP)*, emitido pela Secretaria de Educação do Amapá (Amapá, 2022).

¹“A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos e analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista, Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre material análogos (BARDIN, 2016, 126).” “

²“Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2016, 131).

³Explica Bardin (2016, 131) sobre a interpretação: “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.



Principiemos pelos elementos convergentes entre ambos os PPP figurados na introdução/apresentação. Para facilitar a comparação, utilizamos o recurso do quadro sinótico composto por descrição objetiva. Seguindo o proposto metodológico, a análise que segue visa levantar, primeiramente, os discursos e posicionamentos sobre a democracia manifestos nos documentos em questão.

Quadro 01: sinótico 1

(ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO ANTUNES, 2022, 07)	(ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BARROSO TOSTES, 2016, 04)
– Que o PPP é de interesse sociopolítico; comprometido com a ação participativa e com a tomada de decisões coletivas. – Busca a formação de cidadãos autônomos, conscientes, críticos e participativos; – Busca a integração da escola com a comunidade	– Usa do chavão “da escola que queremos e da escola que pretendemos construir”. – Visa a gestão democrática pela elaboração coletiva. – Ações entre o real e o ideal. – Educação abrangente.

Fonte. Elaboração própria

Como se percebe, a pauta democrática se faz presente em ambos os PPP, o que não é algo excepcional, mas resultado das políticas públicas para a educação após a redemocratização que, com teorias pautadas pelo campo acadêmico (responsável pela formação de professores), contrapõem a educação sob a perspectiva bancária (de um lado) e transformadora (de outro) – conforme postulado por Paulo Freire (2005). Gestando, destarte, como o ideário de educação a perspectiva transformadora da sociedade (Gadotti, 2001).

Na sequência, ambos os documentos trazem observações sobre o perfil socioeconômico dos alunos. Destaca-se, nessa construção, o PPP da Augusto Antunes pela riqueza de dados - fruto de pesquisa realizada pela administração escolar. A pesquisa apontou que 53% dos pais trabalham de maneira temporária ou autônoma, que 34% estão empregados em serviços públicos ou privados, que 9% se encontram desempregados e 4% estão aposentados. O cruzamento dos dados permite-nos contemplar a insegurança financeira na qual a maioria das famílias dos estudantes estão submetidas; chegamos a essa conclusão pela soma dos 53% de autônomos e temporários com os 34% de desempregados que totaliza 87% das famílias. Essa observação completa o círculo interpretativo quando nos deparamos com os números



sobre os ganhos salariais das famílias: 39% recebem menos de um salário-mínimo, 34% de 1 a 2 salários, 6% de 3 a 4 salários, 2% de 5 a 6 salários e, por fim, 2% recebem mais de 6 salários-mínimos (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022,14 -15).

Sobre o mesmo quesito, o PPP da E.E Barroso Tostes se restringe a afirmar, sem trazer dados, que a situação socioeconômica dos estudantes está marcada pelo estrato baixo e médio (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, 09). Não oferecendo, destarte, informações quantitativas que corroborem a situação econômica do alunado. Entretanto, como ambas as escolas pesquisadas se encontram na mesma circunvizinhança, não é possível descartar a afirmativa contida no PPP da E.E Barroso Tostes - mesmo ela se apresentando com ares de suposição. Essa “suposição” é ratificada pelos números levantados na pesquisa realizada pela E.E Augusto Antunes, bem como pelo Censo de 2022 do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), que aponta que a renda média dos cerca de 10 mil cidadãos empregados (no universo de 107.374 habitantes do município de Santana) é de R\$2,2 mil. Como se pode constatar, o número de pessoas empregadas formalmente contrasta com o número de habitantes. Isto explica, em certa medida, a nossa percepção sobre a plausibilidade da observação (mesmo que não corroborada por pesquisa quantitativa) da E.E Barroso Tostes.

Esse cenário quantitativo nos remete para os problemas que dele são gerados para a constituição da visão de mundo e o seu enfrentamento dado no meio estudantil. Ora, não é possível pensar que a insegurança econômica não deduz diretamente no modo como o aluno age e se posiciona na escola. Além disso, a presença/ausência de condições de vida com dignidade interfere no modo que os alunos politicamente se posicionem em seu cotidiano.

Passemos, agora, ao segundo ponto: quanto ao critério da avaliação dos alunos e da comunidade sobre a escola. Sobre isso, o PPP da E.E Augusto Antunes apresenta que, para 57% dos participantes da pesquisa, a convivência é tida como boa;15% salientam a alimentação oferecida aos alunos como fator positivo, bem como a participação no planejamento da escola. Observa-se, ademais, o baixo envolvimento dos pais na participação da vida escolar. Também salientam que os alunos não demonstram interesse pelo estudo e afirma que isso se deve à ausência de metodologias atrativas. Ademais, a conservação do patrimônio físico da escola também é uma das preocupações manifestas no PPP (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022, p.19 e 20).



No PPP da E.E Barroso Tostes, o item sobre a avaliação (intitulado *Diagnóstico escolar*) está dividido em quatro tópicos: pontos fortes, pontos fracos, problemas que devem ser atacados prioritariamente e, por fim, aspectos físicos (quanto a este, apesar de estar citado no diagnóstico, é uma descrição quantitativa dos ambientes da escola). Para os dois primeiros tópicos, vamos nos deter somente nos itens que fazem alusão à questão da presença/ausência do problema democrático. Sendo assim, nos *Pontos Fortes*, encontramos: envolvimento da equipe docente nos projetos da escola e da SEED, bom relacionamento humano, a escola é bem-vista pela comunidade. E, nos *Pontos Fracos*, se encontram: a baixa participação dos pais na vida escolar, a evasão do período noturno, falta espaço de recreação e, por fim envolvimento da relação professor x aluno (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, p. 07). Quanto aos *problemas que devem ser atacados prioritariamente*, o natural, pela ordem lógica dos *pontos fracos* apresentados, seria o de sinalizar para o como solucionar os *pontos fracos* ou aprimorar os *pontos fortes*, mas não é isso que detectamos no PPP. A despeito disso, são enumerados problemas que não foram elencados anteriormente, dando a impressão de que o diagnóstico não foi mensurado com a devida diligência, observe:

Diminuir o índice de dependência; formação Continuada para professores do Ensino Médio; Fortalecer a relação entre escola/família; fortalecer o Ensino Inclusivo; projetos de intervenção (para garantir o ensino- aprendizagem de qualidade); reavaliar o Sistema Avaliativo (para avaliar com objetivo voltado para ação-reflexão ação, garantindo um processo avaliativo justo) (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, P. 07)

Contudo, a avaliação possui pontos de divergência e, assim, podemos notar quando observamos que a escola é bem avaliada pela comunidade (item que depõe contra a observação da ausência da participação dos pais e pela evasão noturna). Ademais, no PPP, consta que um dos pontos fortes é o bom relacionamento humano que, por sua vez, depõe contra a falta de envolvimento na relação professor e aluno (citada como *ponto fraco*).

Tradicionalmente, a avaliação é ponto nodal para o planejamento estratégico e marca singular do processo de construção do PPP. Mediante ela é possível estabelecer diagnóstico sobre as condições materiais e existenciais da comunidade escolar (Padilha, 2002). Desse modo, fitamos em ambos os PPP a presença da avaliação.



Qualitativamente, em sentido comparativo, o PPP da E.E Augusto Antunes está à frente do apresentado pela E.E Barroso Tostes, porque demonstra refinamento na tabulação dos dados, denotando que uma pesquisa foi feita e o resultado foi mensurado – chegamos a essa conclusão devido ao uso do recurso da porcentagem. O PPP da E.E Barroso Tostes, por seu turno, dispõe de conclusões sem citar como se chegou a elas.

Ora, apesar do levantamento feito pela avaliação diagnóstica não há nos PPP indicativos de como ocorrerão as estratégias para superar as fragilidades detectadas pela comunidade, denotando uma ausência de parâmetros para o planejamento educacional das unidades escolares. Para todo e qualquer problema, a comunidade escolar deve, e aqui nos apoiamos nas observações pragmáticas de Perrenoud (2005), fazer um inventário e enfrentar o problema, evitando cair em discursos vazios, pois sses mantêm a ilusão de que o problema está sendo tratado.

Passemos, agora, para o terceiro ponto que se refere ao posicionamento político e filosófico. Ora, o PPP da E.E Augusto Antunes, no tópico *Marco Operacional*, faz o reconhecimento da existência de conflitos que permeiam a vida comunitária – esses justificados pela “falta de comunicação com intenção clara (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022, p. 31)”. Intuímos, assim, o que vem a ser “falta de comunicação”, apesar do documento não versar sobre o que tanto a endossa. Por outro lado, fica a dúvida: do que se trata “intenção clara”? Na sequência, salienta que a gestão é democrática, visto que a comunidade escolhe o seu gestor perpassando pelo interesse coletivo - evento típico das sociedades democráticas atuais marcadas pela democracia representativa. Além disso, define o exercício da gestão democrática como instituição dialógica na qual se valoriza os diferentes e as diferenças (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022, p. 31). E marca, por fim, a operacionalização da democracia dada na Semana Pedagógica na qual, “juntos”, constroem o plano de ação e o calendário da escola (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022, p.32).

Registre-se que esse tipo de operacionalização centrada na Semana de Planejamento não é suficiente para justificar o exercício permanente da democratização escolar. Ademais, quem participa desse planejamento? Dá-se a entender, pela leitura do documento, que a Semana do Planejamento é uma prática agendada pontualmente da qual participam a gestão e o corpo docente. Mesmo que houvesse representantes do corpo discente e funcionários (sobre os quais o documento não sinaliza a presença



desses), qual a prestação de conta das conclusões e direcionamentos tomados na Semana de Planejamento junto ao corpo discente, de funcionários e de pais? Outrossim, não basta tão somente apresentar as deliberações, é preciso que a comunidade escolar tome participação desse processo. É preciso principiar pelas bases com encontros nos quais as temáticas a serem discutidas na semana de planejamento fossem pensadas com antecedência por toda comunidade educativa.

Essa lacuna que observamos no processo metodológico depõe sobre a insustentabilidade no modo de se pensar a gestão democrática.

A E.E Barroso Tostes define-se como:

[...] uma instituição conservadora de certas particularidades, que vem passando de geração a geração, desde seu início e, para que mantenha esse padrão característico, conta sempre com o apoio dos pais e da comunidade em geral, quando são convocados nas Assembleias Gerais, seja para a revisitação dos documentos da escola, Reuniões, Plantões Pedagógicos, Normas Disciplinares de ano letivo, com participação ativa e sugestões quase sempre aprovadas como: uso de uniforme, rigidez na disciplina, portão fechado principalmente na hora do intervalo. Quando alguma coisa não vai bem, eles têm toda liberdade para vir na Escola e reclamar, bem como, apontar alternativas na busca de soluções, sempre com muito respeito e consideração, o que é recíproco, procurando conservá-lo em todos os momentos. (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, p.10).

Em sentido oposto a essa definição, afirma, em seu Marco Filosófico, resguardar-se na “tendência progressista crítico-social (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, p.14)”.

Ao evocar a democracia, o PPP da Barroso Tostes o faz pelo crivo da gestão democrática. E explicita as atribuições dessa gestão:

Nesse contexto, é de praxe que o (a) Gestor (a) incentive as novas lideranças, compartilhe compromissos e responsabilidades de forma criativa, visando à melhoria do processo e dos resultados educacionais, bem como promover a participação da comunidade local e escolar na consolidação de uma escola focada no sucesso e bem-estar do aluno e na realização dos sonhos, objetivos e metas coletivos. Neste processo de construção a escola conta com as seguintes instâncias: Assembleia Geral, Conselho de Classe, Conselho de Professores,



Conselho Escolar e Grêmio Estudantil (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, p.12).

Nota-se, no texto, o estabelecimento de uma hierarquia na qual o gestor ocupa a primazia do governo sendo coadjuvado ao longo do seu múnus pelas instâncias da escola. Em oposição a isso está a realidade administrativa das unidades educativas no estado do Amapá que, costumeiramente, testemunham o quão flutuante é a função dos diretores que, por força da indicação e/ou imposição política exercida pelos governantes, tem a respectiva presença como incerta a curto, médio e dirá a longo prazo. Portanto, o diretor não pode ser a primazia estimuladora da gestão democrática da vida escolar, antes sim, as instâncias. Essas devem se provocar em suas responsabilidades e promover as necessárias mudanças e diretrizes para a vida escolar.

Terminada a primeira parte da exposição, seguimos, agora, para a análise do conteúdo sobre a presença e/ou ausência de metodologias para o desenvolvimento de práticas democráticas. E isso se refere propriamente aos objetivos, em primeiro lugar e, depois, as metodologias que devem ou deveriam advir dos objetivos apresentados.

É necessário colocar a questão da democratização em torno da definição dos objetivos da escola, e determinar o papel dos agentes educacionais – os alunos – bem como papel da comunidade por ter na determinação dos fins da educação, no dia a dia da escola, nos problemas específicos da atividade escolar. Não se pode separar estas questões da discussão da democratização da escola sem o risco de perder a perspectiva de totalidade e acabar pensando que é possível democratizar os aspectos a, b ou c. (Rodrigues, 1987, p.39).

Não se pode pensar objetivos e metodologias de democratização da vida escolar sem levar em consideração os destinatários da vida escolar: os alunos. A escola se direciona à vida estudantil; e a escola democrática necessariamente passa pelo crivo da participação estudantil nas demandas (Padilha, 2002). Escola pautada na vontade de educadores e pais e que não considere as condições sociais, políticas, econômicas, psíquicas dos estudantes, pode-se afirmar: é escola. Porém, não é escola democrática, não é escola cidadã.

Conforme exposto, o discurso sobre a democracia circunscreve o conteúdo dos PPP. No tópico sobre os objetivos ou metas a serem atingidas, nos documentos



observamos que as comunidades escolares não economizaram em propor resoluções e vários são os focos projetados nos documentos. Por força desta pesquisa, nos atemos àqueles que dizem respeito diretamente a pauta da democracia na vida escolar. A E.E Augusto Antunes construiu 11 objetivos, contando com o geral. Este apresenta um panorama voltado com a integração educação e democracia, observe: “Garantir a aprendizagem essencial para a formação de cidadãos autônomos, conscientes críticos e participativos, capazes de atuar e transformar a sociedade em que vivem (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022, 34)”. Quanto aos objetivos específicos, cinco trazem a temática da democracia.

Dos 12 objetivos (incluindo o geral) formulados pela E.E Barroso Tostes (2016), quatro se direcionam para a temática da democracia. O Objetivo geral da escola foca o processo de aprendizagem inclusivo: “Promover a eficácia e a inclusão em todas as ações desenvolvidas pela escola, assegurando o desempenho de excelência, pautado na integração dos conhecimentos, no uso das tecnologias e contextualização de uma escola de todos e para todos” (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016, 12).

A leitura flutuante e a organização do conteúdo (BARDIN, 2016) permitiram que contemplássemos três eixos nos quais os objetivos estão alicerçados: qualidade do ensino e da aprendizagem, pautas democráticas e ações que garantem os direitos exigidos pela Constituição da República, de modo que esse último eixo comporta a pauta democrática. Entretanto, optamos por não anexar o eixo dos direitos nos restringindo, tão somente, a analisar aqueles objetivos que se constituem sob a ótica da elaboração de ações do cotidiano que evocam metodologias democráticas. Esse é o nosso recorte de pesquisa.

Para facilitar a visualização, transcreveremos o conteúdo selecionado usando do recurso do quadro sinótico.

Quadro 02: sinótico 2

(ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO ANTUNES, 2022,)	(ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BARROSO TOSTES, 2016,)
– Fortalecer o processo ensino-aprendizagem, formando Estudantes Autônomos, Solidários e Competentes – Fortalecer a Integração escola-comunidade; – Proporcionar uma educação democrática	-Garantir uma gestão democrática onde toda comunidade intra e extraescolar participe das ações realizadas nesta instituição. -Estimular a participação dos pais no processo ensino aprendizagem através de reuniões, bem como palestras de interesse na formação do



com qualidade e equidade social, através do fortalecimento da gestão escolar; – Fortalecer a gestão da Escola, visando à qualidade social da Educação; – Zelar pelos princípios da gestão democrática com a finalidade de assegurar a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo;	educando. – Possibilitar um trabalho mais significativo na sala de aula, a fim de formar indivíduos críticos e participativos na sociedade vigente;
---	--

Fonte. Elaboração própria

Observamos que, quanto aos objetivos, o PPP da E.E Augusto Antunes possui mais conexão entre a tarefa de ensinar/aprender e as pautas da vida comunitária e social, enquanto o PPP da E.E Barroso Tostes enfatiza o processo de ensino-aprendizagem (tendendo a restringir-se a esse). Conforme salientado, todo projeto (seja de qual natureza for) exige a apresentação de objetivos e estes, por sua vez, carecem de metodologias para garantir que sejam executados (Padilha, 2002). Sendo assim, avançamos para a identificação de propostas e metodologias que visem a esse intento. Os objetivos acima elencados apresentam convergências sobre a gestão democrática: o ensino como fator para a geração de cidadãos comprometidos e, na sequência, a conexão com a comunidade ou com os pais.

Sobre a gestão democrática, o PPP da E.E Augusto Antunes apresenta três objetivos:

- Proporcionar uma educação democrática com qualidade e equidade social, através do fortalecimento da gestão escolar.
- Fortalecer a gestão da Escola, visando à qualidade social da Educação.
- Zelar pelos princípios da gestão democrática com a finalidade de assegurar a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022,).

A E.E Barroso Toste apresenta um objetivo sobre a gestão democrática: “Garantir uma gestão democrática onde toda comunidade intra e extraescolar participe das ações realizadas nesta instituição (Escola Estadual Professor Barroso Tostes, 2016)”. Procuramos, nas propostas, sinais da presença de metodologias que demonstrassem que a compreensão de gestão democrática não estaria confinada ao setor administrativo. No tópico *Plano de Ação* da E.E Augusto Antunes, encontramos essa sinalização. Nele, aparece a ação da Semana do Planejamento escolar que é realizada no



início do ano letivo; na qual o calendário e a organização dos eventos e outras demandas da escola para o ano são decididas. Descreve também que há reuniões com os pais bimestralmente, bem como agendamento das reuniões do Conselho Escolar e de Classe (Escola Estadual Augusto Antunes, 2022, p. 57 e 78). O mesmo procedimento de gestão ocorre com o encontrado no PPP da E.E Barroso Tostes (2016). Ora, essas estratégias são exigidas por diretrizes estatais e não é fruto da inovação dessas escolas.

Assim posto, a concepção de gestão democrática vai além das obrigações exigido pelas diretrizes superiores do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação.

Para compreendermos que efetivamente a gestão democrática é um objetivo a ser atingido, as unidades escolares precisam oferecer *contribuições singulares* em suas práticas para que o exigido pela legislação seja realçado e ampliado (Thurler, 2001). É necessário criatividade e compromisso com processos de atuação que visem a preparação, a realização e a avaliação continuada do demandado por esses encontros. Não é o agendamento no calendário de reuniões esporádicas e obrigatórias por instância superior que faz com que a gestão possa ser concebida como democrática.

Na mesma direção, não é tão somente o ato de eleger a direção que faz com que o rótulo de democrática possa ser aplicado a escola. Entretanto, o núcleo escolar poderia ser excelente “laboratório de contraposição experimental” ao sistema de democracia representativa que muitas das vezes estabelecem processos de perdas e exclusões para os cidadãos. É preciso reconhecer a importância dos ambientes comunitários como espaços de mudanças sociais. Do micro (escolas, comunidades) se projeta o macro (política municipal, estadual, nacional) (Rodrigues, 1987, p. 40).

Uma vez que as escolas adotam tendências transformadoras, conforme afirmam, a ideia é a de que, no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem, essas são postas em prática. Porém, os PPP não descrevem como se dá o processo de formação continuada dos professores para dinamizarem o marco filosófico no cotidiano. Antes sim, conforme já tratado, apresenta (isso vemos no PPP da E.E Barroso Tostes) a lacuna na formação continuada, de modo que nos abstemos a tratar desse tema justamente por falta de informação na documentação. Por outro feito, testemunhamos enquanto docente que acompanha estágios obrigatórios em diferentes escolas do município de Santana, que uma reclamação relatada com constância pelas coordenações pedagógicas



é a contradição entre o desenhado pelo PPP (educação transformadora) e (*versus*) o vivenciado nas práticas cotidianas na sala de aula (modelo de educação bancária).

As coordenações expõem o embate delas com a maioria dos professores (assim dizem) que optam pelo modelo de ensino pautado exclusivamente em reproduzir o conteúdo disponibilizados nos livros didáticos, sem atentarem para metodologias inovadoras ou contextualização com o cotidiano e as necessidades da comunidade escolar e do entorno. Mas conforme apontamos, essa observação está a nosso cargo enquanto testemunha da nossa história educativa em Santana.

A temática das metodologias de enfrentamento as questões prementes na vida escolar, tanto ao ensino quanto sobre o modelo democrático a ser usado, fazem-se presentes tanto na BNCC quanto na *Políticas para Elaboração e Revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP)* (Amapá, 2022), e justamente por esse motivo o então projeto de pesquisa se ateve a vasculhar a presença/ausência dessas. Não vamos agora rememorar o já exposto sobre o estado do que versamos sobre o que vem a ser metodologias participativas que viabilizem a gestão de uma cultura política em favor da democracia, assim como postula Giroux (1987), mas a ausência delas, *stricto sensu*, é deveras marcante. Conforme podemos observar há um discurso sobre gestão democrática presente no *corpus* do texto, mas não há especificamente metodologias orientadoras para o estabelecimento dessa cultura política democrática. Mas isso não sinaliza que não envidam esforços para a execução desse dispositivo intencional. Não obstante, o PPP da E.E Barroso Tostes (2016, 44-52) apresenta projetos pedagógicos que poderiam contemplar a presença do debate sobre a escola cidadã como é o caso dos projetos Radio Escolar Leitura, Meio Ambiente, dentre outros. Todavia, a presença de um projeto não garante por si o *status* de projeto cidadão, caso ele não venha acompanhado de uma metodologia que propicie a crítica social e a autocrítica dos participantes atravessada por perspectivas teóricas distintas, haja vista que, durante o período da ditadura militar (1964-1985), o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização e proibiu a experiência desenvolvida por Paulo Freire em Angicos (no Estado do Rio Grande do Norte) (Jannuzzi, 1987). Isto reforça a importância do *locus* crítico das metodologias que visem à gestação de práticas democráticas no cotidiano, o que perpassa, necessariamente, pelo desenvolvimento da temática das competências educativas sinalizadas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de caráter documental, analisou a presença e/ou ausências de metodologias para a operacionalização de práticas democráticas presentes em PPP de duas escolas estaduais na cidade de Santana, Amapá (Brasil). A pesquisa usou a metodologia da Análise do Conteúdo de Bardin (2016) e dialogou com autores da educação: Perrenoud (2005), Padilha (2002), Thurler (2001), dentre outros. O estudo identificou e se concentrou em três eixos de análise: o perfil socioeconômico da clientela das escolas; o posicionamento político filosófico das instituições e, por fim, os objetivos e avaliação das escolas. Investigando, por essa feita, as convergências e dissonâncias entre o discurso formal e as propostas metodológicas concretas.

Na Escola Estadual Augusto Antunes (2022), a análise identificou um diagnóstico socioeconômico detalhado e quantificado. Assim, foi apontado que 87% das famílias dos alunos vivem em situação de insegurança financeira - o que é apontado como um obstáculo crucial tanto para a aprendizagem quanto para a participação democrática. Seu PPP incorpora fortemente o discurso democrático, com objetivos claros de formar cidadãos críticos e promover uma gestão participativa. No entanto, as metodologias propostas para atingir esses objetivos se limitam a mecanismos formais e exigidos previamente pela Secretaria Estadual de Educação como, por exemplo: a Semana Pedagógica, reuniões de conselhos, protagonismo da gestão administrativa e do corpo docente em detrimento a invisibilidade do corpo estudantil. O que evidencia, portanto, uma lacuna entre a teoria e a prática democrática.

Por sua vez, a hermenêutica do PPP da Escola Estadual Professor Barroso Tostes (2016) revelou, também, possuir o mesmo perfil socioeconômico da Escola Estadual Augusto Antunes e, no *corpus* do texto, não encontramos acenos de como esse dado inferiria na adequação da política cultural da escola para o estabelecimento de sua gestão democrática. Ademais, observamos uma contradição fundamental quando se autodeclara uma instituição "conservadora" em seus costumes e, simultaneamente, afirma adotar a tendência "progressista crítico-social" de José Carlos Libâneo. Isto sinaliza, portanto, uma possível incompreensão teórica da tendência pedagógica que orienta as ações do trabalho educativo. A avaliação da comunidade é apresentada de



forma genérica e por vezes contraditória, e a gestão democrática é concebida de forma hierarquizada, centrando no múnus do gestor (o qual detêm a primazia das ações de responsabilidade na comunidade escolar), o que fragiliza a proposta de participação coletiva.

Em suma, o estudo demonstra que, embora ambas as escolas incorporem o discurso democrático em seus PPP (alinhadas às hodiernas políticas públicas educacionais no Brasil) evidencia-se um abismo significativo ao descrever a teoria e as ações para o enfrentamento da participação coletiva (metodologias participativas). Nesse sentido, a ausência de metodologias inovadoras e singulares (que dialoguem com o perfil socioeconômico e cultural da clientela estudantil) revela que a problemática de construção de práticas democráticas fica invisibilizada ou, melhor, relegada ao plano da mera retórica. Por essa ausência, e devido ao fato dos documentos se aterem ao exigido pelas ações burocráticas da Secretaria de Educação, os PPP resultam em documentos mais formais do que uma expressão descritiva de ações *sui generis* da comunidade escolar. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de os PPP superarem a mera discursividade legalista e desenvolverem estratégias concretas que considerem o contexto de vulnerabilidades da comunidade e promovam, de fato, uma cultura política democrática no cotidiano escolar. À guisa de conclusão, evidencia-se que os PPP analisados estão nas mesmas condições de insuficiência para o enfrentamento aos problemas democráticos apontados no início deste artigo ao nos referirmos as inferências de Libâneo (2012), Paro (2003), Gadotti (2001) e Azevedo (2000).

REFERÊNCIAS

ALVARES, Luisa Tiberio. **Sentimento de Insegurança e Contextos Sociais**: Um estudo quantitativo com estudantes brasileiros e portugueses. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2023. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/31021438>. Acesso em: 3 set. 2025.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas para Elaboração e Revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Macapá, 2022. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/aprendizagememcasa/uploads/arquivos/POLITICA_REVI_SAO_PPP.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.



AZEVEDO, José Carlos. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

CASARA, Rubens. **Estado pós-democrático**: neoobscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO ANTUNES. **Projeto Político-Pedagógico**: 2022. Santana, 2022.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BARROSO TOSTES. **Projeto Político-Pedagógico**: 2015-2018. Santana, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1987.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e mobral. São Paulo: Cortez, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002.



- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2025.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente no ensino**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 98-115, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jR8mS5Qddks7WVJDXg4rrZm/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- THURLER, Mónica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América: sensações e sentimentos**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2008.