

**DESAFIOS PARA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS
APÓS O PERÍODO PANDÊMICO: ALGUMAS REFLEXÕES**

**SOME REFLECTIONS ON POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT OF SCHOOLS
AFTER THE PANDEMIC CONTEXT: OTHER CHALLENGES**

**DESAFÍOS PARA EL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS
DESPUÉS DEL PERÍODO DE PANDEMIA: ALGUNAS REFLEXIONES**

AMORIM, Gabriela Jesus de
gabrielaeducamorim@gmail.com
UESC - Programa de Pós-Graduação em Educação
<https://orcid.org/0000-0001-7436-901X>

COELHO, Livia Andrade
livia@uesc.br
UESC - Programa de Pós-Graduação em Educação.
<https://orcid.org/0000-0003-0859-0271>

RESUMO Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada entre os anos de 2021 e 2022 e tem como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas escolas de uma rede municipal de ensino do Estado da Bahia e os desafios para sua atualização após a pandemia da Covid-19. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa e pressupostos teórico-metodológicos do estudo de caso. Como resultado, constatou-se que, apesar dos desafios para o rompimento da gestão verticalizada e para as experiências formativas dos professores em redes colaborativas para a apropriação das tecnologias digitais, esses movimentos podem potencializar a reformulação do PPP das escolas, contribuindo para uma formação crítica e política do seu corpo discente.

Palavras-chave: Democracia. Políticas Públicas. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT This article aims to analyze the Political Pedagogical Project (PPP) of two municipal schools in the state of Bahia and the challenges for its updating after the Covid-19 pandemic. Therefore, a qualitative approach and theoretical-methodological assumptions of the case study were chosen. As result of the research, the possibilities of reformulating the PPP with the participation of all were highlighted, based on discussions held in schools about the use of Digital Information and Communication Technologies (TICT), with the objective of to develop a student's formation for the exercise of full citizenship in the contemporary society.

Keywords: Democracy. Public policies. Digital Information and Communication Technologies.

RESUMEN Este artículo es parte de una investigación realizada entre 2021 y 2022 y tiene como objetivo analizar el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de dos escuelas municipales del Estado de Bahía y los desafíos para su actualización después de la pandemia de Covid-19. Para ello se optó por un enfoque cualitativo y los presupuestos teórico-metodológicos del estudio de caso. Como resultado de la investigación, destacamos las posibilidades para la reformulación del PPP con la participación de todos, a partir de las discusiones realizadas en las escuelas cuanto a la utilización de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación-TDIC, teniendo el objetivo de construir una formación crítica y política de sus estudiantes.

Palabras clave: La democracia. Políticas Públicas. Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990, decorrentes das influências econômicas marcadas pelas sucessivas crises do capitalismo, refletiram na redefinição do papel do Estado como regulador social, na consolidação de acordos econômicos, nas reformas educacionais e, conseqüentemente, direcionou as discussões sobre a formação de professoras/es e a gestão escolar sob a perspectiva da gestão democrática.

Esse cenário foi marcado ainda pela intensificação das discussões sobre políticas públicas educacionais para a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas públicas (BONILLA; PRETTO, 2015), com objetivo de democratizar o acesso a essas tecnologias e possibilitar aos cidadãos a apropriação desses recursos, em função das novas demandas do mundo do trabalho e célere processo de tecnologização que se iniciou nos demais espaços.

Em meio às contradições da sociedade capitalista, apesar das contribuições das políticas e programas implementados ao longo dos anos nas escolas públicas – como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), em 1997, posteriormente reformulado e intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado (2007); Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) (2008); e a Educação Inovação Conectada (2017) –, Bonilla e Pretto (2015) afirmam que essas iniciativas não asseguraram a promoção da inclusão digital nas escolas públicas com qualidade. Entre os fatores apontados pelos autores, destacam-se



justamente a não viabilização do acesso à internet, as formações instrumentais para professoras/es, alinhadas à falta de manutenção dos *hardwares* e tantos outros problemas.

Cientes desse contexto, desenvolvemos esta investigação em duas escolas de uma rede pública municipal de ensino, localizadas no interior do Estado da Bahia: a Escola Municipal Educar, que oferta a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e a Escola Municipal Aprender¹ que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Identificamos que essas instituições, por causa da pandemia da Covid-19, investiram na melhoria da conectividade da internet com recursos financeiros oriundos do Programa Educação Inovação Conectada (BRASIL, 2017) que tem, entre as suas finalidades, o repasse de recursos para contratação de serviço de internet nas escolas.

Segundo informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação da rede de ensino da qual as escolas fazem parte, no ano de 2022, a Escola Educar foi contemplada com equipamentos como computadores, monitores, *nobreak*, impressoras e roteadores para que o laboratório de informática da escola fosse reativado e a Escola Aprender também foi contemplada no mesmo ano com equipamentos para implantação de um laboratório de informática (AMORIM, 2023). Contudo, tais instituições escolares ainda enfrentam dificuldades para o uso das tecnologias digitais no que se refere tanto às condições de manutenção dos equipamentos e conectividade, quanto à formação continuada e inclusão digital dos/as alunos/as.

Pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br) indicam que, no Brasil, em 2019, 77% das pessoas possuíam acesso à internet em casa (CGI.br, 2020). Apesar dos avanços, a precariedade do acesso às tecnologias digitais nas escolas e nos domicílios brasileiros ainda compromete a socialização das informações, visto que a internet se tornou, no século XXI, um dos principais meios de informação e comunicação em suas dimensões social, política, econômica,

¹ Nomes fictícios utilizados na pesquisa a fim de preservar a identificação das escolas.



cultural, bem como educacional. Além disso, é inegável o crescimento do uso da internet por parte da população nas mais variadas atividades cotidianas.

No período da pandemia provocada pelo novo coronavírus, o Painel TIC COVID-19 indicou que, assim como houve acirramento das desigualdades sociais, observou-se um crescimento da utilização da internet para realização de estudos em comparação com os dados apresentados pelo Painel TIC educação - 2018, bem como se constatou um crescimento do uso da internet para realização das atividades de trabalho, consumo e, inclusive, de saúde e de informações públicas (CGI.br, 2021).

Em relação ao acompanhamento das aulas nesse período da pandemia, 71% do público entrevistado com 16 anos ou mais realizaram as atividades escolares através da “[...] rede social ou plataforma de videoconferência e 55% seja por meio de aplicativo da escola, universidade ou Secretaria de Educação” (CGI.br, 2021, p. 82). Com isso, além de compreendermos que os cenários e, nesse caso, o pandêmico, impulsionaram a intensificação dos usos das TDIC no Brasil, entendemos também que eles ampliaram as formas como as pessoas se relacionam e se comportam, provocando a criação e apropriação de novas estratégias para organização das atividades escolares e relações de trabalho.

Em função das demandas criadas para o trabalho docente como realização das atividades não presenciais durante a pandemia da Covid-19, questões presentes no cotidiano dos/as professores/as tornaram-se ainda mais evidentes, tais como: as dificuldades para a construção de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, tendo em vista os diferentes níveis de apropriação dos/as professores/as; necessidade da oferta de formação continuada voltada para o uso desses recursos; problemas ainda enfrentados para o acesso à internet e infraestrutura de Tecnologia de Informação - TI nas escolas; a precarização do trabalho docente.

Compreendemos o projeto político pedagógico (PPP) como documento de identidade da instituição escolar (VEIGA, 2003) que reflete um projeto de educação e sociedade que deve ser construído e discutido de modo colaborativo e democrático com a comunidade escolar. Em relação às TDIC, ficou evidente que fazem parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas, por vezes, de maneira limitada em decorrência dos problemas ainda enfrentados para a inclusão digital. Diante do exposto, temos como objetivo neste artigo apresentar a análise dos PPPs das duas

referidas escolas municipais, localizadas em um município no litoral sul baiano e os desafios para sua atualização após a realização das atividades de ensino no formato não presencial durante a pandemia da Covid-19.

A escolha por essas instituições se deu pelo entendimento de que as duas, apesar de fazerem parte da mesma rede (municipal), criaram estratégias diferentes para realizar as atividades de ensino com os/as alunos/as: em uma escola predominou o material impresso e o uso do aplicativo *WhatsApp* e, na outra, aulas em plataformas como *Google Classroom*, bem como entrega de material impresso e o uso do aplicativo *WhatsApp* (AMORIM, 2023).

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito de um curso de mestrado, em uma universidade pública do Estado da Bahia. Importante destacar que a pesquisadora era bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e a pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2021-2022.

Optamos por uma abordagem qualitativa partindo do pressuposto que “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Como técnica da pesquisa, apresentamos o estudo de caso, com base nas reflexões de Yin (2001) que atesta que a escolha do estudo de caso nos possibilita a investigação a partir da perspectiva do objeto, o qual não deve ser considerado isolado do contexto.

Além da análise dos PPPs para a produção dos dados, no ano de 2022 realizamos entrevistas semiestruturadas com vinte (20) professores/as efetivos/as das duas escolas e uma coordenadora pedagógica. Transcrevemos as entrevistas e analisamo-las com base no estudo dos escritos de Bardin (2011).

Ademais, para fundamentar nossas discussões, apoiamo-nos nas produções teóricas de Moreira e Candau (2007), Gadotti (2001), Oliveira e Menezes (2018) e Veiga (1998, 2003, 2013), entre outros/as. O texto está organizado em três momentos. Primeiro discutimos a gestão democrática a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996 e a construção do PPP como documento em movimento de construção coletiva e democrática. Posteriormente, apresentamos uma breve contextualização do lócus da pesquisa e uma análise dos PPPs das duas escolas; finalizando trazemos algumas reflexões sobre os desafios e potencialidades para a reelaboração democrática e coletiva desses PPPs a partir das experiências

construídas nas atividades não presenciais, nas duas instituições de ensino pesquisadas.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PPP: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Com base em Oliveira e Menezes (2018), partimos do pressuposto de que a institucionalização da gestão democrática está diretamente relacionada às reivindicações populares de redemocratização do Estado brasileiro ocorridas nas décadas de 1980 e 1990. Os autores nos possibilitam compreender que a gestão democrática na educação deve ser entendida para além da participação da comunidade, com o objetivo de garantir a qualidade e a transparência.

Os princípios da gestão democrática, institucionalizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi reafirmada na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), referente à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024. Entre as estratégias instituídas no PNE, está o estímulo à participação da comunidade escolar na elaboração do PPP e à criação de conselhos, grêmios, recursos e programas de formação para as equipes gestoras e professoras/es.

Em relação a essa questão, Veiga (2003) apresenta-nos a luta pela democratização da gestão e a elaboração do PPP como um movimento de reflexão e de ação contínua, formativo, legitimado a partir da participação efetiva de todos/as em um processo de construção e desconstrução, permeado por conflitos e consensos, tendo em vista o interesse comum.

Dessa maneira, o PPP, como documento de identidade da escola, representa a concepção de educação, de sociedade e de formação defendida pela comunidade escolar. Conseqüentemente, fundamenta as práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem que são construídos entre professores/as e alunos/as. Com isso, não pode ser compreendido como pronto e acabado, mas a partir de um processo permanente que envolve a elaboração, implementação, condições para materialização, avaliação, reformulação e que requer efetivação das condições necessárias, sendo essencial o rompimento da visão burocrática de gestão escolar (VEIGA, 1998, 2003).

Nesse sentido, entre os obstáculos enfrentados para consolidação dos princípios da gestão democrática, podemos citar a estrutura vertical do sistema educacional brasileiro e a postura autoritária na prática educacional (GADOTTI, 2001). Nesse caso, é importante destacar, como bem afirma Moran (1999, p. 3), que “as mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico [...]”, o que requer pensar de forma não imediatista, já que essas mudanças exigem tempo e muitas vezes esbarram na própria forma hierárquica da administração pública.

A realização de concursos públicos, eleição para escolha da gestão e o rompimento da distribuição de cargos em favorecimento político, atrelado à oferta de formações continuadas para os/as professores/as e gestores/a e processos formativos para toda comunidade escolar, são tópicos indispensáveis para possibilitar uma gestão democrática. Isso porque, só é possível a tomada de consciência e mudança de postura na forma que nos apresenta Freire (2015), a partir de um processo formativo crítico-reflexivo dentro da própria construção ou reformulação do PPP, buscando romper com as decisões centralizadas dentro da escola.

Isso se aplica também à necessidade de se ofertar formações continuadas para o uso das TDIC de forma crítica, que não dialoguem com a compreensão utilitarista ou viés mercadológico presente no estabelecimento dos acordos entre o público e o privado. Para Rossi (2003, p. 334), “a característica essencial diferenciadora do PPP emancipador para o ensino público reside no fato que o direito à educação pública é essencial para a democracia” e, assim, partimos do pressuposto de que inserir as TDIC nas escolas e trabalhar com elas é democratizar o acesso àqueles/as que não têm esses recursos nos seus lares.

Desse modo, é preciso compreender que “a escola é um espaço em que se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros” (VEIGA, 2013, p. 160). Assim sendo, como afirmam Moreira e Candau (2007), para se atingir uma educação de qualidade é preciso levar em consideração conhecimentos que contribuem para a transformação

social, com base na concepção de educação para o exercício da cidadania plena (GADOTTI, 2001), para conquista dos direitos civis, sociais e políticos.

Frente ao exposto, discutimos a elaboração e reelaboração dos PPPs, tendo em vista o uso das TDIC na educação a partir da realização das atividades não presenciais durante a pandemia e as nuances levantadas nesse contexto, entre elas, as questões relacionadas à inclusão digital, à fluência digital, à formação continuada de docentes e às condições necessárias para o uso desses recursos nas atividades de ensino.

3 NOSSO LÓCUS DE PESQUISA: UM OLHAR A PARTIR DA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NAS DUAS ESCOLAS

Frente ao contexto vivenciado desde o ano de 2020, acarretado pela pandemia da COVID-19 e a necessidade de adoção de medidas para distanciamento social, com vistas à diminuição da disseminação do vírus, a realização das atividades não presenciais com o uso das tecnologias digitais evidenciou os problemas enfrentados em relação à inclusão digital da população. Nesse contexto, descortinou a intensificação da precarização do trabalho docente, marcado pela sobrecarga de trabalho, revelou a responsabilização dos/as professores/as e das famílias nas adequações e acompanhamento das crianças nas atividades escolares, questões estas relatadas pelas/os professoras/es que atuavam nas escolas pesquisadas.

Consideramos pertinente contextualizar que, no ano de 2020, também foi realizado na rede de ensino municipal em questão o processo para elaboração do Documento Curricular Referencial do Município (DCR) com encontros *online* em plataformas digitais como *Google Meet* e, posteriormente, discussões para orientação da reformulação dos PPPs das escolas. Ambos os momentos ocorreram devido à aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e, em 2019, do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (BAHIA, 2019). Esses momentos foram organizados e realizados a partir de uma parceria público-privado com empresas e instituições como Itaú Social, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação na Bahia (UNDIME-BA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a



participação dos/as docentes da rede de ensino municipal considerada para esta pesquisa.

A reformulação dos currículos foi marcada por possibilidades e contradições em relação às parcerias e concepções de educação a partir da BNCC. Porém, tendo em vista a implementação do DCR, é preciso levar em conta que, apesar do documento orientar a reformulação dos PPPs, o processo ocorre posteriormente nas escolas. Ante o exposto, apresentamos brevemente as duas escolas investigadas e como foram desenvolvidas as atividades não presenciais propostas por elas.

A primeira escola, que recebeu nesta pesquisa o nome de Educar (nome fictício adotado), fica situada em um bairro da cidade, oferta a Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), em três turnos – matutino, vespertino e noturno – tem 7 salas e 14 turmas ao total; em 2022 teve 297 alunos/as matriculados/as e 14 professoras. Destas, 8 eram efetivas em exercício na sala de aula e 4 trabalhavam em regime de contrato temporário. A gestão escolar era composta por uma professora efetiva que atuava como coordenadora e outra como diretora. Ademais, a escola possuía um laboratório de informática, oriundo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e, “[...] de acordo com a professora Florence, participante da pesquisa, entre os anos de 2013 e 2015, com recursos do Programa Mais Educação², foi viabilizada a troca dos equipamentos danificados em decorrência da falta de manutenção.” (AMORIM, 2023, p. 115-116). Segundo a gestão escolar, no ano de 2022, novos computadores foram entregues para revitalização desse espaço e para utilização dos/as professores/as com os/as alunos/as.

Em função das dificuldades para acesso à internet por parte dos/as alunos/as, bem como o fato de parte deles residirem em localidades distantes do centro urbano como em comunidades rurais com maior dificuldade de conectividade, tendo em vista também o público da Educação Infantil, a Escola Educar, bem como boa parte das

² O Programa Mais Educação oferece a possibilidade de educação em tempo integral a crianças, adolescentes e jovens, apoiando atividades socioeducativas em horário diferente do turno letivo escolar e promovendo ações de ampliação dos tempos e espaços educativos. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/colégio-de-feira-apresenta-resultados-do-mais-educacao>. Acesso em: 10 nov. 2022.

demais escolas municipais, durante a realização das atividades não presenciais, adotou entregas quinzenais de atividades impressas. Além desse recurso, também a utilização de grupos no aplicativo *WhatsApp* administrados pelos/as professores/as e gestão da escola, pelos quais eram encaminhadas as orientações e registros das atividades realizadas pelos/as alunos/as. Alguns/algumas professores/as realizaram busca ativa durante o ano e, como estratégia, agendaram em alguns momentos a entrega dos *kits* de merenda escolar e das atividades nos mesmos dias com intuito de otimizar o tempo e garantir que todos/as recolhessem as atividades.

A segunda escola, intitulada aqui como Aprender, está localizada em uma das principais ruas do centro da cidade, atende os Anos Finais do Ensino Fundamental e EPJAI, tem 14 salas, 39 turmas ao total e, em 2022, teve 1.271 alunos/as matriculados/as. Do quadro de 48 professores/as, 27 eram efetivos/as, incluindo os/as que estavam em exercício na sala de aula e em atuação na gestão da escola e 21 professores/as eram contratados/as. As atividades não presenciais realizadas tiveram como principal recurso a plataforma *Google Classroom* e corresponderam a aulas síncronas, entrega de livro e atividades impressas quinzenalmente, principalmente para as/os alunas/os que possuíam dificuldade ou não tinham acesso à internet, além de encaminhamentos via *WhatsApp*. Os alunos da EPJAI acordaram com a gestão da escola o uso das atividades impressas e *WhatsApp*. Apesar desses esforços, de modo geral, os/as professores/as participantes da pesquisa evidenciaram a pouca frequência dos/as alunos/as em decorrência das dificuldades de acesso à internet e dispositivos digitais (AMORIM, 2023).

Tendo em vista esse cenário, observamos que, nas duas escolas, as demandas para a realização das atividades durante a pandemia da Covid-19 exigiram novas formas de organização, relações de tempo-espço, modo de avaliar e mudanças na relação com as famílias. Exigiram ainda dos/as professores/as e de toda a escola um repensar sobre a educação e as TDIC nas atividades de ensino a partir da adoção de novas práticas, o que indicou a necessidade de oportunizar formações continuadas para os/as professores/as e diálogos democráticos com a comunidade escolar sobre quais caminhos deveriam ser seguidos para a garantia das aprendizagens dos/as alunos/as durante as aulas não presenciais e, posteriormente, com o retorno das aulas presenciais.

Em ambas as escolas, no ano de 2021, verificamos, após dez (10) anos sem oferta de formação na rede municipal de ensino para o uso das TDIC na Educação, o reflexo da descontinuidade das políticas, como a extinção dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), no Estado da Bahia, no ano de 2015. Estes núcleos eram responsáveis pela oferta das formações aos municípios dos territórios baianos. Diante da descontinuidade dessa política que desempenhava papel crucial na formação docente, como resultado, vivenciamos o distanciamento quanto ao uso de tecnologias nas práticas escolares ao longo dos anos. No contexto pandêmico – no qual as relações de tempo e espaço demandaram novas configurações, diferentes das que ainda predominam no cotidiano escolar – ficaram evidenciadas as dificuldades enfrentadas nas escolas e o papel das políticas públicas como políticas de Estado que respondem às demandas docentes no cenário educacional brasileiro para que as tecnologias façam parte de fato do processo pedagógico (AMORIM, 2023).

Assim, frente à lacuna na oferta de formações para os/as professores/as, foi ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, um ano após a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia, um curso de curta duração sobre utilização da plataforma *Google Classroom*. Na escola Aprender, posteriormente, a equipe gestora, juntamente a um funcionário técnico, se disponibilizou a ofertar na escola um segundo momento formativo com os/as professores/as sobre o uso dessa plataforma ainda no ano de 2021 (AMORIM, 2023).

Os/as professores/as também apontaram a construção de espaços colaborativos de trocas nas/e em redes para a apropriação das tecnologias digitais durante a pandemia. Essas experiências envolveram a troca de conhecimentos e se deram a partir dos diferentes níveis de apropriação da comunidade escolar, oportunizando que alunos/as e professores/as construíssem novas aprendizagens.

Observamos que as equipes gestoras das escolas e os/as professores/as criaram algumas estratégias para adaptação das atividades não presenciais, a fim de que elas chegassem aos/às alunos/as, fosse no formato online ou impresso, o que se deu a partir das normativas do governo do Estado e do município. Porém, as estratégias criadas evidenciaram os problemas enfrentados, como a falta de acesso à internet por parte dos/as alunos/as, falta de recursos tecnológicos e suporte aos/às professores/as, bem como a sobrecarga de trabalho, o que refletiu, por exemplo, nas

discussões sobre as políticas públicas educacionais já implementadas com o objetivo de inserção e democratização das TDIC na escola pública.

Preto (2011) analisa que, a partir das heranças trazidas pelas políticas implementadas nas escolas públicas brasileiras desde 1990, a perspectiva descontínua e desarticulada entre elas reflete ainda hoje na necessidade de serem implementadas políticas públicas para a inserção das tecnologias digitais na educação, fortalecimento das identidades dos/as professores/as e alunos/as e parcerias das escolas com as universidades para que espaços formativos sejam construídos, considerando os processos de “[...] transgressões, reprodução e criação de certas práticas padronizadas” (FANTIN, 2012, p. 294). Processos esses que precisam ser propostos em comunhão com as realidades locais, com a oferta de recursos e dispositivos para usos dos/as alunos/as e professores/as, com objetivo de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, com vistas também a uma apropriação crítica.

Nesse sentido, a formação dos/as docentes e a relação com as culturas digitais são alguns dos desafios para a educação relacionada à cultura e à mídia-educação, visto que as lacunas na formação docente revelam a necessidade de se repensar essas formações, tendo em vista os saberes necessários para se desenvolver atividades de ensino com o uso das TDIC nas escolas (FANTIN, 2012). Ademais, esse desafio deve ser problematizado no PPP, considerando este como documento de identidade da escola. Nessa perspectiva, no próximo tópico, apresentamos uma análise dos PPPs com destaque para algumas questões essenciais para a discussão acerca dos desafios e possibilidades para sua atualização frente às demandas levantadas durante a pandemia e o uso das TDIC.

4 QUANTO AO PPP DAS ESCOLAS: CAMINHOS PARA UMA REFORMULAÇÃO COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO COM AS TDIC

A partir de uma análise inicial dos PPPs das duas escolas, identificamos alguns aspectos nos documentos correlatos e ou complementares, a exemplo de algumas metas, objetivos, teorias da aprendizagem expressas – construtivista e sociointeracionista –, bem como as concepções acerca da avaliação escolar dos/as

alunos/as como um processo marcado pela observação, reflexão e registros das aprendizagens e provas. Verificamos também aspectos relacionados ao papel e prática dos/as professores/as no desenvolvimento dos/as alunos/as e da comunidade escolar como um todo, como lócus de socialização, interação e de formação humana.

O PPP da Escola Educar teve sua última reformulação no ano de 2009 e o documento apresenta a proposta curricular da instituição. Importante destacar que, em relação ao PPP da Escola Aprender, tivemos acesso a uma versão em reformulação. Segundo a gestão da escola, o processo de reformulação vem acontecendo desde o ano de 2020 e, em meio ao contexto pandêmico, ocorreram alguns entraves que dificultaram a conclusão dessa reformulação, entre eles as demandas práticas para a realização das atividades não presenciais.

Em relação às etapas de ensino ofertadas nas escolas, apesar da Escola Educar atender a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são apresentados no PPP apenas aspectos sobre a oferta dos Anos Iniciais, sem qualquer menção quanto à oferta, objetivos e pressupostos da Educação Infantil. Apresenta bases teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem, como Freire e César Cool, além de Piaget, o que evidencia as concepções de ensino e aprendizagem da escola, fundamentada em perspectivas que buscam possibilitar experiências significativas, com foco nas aprendizagens que podem ser alcançadas pelos/as alunos/as.

Já a escola Aprender apresenta, conforme proposto, a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e EPJAI. Entre os teóricos que fundamentam a concepção de educação e ensino da comunidade escolar estão Vygotsky, psicólogo russo, e Paulo Freire, que trata da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Isso evidencia concepções de uma educação para a emancipação social, diálogos a partir da teoria da aprendizagem vygotskyana e apropriação de novos conhecimentos, mas que precisam ir além do papel para serem efetivamente consolidados no cotidiano escolar.

Ao analisarmos os objetivos expressos nos PPPs das escolas, identificamos que nenhum está diretamente relacionado ao uso das TDIC. Porém, com base na temática aqui discutida, decidimos destacar as discussões relacionadas às tecnologias digitais a partir de questões sobre a democratização e participação dos/as alunos/as nas decisões da escola, bem como acerca da formação dos/as

professores/as. Compreendemos que a apropriação dos usos dessas tecnologias por parte dos/as professores/as antecede sua utilização nas atividades de ensino e aprendizagem e reflete também em um processo de democratização desses recursos.

Nesse sentido, no PPP da Escola Educar há um objetivo específico voltado para a formação “[...] *dos professores em serviço para temas emergentes para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem*” (2009, p. 6). Também é evidenciada no documento a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico por parte dos/as professores/as para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Considerando o contexto vivenciado na pandemia, dialogamos acerca da importância desse objetivo e dos processos formativos que podem ser construídos no ambiente escolar. Entre as estratégias apresentadas no PPP e relacionadas ao alcance desse objetivo, são citados oficinas e seminários, fato que nos permite compreender que não podemos perder de vista que a formação se dá também a partir do processo de ação-reflexão, conforme evidencia Freire (2015). Dessa forma, espaços formativos e coletivos na escola se constituem também como possibilidades de construção de novos entendimentos, desde que sejam pensados democraticamente.

Já a Escola Aprender, apesar de apresentar entre os problemas enfrentados a evasão escolar, em especial na EPJAI, estabelece a relação entre esse fato e a utilização de metodologias inadequadas e falta de formação continuada de professores/as. Mesmo assim, o documento até então não trazia nenhum objetivo específico para a questão das formações, inclusive em alguns momentos os objetivos apresentados nas seções do documento divergiam entre si, aspectos que compreendemos que se dão em decorrência de se tratar de um PPP que ainda estava em reformulação. Em contrapartida, é apresentada a realização de ações como encontros e oficinas com os/as professores/as com o objetivo de refletir, coletivamente, acerca das práticas didáticas e metodologias, o que reverbera na constituição de espaços formativos.

Ambas as escolas, nos respectivos PPPs, apresentaram objetivos voltados para a democratização e participação da comunidade escolar na gestão, com indicativos relacionados às possibilidades de criação de órgãos colegiados, grêmios, bem como evidenciaram a relação de maior participação democrática com a melhoria da qualidade da educação. Acreditamos que isso possa ser um desdobramento das

políticas públicas implementadas, além da legislação aprovada, que trata da gestão escolar democrática.

Por outro lado, há as convergências e contradições entre as concepções das políticas voltadas para a gestão educacional no Brasil, que são marcadas também pelo conflito decorrente da influência da lógica do mercado para a melhoria da qualidade da educação, relacionando-se assim as parcerias público-privado, que em alguns casos se restringem às questões financeiras e burocráticas (DOURADO, 2007). Tal fato requer da comunidade acadêmica o acompanhamento frequente com diálogos e ações para primar pelo compromisso da escola pública com a formação de sujeitos para uma sociedade democrática e participativa.

Entendemos que a democratização da gestão e a participação coletiva não devem se limitar à gerência de recursos e consultas pontuais, mas conforme apresenta Veiga (2003), deve ser proposta como responsabilidade de todos. A autora, em consonância com as reflexões de Freire (2015), nos convida para sermos protagonistas em um processo de ação-reflexão. Nessa perspectiva, destacamos a relevância de se fortalecer a relação entre os pares e o PPP, que precisa ser fruto do diálogo, pois este indica que tipo de educação é construída e para que tipo de sociedade; porém não exime a responsabilidade do Estado de financiar a educação e consolidar as condições materiais e objetivas de trabalho a partir de políticas públicas.

Conforme os PPPs, em ambas as escolas, televisão, filmadora, retroprojetor, computador, revistas, entre outros aparelhos, são utilizados em momentos formativos por professores/as e alunos/as. Isso demanda elaboração de proposições que evidenciem com clareza o uso desses recursos como possibilidade de práticas autorais dos alunos/as e professores/as, superando a concepção de alunos apenas como receptores das informações. Corroborando também para compreender os recursos tecnológicos como possibilidade de assegurar uma formação para a cidadania que agregue o uso e aprendizagem da e com as TIC para seu exercício em sociedade e sob uma perspectiva cultural e social (BONILLA, 2010; 2012). Nesse sentido, Pretto (2011) analisa a necessidade de se compreender as tecnologias digitais e os seus usos como possibilidade para transformações na educação e na sociedade.

No PPP da escola Educar é apontada a criação de atividades com jornais, murais e jogos que proporcionam maior interação das crianças como fator que contribui para os avanços na aprovação e diminuição da evasão. Já no PPP da Escola Aprender, apesar de não estar explícito na proposta curricular como as TDIC seriam utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, há a menção a alguns usos desses recursos, por exemplo, como forma de socialização para a construção de redes de informações, por meio das quais os/as alunos/as podem compartilhar determinados assuntos.

Assim, é possível pensar propostas que contemplem aplicativos e redes sociais para que as crianças e jovens, juntamente aos/às professores/as, possam criar significados a esses recursos na sala de aula a partir de objetivos bem definidos. Essas tecnologias a serviço da educação podem ressignificar os processos pedagógicos e as bases que as fundamentam, considerar as práticas e formas de comunicação, interação e produção de conhecimentos no ciberespaço³ como uma oportunidade para promoção da aprendizagem.

Percebemos também que a relação entre as tecnologias digitais e o objetivo de contribuir para uma formação cidadã se dá a partir da necessidade de “[...] entender que a prática educativa não se refere apenas ao trabalho docente, mas diz respeito à formação da pessoa no sentido amplo, significa pensar a ética, a estética e outras dimensões da vida” (FANTIN, 2012, p. 296). A autora destaca que, para a transformação da educação e formação para cidadania, as políticas para inserção das TDIC nas escolas precisam possibilitar a democratização do acesso e dos seus usos de forma crítica, reflexiva, com experiências estéticas, culturais e sociais. Por isso, é indispensável uma articulação com a formação de professores/as, principalmente se vislumbramos mudanças nas práticas e consolidação de novos sentidos para o uso desses recursos na educação escolar.

Assim, compreendemos ser possível agregar o uso das tecnologias digitais nas atividades de ensino, uma vez que elas estão presentes no nosso cotidiano em diversas atividades realizadas e as crianças e jovens se inserem no ciberespaço cada

³ Conceito discutido por Lévy (2010) como meio de comunicação a partir da interconexão mundial dos computadores.

dia mais cedo, inclusive atuando para além de consumidores de informações, mas como criadores de conteúdos e construindo espaços culturais.

Conforme expõe Pretto (2011), compreendemos que o uso das TDIC na educação, com foco nas redes digitais, pode ser proposto em uma perspectiva colaborativa e como forma de romper a centralidade que é posta sobre a produção dos conhecimentos. Isso inclui a formação como possibilidade para ações autorais por parte dos/as alunos/as, docentes e comunidade, uma vez que é evidenciado nos PPPs o compromisso social e político com a formação para cidadania e para o mercado de trabalho, para o pensamento crítico e emancipação social e, nessa perspectiva, as TDIC podem ser fortes aliadas.

Ao longo dos PPPs e da proposta curricular, conseguimos visualizar possibilidades para integrar o uso das tecnologias digitais às práticas pedagógicas dos/as professores/as a partir da autonomia docente para que tais recursos sejam discutidos juntamente à comunidade escolar, com vistas ao desenvolvimento de atividades que envolvam o seu uso. Por exemplo, nas aulas de História e Artes, uma visita virtual ao museu de Arte Moderna da Bahia; e nas aulas de Português e Redação podem ser discutidas questões como as *Fake News*, as linguagens e seus usos sociais cotidianos; entre outras possibilidades. Trata-se de uma integração que precisa ter como intuito possibilitar o uso consciente dessas tecnologias não apenas como um recurso auxiliar na sala de aula, mas na perspectiva de uma apropriação crítica, conforme foi evidenciado pelos/as professores/as no decorrer da pesquisa.

Com base nos estudos de Lévy (2010), compreendemos a importância da consolidação de objetivos voltados para a formação e atuação na sociedade contemporânea tecnológica de forma crítica, considerando o ciberespaço como possibilidade de novas formas de ensino e aprendizagem e de construção coletiva de conhecimentos. O uso das TDIC envolvendo os/as professores/as e alunos/as para diálogos e práticas colaborativas partem do pressuposto que “a mediação tecnológica facilita que novos projetos pedagógicos sejam criados, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos” (KENSKI, 2013, p. 54). Com isso, pensamos nas possibilidades para a construção de práticas de inclusão, visando a uma educação de qualidade para todos.

Entendemos a necessidade de aprofundamento, nos PPPs, sobre como são efetivamente compreendidas as TDIC e quais as suas relações com os objetivos da educação. Faz-se necessário ter em vista as condições materiais existentes nas escolas e nuances levantadas sobre as atividades de ensino e as práticas pedagógicas. Cabe analisar que nem sempre essas instituições e os/as alunos/as dispõem de condições para uso desses recursos, situação que nos leva à necessidade de discutir, inclusive, os desafios em relação às formações continuadas para os/as docentes atreladas às questões de infraestrutura e conectividade.

Dessa maneira, conforme aponta Gadotti (2001), a escola deve se tornar instituinte das oportunidades a partir da gestão democrática para, inclusive, confrontar o Estado em relação à efetivação das condições materiais necessárias ao uso dos referidos recursos, considerando o que os/as professores/as já vêm desenvolvendo no sentido de assegurar a formação continuada para refletir sobre sua prática e avançar.

Com isso, é preciso discutir, a partir das heranças deixadas pelas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil depois da década de 1980 – as quais apresentavam como objetivos a inclusão, democratização e intensificação das TDIC, no contexto global de inovação tecnológica –, como efetivamente contribuíram e quais os percalços enfrentados que ainda não possibilitaram a universalização das tecnologias digitais nas escolas.

Dessa maneira, possibilitar a construção de orientações e estratégias para usos pedagógicos das TDIC e pensar a importância de políticas para acesso e permanência do auxílio digital, principalmente com os riscos de crescimento da evasão escolar no contexto pandêmico e pós-pandêmico, faz emergir a necessidade da atuação do Estado na consolidação de políticas públicas educacionais. Da mesma forma, garantir a construção de espaços de diálogos para que metas e estratégias possam ser discutidas, a fim de que todos tenham acesso à educação de qualidade, a partir da compreensão do PPP para além de um cumprimento burocrático.

Com isso, a não efetivação da democratização das TDIC e o entendimento da sua apropriação e democratização como direito para o exercício da cidadania plena na sociedade, dita da informação e comunicação, mesmo em meio às contradições

da sociedade capitalista, precisa ter como base o acesso de todos visto que o não acesso reflete em mais um mecanismo de exclusão.

Precisamos, portanto, considerar a democratização do acesso a partir das potencialidades culturais das práticas em rede, as quais rompem a lógica que nos coloca apenas como consumidores de informações e levantam a necessidade da inclusão da população focalizada não apenas na sua preparação para o mercado de trabalho, mas com o entendimento de que as TDIC alteram cotidianamente as formas de sociabilidade, criação, linguagens e culturas, o que reflete na forma como atuamos enquanto sujeitos históricos e políticos (PRETO, 2011). Diante disso, compreendemos que essas questões não podem ser negligenciadas, sendo preciso colocar essas discussões nas pautas das escolas, nos seus PPPs, sob uma perspectiva da autoria e coautoria docente e discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as questões discutidas não se encerram aqui. Contudo, frente às problemáticas vividas na realização das atividades não presenciais, identificamos os desafios que ainda são enfrentados quanto ao uso das TDIC nas atividades de ensino como a falta de acesso dos/as alunos/as à internet, insuficiências de recursos e equipamentos, más condições de trabalho dos/as professores/as e incipientes formações continuadas para a apropriação e uso das tecnologias digitais.

Constatamos também a necessidade de se romper com a concepção puramente burocrática e padronizada da gestão e das políticas para a inserção e democratização das TDIC na educação, o que mostra os desafios para a atualização do PPP como um processo democrático e colaborativo. Nesse sentido, compreendemos que a efetiva gestão democrática requer processos formativos e pode demarcar um caminho de possibilidades e rupturas.

Perante esses desafios, compreendemos a necessidade da construção de novos entendimentos sobre a visão verticalizada que ainda afeta a gestão escolar pública, a exemplo da elaboração do PPP centrada na equipe gestora. Com isso, compreendemos que essas questões precisam ser estudadas e debatidas com os pares, ou seja, com a comunidade escolar, para que o processo de reformulação dos



PPPs na rede municipal de ensino, reiniciado no ano de 2023, possa de fato ser proposto e consolidado como uma construção coletiva. Essa reelaboração, efetivada democraticamente, tenciona romper com as tradições e heranças da gestão verticalizada que ainda se encontram presentes no cotidiano das escolas. Sendo resultado de um processo participativo, este documento reafirma seu papel para além do cumprimento de uma demanda burocrática, mas como algo construído, vivido e efetivamente consolidado no cotidiano das instituições escolares.

Compreendemos que os/as professores/as e equipes gestoras, diante das limitações, buscaram responder às demandas quanto ao uso das TDIC durante a pandemia da Covid-19. Da mesma forma, analisando as reformulações dos PPPs das escolas, foi possível construir novas ideias quanto ao uso das tecnologias digitais com o objetivo de possibilitar uma formação para o exercício crítico da cidadania na sociedade da informação.

Com isso, no que tange ao uso das TDIC, enquanto parte do processo pedagógico, é preciso discutir e problematizar nas escolas – tendo em vista as experiências construídas com as políticas públicas já implementadas e as potencialidades e desafios vivenciados pelos/as professores/as e alunos/as durante a pandemia – as práticas em redes e os processos colaborativos construídos por docentes e discentes para a apropriação dos recursos.

Acreditamos, com base nos dados do campo, que é possível e necessário construir proposições, dentro do PPP, em uma perspectiva colaborativa e democrática para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação enquanto parte das atividades pedagógicas como produção de conhecimento nas redes visando uma formação para o exercício da cidadania no digital. Além disso, não podemos perder de vista a responsabilidade do Estado para a efetivação das políticas públicas que visem garantir as condições necessárias para que as tecnologias digitais façam parte dos processos de ensino e aprendizagem e para a efetivação de uma gestão de fato democrática.

GABRIELA JESUS DE AMORIM

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Educação do Campo – UESC. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UESC. Professora da educação básica no



municipal de Canavieiras/BA. Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação – GEPeCE/UESC.

LÍVIA ANDRADE COELHO

Doutora em Educação (UFBA). Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UESC. Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação – GEPeCE/UESC.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. J. de. *Culturas digitais e formação continuada de professoras/es: práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia para a educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, 545 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, jun. 2010.
- BONILLA, M. H. S. Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 253-282.
- BONILLA, M. H.; PRETTO, N. De L. *Política Educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais*. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CGI.br – COMITÊ GESTOR DA INTERNET. *Pesquisa TIC Domicílios 2019 - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros -TIC Domicílios 2019*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

CGI.br – COMITÊ GESTOR DA INTERNET. *Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: Painel TIC COVID-19*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, 160 p.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação UFSM*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. São Paulo: Papyrus, 2013. Coleção Papyrus Educação.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MORAN, J. M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. In: *Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes*. Belo Horizonte, Fortaleza: COPEAD/SEED/MEC, 1999. Palestra. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. Revisão de Literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

ROSSI, V. L. S. de. Projetos Político-Pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dez. 2003.

VEIGA, I. P. da A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, I. P. da A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, I. P. da A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 09 de agosto de 2023

Aceito em 10 de setembro de 2023

<http://orcid.org/0000-0001-7436-901>