

---

## **Territorialização Escolar do Projeto Político-Pedagógico: gestão democrática e formação continuada como formas de resistência docente**

*School Territorialization of the Political-Pedagogical Project: democratic management and continuing professional development as forms of teacher resistance*

*Territorialización Escolar del Proyecto Político-Pedagógico: gestión democrática y formación continua como formas de resistencia docente*

Alejandro Andrés Rebolledo Flores<sup>1</sup>

Marcelo Augusto Rocha<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** O Projeto Político-Pedagógico (PPP) organiza práticas educativas, orienta a gestão democrática e explicita a identidade e a intencionalidade formativa da escola. Para a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sua elaboração, pela comunidade escolar, deve incorporar as necessidades formativas dos estudantes e as especificidades socioterritoriais do contexto em que a escola se insere. Neste artigo, o PPP é analisado na interface entre Formação de Professores e Geografia da Educação, entendendo a gestão democrática como fenômeno territorial marcado por disputas de escala decisória e pela relação escola-comunidade. Analisa-se também sua atualização diante de políticas curriculares centralizadoras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma escola de Foz do Iguaçu-PR. Os resultados reforçam a necessidade de formações continuadas voltadas à participação docente e à leitura crítica do território escolar, com implicações para o trabalho e a autonomia docente. A descentralização do PPP na escola pode fortalecer a autonomia pedagógica e a capacidade de inscrever no currículo as singularidades locais, enquanto processos de centralização e padronização tendem a deslocar a decisão para outras escalas, desterritorializando saberes e práticas locais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia da Educação; formação de professores; território escolar; gerencialismo; autonomia docente.

**ABSTRACT:** *The Political-Pedagogical Project (PPP) organizes educational practices, guides democratic governance, and makes explicit the school's identity and formative intentionality. For the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), its elaboration*

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: aarebolledof@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Ensino de Ciências, com ênfase em Geociências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br.

*by the school community must incorporate students' formative needs and the socio-territorial specificities of the context in which the school is situated. In this article, the PPP is analyzed at the interface between Teacher Education and the Geography of Education, understanding democratic governance as a territorial phenomenon marked by disputes over decision-making scales and by the school-community relationship. Its updating is also analyzed in the face of centralizing curricular policies, such as the Common National Curriculum Base (BNCC), in a school in Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil. The results reinforce the need for continuing education processes oriented toward teacher participation and the critical reading of the school territory, with implications for teachers' work and autonomy. The decentralization of the PPP within the school may strengthen pedagogical autonomy and the capacity to inscribe local singularities in the curriculum, while processes of centralization and standardization tend to shift decision-making to other scales, deterritorializing local knowledge and practices.*

**KEYWORDS:** *Geography of Education; teacher education; school territory; managerialism; teacher autonomy.*

**RESUMEN:** *El Proyecto Político-Pedagógico (PPP) organiza las prácticas educativas, orienta la gestión democrática y explicita la identidad y la intencionalidad formativa de la escuela. Para la Constitución Federal y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), su elaboración por la comunidad escolar debe incorporar las necesidades formativas de los estudiantes y las especificidades socioterritoriales del contexto en el que la escuela se inserta. En este artículo, el PPP se analiza en la interfaz entre Formación Docente y Geografía de la Educación, entendiendo la gestión democrática como un fenómeno territorial marcado por disputas de escala decisoria y por la relación escuela-comunidad. También se analiza su actualización frente a políticas curriculares centralizadoras, como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en una escuela de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Los resultados refuerzan la necesidad de procesos de formación continua orientados a la participación docente y a la lectura crítica del territorio escolar, con implicaciones para el trabajo y la autonomía docente. La descentralización del PPP en la escuela puede fortalecer la autonomía pedagógica y la capacidad de inscribir en el currículo las singularidades locales, mientras que los procesos de centralización y estandarización tienden a desplazar la decisión hacia otras escalas, desterritorializando saberes y prácticas locales.*

**PALABRAS CLAVE:** *Geografía de la Educación; formación del profesorado; territorio escolar; gerencialismo; autonomía docente.*

---

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na interface entre a Geografia da Educação e a formação de professores, tomando o território escolar como categoria mediadora para compreender escola, docência e como decisões políticas, curriculares e de gestão, incidem materialmente no cotidiano, em especial quando dinâmicas de padronização reconfiguram a relação entre o local e as racionalidades globais que atravessam os sistemas educacionais (Santos, 2000, 2006).

A escola e currículo são territórios permeados por relações de poder e por disputas políticas, cada vez mais enviesadas, que têm contribuído para a precarização da autonomia docente e da gestão democrática da escola. Nessa abordagem, embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) seja concebido como dispositivo de territorialização do projeto educativo, no qual prescrições normativas e demandas locais se confrontam, mediadas pela relação

escola-comunidade, os processos de centralização e padronização tendem a deslocar decisões para escalas superiores fragilizando o registro das singularidades do território escolar no currículo, com impactos diretos no trabalho e na autonomia docente.

A Geografia da Educação é entendida na pesquisa como um campo de investigação que toma a educação e a escola como fenômenos espacialmente produzidos, ou seja, interessa-lhe compreender como a escola se constitui e funciona como território institucional, como as relações escola-comunidade configuram geografias próprias, pautadas nas horizontalidades locais e como decisões políticas e curriculares verticalizadas se materializam no cotidiano escolar (Giordani; Giroto, 2022). Nesse enquadramento, a escola pode ser lida como espaço em contínua disputa e produção, exigindo que a análise considere as espacialidades concretas em que se organizam as disputas que podem afetar o trabalho docente. Resultados de pesquisas, realizadas sob as lentes da Geografia da Educação, têm enfatizado que políticas educacionais não chegam à escola como neutras, mas reordenam práticas, fluxos e decisões na espacialidade escolar, o que demanda reconhecer a dimensão espacial da escola pública como categoria analítica para interpretar processos de reorganização e seus efeitos na vida escolar (Giroto, 2016).

O PPP é um documento fundamental para a organização das práticas pedagógicas e administrativas das escolas, refletindo sua identidade, intencionalidade educativa, autonomia e compromisso com a democratização do ensino. Previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na forma da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o PPP deve ser construído coletivamente, garantindo a participação ativa de gestores, docentes, estudantes e comunidade escolar. No entanto, sua elaboração e implementação ainda enfrentam desafios significativos, seja por falta de formação adequada a respeito, seja em consequência da sobrecarga de trabalho e da imposição de atribuições burocráticas cotidianas que extrapolam o ato de ensinar ou, mais recentemente, devido as pressões institucionais pela padronização dos currículos e pelo controle da gestão escolar.

Um dos principais responsáveis por comprometer a relação dialógica entre professores e os PPPs das escolas é a incorporação dos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas recentes políticas públicas educacionais. Muitos profissionais da educação básica passaram a atribuir, equivocadamente, menor importância ao PPP, considerando-o secundário em relação a um documento normativo de abrangência nacional e as sucessivas investidas das secretarias de educação por meio de normativas internas que vem alterando, na prática, a função social da escola (Giroto, 2017). Essa perspectiva pode fragilizar a autonomia das escolas na definição de suas diretrizes pedagógicas e na construção de um projeto educacional alinhado às necessidades reais da comunidade escolar. Para Freitas (2013, 2018), esse movimento aparece como parte de uma engrenagem de padronização,

avaliação externa e responsabilização, na qual a escola tende a ser reposicionada como unidade de execução e monitoramento, e a decisão pedagógica se subordina a dispositivos de controle e comparação, com impactos práticos sobre o trabalho docente e sobre o próprio sentido público do projeto educativo.

No município de Foz do Iguaçu, as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) não contemplam ações voltadas à construção coletiva do PPP, o que amplia os desafios de sua implementação. Diante desse cenário, este estudo analisa os resultados de uma abordagem didática voltada à formação continuada de professores, com autorização da direção da escola, promovida em parceria entre uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no ano de 2024, cujo objetivo foi ampliar a compreensão dos docentes sobre o PPP e fortalecer sua participação ativa em sua construção e implementação. Optou-se por não identificar a escola, para preservar a integridade dos relatos dos professores acerca da forma e conteúdo das propostas formativas ofertadas pela SMED.

Esta pesquisa sustenta a centralidade do PPP como documento de identidade institucional e como expressão das necessidades formativas inscritas no território da instituição, mobilizando referenciais clássicos e atuais sobre o tema. Nesse percurso, discute-se como políticas educacionais verticalizadas reordenam fluxos decisórios e podem incidir sobre a gestão escolar e a autonomia docente, subordinando a autoria pedagógica a processos de padronização. Como contribuição empírica, o estudo descreve um modelo de uma formação continuada voltada para a atualização coletiva de PPP, com potencial para promover reflexões sobre os fluxos decisórios e a autoria pedagógica no território escolar.

A pesquisa se baseia nos pressupostos teóricos de Gadotti (2016), Gandin (2006), Veiga (2009, 2023) e autores com amplo conhecimento na temática, além das normativas educacionais vigentes, para analisar como a formação docente pode contribuir para a democratização da gestão escolar e para a consolidação do PPP como instrumento de planejamento e identidade pedagógica. Além disso, discute-se como esse documento pode servir para resguardar a escola e parte da sua autonomia, utilizando resultados de pesquisas educacionais, passagens da BNCC, da LDB e da Constituição Federal para subsidiar práticas e posturas institucionais que contraponham possíveis ataques políticos a professores, à escola e à comunidade escolar.

Adotando uma abordagem qualitativa, este estudo também reflete sobre os desafios enfrentados e os avanços alcançados ao longo da formação, destacando a importância de capacitações que dialoguem com as necessidades reais dos professores e da comunidade escolar. Ao sistematizar essa experiência, busca-se oferecer subsídios para a valorização da formação docente continuada, reforçando sua relevância na promoção de práticas

educacionais mais inclusivas, participativas e alinhadas ao contexto escolar, enquanto espacialidade institucional.

Assumir a escola como espacialidade institucional significa lê-la como uma forma social que organiza materialmente tempos, rotinas, acessos, circuitos de participação e possibilidades de decisão. Ao se propor olhar para as espacialidades escolares como territórios em disputa e como ponto de partida para compreender o que a escola pode, ou não pode produzir, como política no cotidiano, defende-se a escola como território em contínua produção, o que desloca o PPP de um artefato burocrático para uma prática territorial que estrutura relações escola–comunidade e formas concretas de governança pedagógica (Giordani; Giroto; Soares, 2022).

## PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo pode ser caracterizado como de abordagem qualitativa, baseada em reflexões e apreciações oriundas da experiência do primeiro autor como professor orientador em uma formação continuada voltada para a construção do PPP. A formação, promovida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Foz do Iguaçu, em parceria com uma escola municipal da cidade, buscou auxiliar na compreensão e elaboração desse documento em um contexto de gestão democrática.

A pesquisa, realizada em 2024, foi desenvolvida a partir do acompanhamento pedagógico realizado pelo primeiro autor, por meio de um processo de formação continuada voltado à atualização coletiva do PPP. Naquele ano, a escola contava com 60 professores, e a participação média nos encontros formativos variou entre 15 e 20 docentes, devido a oscilações de presença. As sessões tiveram duração aproximada de 1h a 1h30 cada, totalizando 14 encontros.

O convite para ministrar a formação partiu da direção da escola, por ter havido uma aproximação anterior do primeiro autor com a escola, como estagiário da prefeitura em 2022 e 2023. Devido a esta configuração, embora a intervenção formativa tenha sido construída em diálogo com a equipe escolar, o estudo não se caracteriza plenamente como pesquisa participativa no sentido estrito, uma vez que não sistematizou relatos e coautorias analíticas de outros professores como fonte central de dados, assumindo antes o delineamento de um estudo de caso com registro e análise do processo formativo e de seus efeitos na dinâmica de revisão do PPP.

Ao buscar aproximação com a Geografia da Educação, o estudo teve parte da análise orientada pela categoria território, tomando a escola como espacialidade institucional e o PPP como dispositivo que pode territorializar ou desterritorializar o currículo e a governança escolar. O conceito de territorialização foi compreendido como o movimento pelo qual o PPP

incorpora, organiza e legitima no currículo as singularidades locais e a relação escola–comunidade. Por outro lado, a desterritorialização, promovida pelas recentes políticas educacionais neoliberais vem provocando o movimento inverso, no qual prescrições externas e processos de padronização reorientam decisões e linguagens, reduzindo a presença das condições concretas do território usado e deslocando a autoria pedagógica para instâncias superiores. Assim, a pressão de políticas curriculares centralizadoras, como a BNCC e sua respectiva derivação normativa municipal, organizada pela SMED, foram examinadas como mecanismos que redefinem fluxos de decisão e tendem a produzir o apagamento das singularidades locais, no texto e nos processos do PPP que, em parte, deveriam reger o cotidiano escolar.

Neste estudo, a categoria território é mobilizada a partir da noção de território usado, de Milton Santos (2000, 2006), entendida como o território vivo, em funcionamento, produzido na articulação entre objetos e ações que, juntos, estruturam o cotidiano. Não se trata, portanto, de um recorte espacial abstrato, ou neutro, mas do conjunto de normas, documentos, instâncias, tempos institucionais e instrumentos que organizam a vida escolar, em interação com as práticas de participação, deliberação, cumprimento, negociação e produção de decisões.

A seleção e operacionalização dos conteúdos formativos foram organizadas em eixos mobilizados nos encontros, orientados pela leitura do material e pelo debate coletivo, tomando o território escolar como território usado, isto é, como conjunto de práticas, normas, relações e objetos que estruturam a vida escolar. Assim, as prescrições externas foram tratadas como verticalidades e as deliberações locais como horizontalidades (Santos, 2006), contemplando:

a) marcadores de territorialização: referências explícitas ao contexto local, demandas formativas da comunidade, diagnóstico do entorno, decisões colegiadas registradas e justificativas situadas localmente;

b) marcadores de desterritorialização: predominância de linguagem padronizada, reprodução de modelos e roteiros externos, redução de referências ao contexto local, imposição de procedimentos, metas ou formatos que substituem deliberação coletiva, e deslocamento do caráter pedagógico para o mero cumprimento normativo;

c) fluxos de decisão: quem decide, em que instância, com quais instrumentos e como essas decisões se materializam no PPP e no cotidiano escolar.

Ao longo do texto, foram apresentados apontamentos e considerações sobre os desafios enfrentados e os avanços alcançados durante o processo, decorrentes do uso da técnica de observação com anotações e apontamentos no diário de aula, com base nos pressupostos teóricos que norteiam a formação docente continuada. O percurso descrito visou sistematizar as percepções adquiridas ao longo da formação, oferecendo uma

contribuição crítica para a valorização da formação docente alinhada às demandas contextuais e à legislação vigente, e em contraponto aos ataques que a escola pública e os professores vêm sofrendo nos últimos anos. Esses ataques, frequentemente promovidos por grupos políticos conservadores ou alinhados à direita, baseiam-se em discursos que deturpam o papel da escola, deslegitimam a atuação docente e disseminam desinformação sobre práticas pedagógicas e conteúdos curriculares.

À luz do exposto, a formação continuada buscou capacitar os professores para a construção do PPP e reforçar sua autonomia intelectual e profissional, proporcionando subsídios teóricos e legais que permitam enfrentar e questionar narrativas que fragilizam a educação pública. A abordagem qualitativa adotada permite explorar de forma aprofundada as interações, dificuldades e avanços percebidos no processo formativo, evidenciando as implicações desse percurso para a autonomia escolar, a gestão democrática e a identidade pedagógica. Além de apresentar os resultados da análise, este estudo propõe reflexões que possam contribuir para futuras iniciativas de formação docente comprometidas com uma educação crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

## **A IMPORTÂNCIA DO PPP COMO DOCUMENTO NORTEADOR**

Antes de iniciar, faz-se necessário conceituar o que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com Veiga (2023) ele pode ser definido como um instrumento fundamental que articula as intenções educativas da escola sob uma perspectiva coletiva e democrática. Trata-se de um documento que organiza o trabalho pedagógico e administrativo, expressando a identidade da escola e os valores que orientam sua prática educativa.

Na interface com a Geografia da Educação, essa identidade, além de simbólica, é também espacialmente produzida. A escola deveria operar como espacialidade institucional, na qual se organizam tempos, rotinas e arenas de decisão que incidem sobre o currículo e a gestão democrática. Nesta abordagem o PPP pode ser lido como dispositivo de territorialização do projeto educativo, pois traduz, em escolhas curriculares e organizacionais, a relação entre escola e comunidade, explicitando prioridades, pertencimentos e compromissos (Giordani; Giroto; Soares, 2022; Giroto, 2016). Contudo, sob políticas de padronização e sobrecarga de trabalho, essa capacidade de organização tende a ser restringida, esvaziando a deliberação coletiva e enfraquecendo a autoria pedagógica. Daí advém a resistência de políticas educacionais neoliberais ao PPP, buscando na maior parte das vezes o seu silenciamento.

O PPP reflete a intencionalidade educativa, sendo construído com base na concepção de educação, cidadania e consciência crítica. Ele transcende a simples formalização de um plano técnico, assumindo-se como um compromisso coletivo que envolve gestores,

professores, estudantes, pais e comunidade escolar. Para autores como Veiga (2009) e Gadotti (2016), o PPP deve explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, as metodologias de aprendizagem, as formas de organização e as estratégias de avaliação da escola. No caso em análise, o coletivo de professores poderia, com base no PPP, aderir a uma ou mais metodologias de ensino que dialoguem com sua proposta educativa e com as necessidades da comunidade escolar.

A pedagogia histórico-crítica, por exemplo, apresenta-se como uma alternativa viável para estruturar práticas pedagógicas que priorizem a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Ressalta-se que a própria BNCC (Brasil, 2018), não estabelece diretrizes sobre métodos de ensino, o que reforça a importância da autonomia das escolas na definição de abordagens pedagógicas coerentes com seu projeto educativo.

Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (Brasil, 2018, p. 28).

Contudo, a possibilidade de adequação à realidade nem sempre se realiza na prática, pois os processos de implementação podem recentralizar decisões e induzir formas padronizadas de planejamento e gestão, deslocando a autoria pedagógica para instâncias superiores. Do ponto de vista da Geografia da Educação, esse movimento opera como desterritorialização do currículo e da gestão, na medida em que enfraquece a inscrição das singularidades locais no PPP e converte a escola em unidade de execução de roteiros externos (Freitas, 2013, 2018; Giroto, 2017).

Assim, o PPP não apenas orienta a prática docente, mas também fortalece a identidade pedagógica da escola, garantindo que as escolhas metodológicas estejam alinhadas a um compromisso coletivo com a democratização do conhecimento. Além disso, o PPP deve ser construído, executado e avaliado de maneira participativa, considerando as dinâmicas locais do território escolar e os desafios do contexto em que a escola está inserida tal como a BNCC reconhece. É por isso e por outras questões que se pode defender que os PPPs são dispositivos de resistência territorial e pedagógica contra os ataques das políticas públicas neoliberais, que frequentemente buscam enfraquecer a autonomia escolar e reduzir a educação a uma lógica mercadológica e padronizada. Nessa perspectiva, resistir significa preservar as especificidades locais, como referência de diagnóstico, decisão e compromisso curricular, mantendo o PPP como produção coletiva, ancorada na relação escola–comunidade (Giordani; Giroto; Soares, 2022).

Ao garantir que a construção do PPP seja um processo democrático e contextualizado, princípios trazidos através da Constituição (Brasil, 1988), LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018) e leis estaduais e municipais, as escolas podem se fortalecer como espaços de resistência, assegurando uma educação comprometida com a inclusão, a justiça social e a formação crítica dos estudantes, ideais garantidos pela Constituição Federal e as leis específicas sobre educação.

Contudo, esse processo envolve a ruptura com práticas burocráticas e autoritárias, promovendo relações horizontais e colaborativas no interior da escola. De acordo com Fernandes e Pereira (2014), e Veiga (2023), o papel da escola deve ser ativo na organização, elaboração e avaliação do seu projeto educativo, pois é nesse espaço que se reconhecem as necessidades próprias da comunidade escolar, contudo, se percebe que ainda isto encontra-se longe de acontecer (Fernandes; Pereira, 2014).

A relevância do PPP reside em sua função de nortear as ações da escola, indo além das questões administrativas cotidianas. Como destaca-se no Art. 20 da Lei Municipal 2.547 (Foz do Iguaçu, 2023) é essencial que as esferas de administração municipal garantam as condições necessárias para que gestores escolares (diretores, coordenadores pedagógicos e secretários) e docentes participem ativamente e com autonomia da elaboração do plano pedagógico, com acesso a formações adequadas. Sem esse suporte, o PPP corre o risco de se tornar um documento meramente burocrático, distante da realidade escolar.

O PPP serve como um guia prático e reflexivo, orientando a escola em sua função social, autonomia pedagógica e compromisso com uma educação de qualidade nas dimensões formal, social e política. Ele é, portanto, uma ferramenta fundamental para a construção de uma escola inclusiva, democrática e emancipatória, capaz de responder às demandas da comunidade em que está inserida.

No entanto, para que o PPP cumpra efetivamente sua função, é imprescindível que sua construção coletiva seja acompanhada de formações continuadas. Essas formações devem capacitar docentes e demais membros da comunidade escolar a compreenderem e se apropriarem do documento, transformando-o em um instrumento vivo e contextualizado. Mais que isso, as formações continuadas precisam fortalecer a leitura crítica do território escolar, qualificando a capacidade docente de argumentar, deliberar e sustentar escolhas situadas localmente, ancoradas nas necessidades da comunidade e nas condições concretas de funcionamento da escola, frente a processos de padronização. Desta forma, a relação entre o PPP, a função social da escola e a autonomia pedagógica emerge como um eixo central para refletir sobre o compromisso da educação pública com a transformação social, tema que será aprofundado na próxima seção.

## **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E AUTONOMIA PEDAGÓGICA**

A escola, como um espaço criado pela sociedade para a transmissão de saberes e a formação sociocultural das novas gerações, tem passado por múltiplas adequações ao longo dos séculos. Na modernidade, de acordo com Saviani (2008), diversos movimentos políticos levaram a escola a refletir sobre sua finalidade. Para o autor, a marginalidade é, sem dúvida, um dos maiores problemas enfrentados pela escola. Dependendo da função social que ela adquire, a escola pode assumir o papel de equalizador social, promovendo a integração das camadas populares nas demais esferas sociais, ou, por outro lado, atuar como um agente segregador.

Embora Saviani, assim como outros autores, tenha buscado consolidar uma concepção única para a função social da escola, não há consenso entre os teóricos. Atualmente, o mais próximo de uma definição encontra-se nos dispositivos legais, que, embora forneçam as principais diretrizes, delegam às escolas a responsabilidade de concretizar e interpretar essas orientações.

Nesse sentido, o PPP insere-se como o documento encarregado de definir (ou ao menos espera-se que o faça) a função social da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, atribui à escola a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, nos termos do art. 12, inciso I. Ou seja, cabe à escola refletir sobre sua própria intencionalidade educativa (Veiga, 2009, p. 164).

Para Lopes e Machado (2014), a escola deve assumir a responsabilidade de refletir sobre sua intencionalidade educativa em relação à sociedade, buscando garantir o direito à educação e promovendo cidadania, inclusão e justiça social. O PPP é o instrumento que alinha a prática pedagógica à função social da escola, tornando-a ativa na formação de cidadãos críticos e participativos.

No mesmo sentido, Gandin (2006) enfatiza que o PPP deve ser construído com qualidade técnica e política, permitindo que a escola defina seu papel na sociedade. Para ele, a função social da escola está diretamente ligada à sua capacidade de articular a formação acadêmica com a formação cidadã, atendendo às necessidades da comunidade e promovendo valores como solidariedade e justiça social.

O autor destaca que escolas que se limitam à manutenção de estruturas conservadoras não cumprem sua função social, pois tendem a preservar sua cultura escolar inalterada e, conseqüentemente, não enxergam necessidade na construção de um projeto político-pedagógico coletivo, argumentando que a construção coletiva do PPP deve ser baseada em valores democráticos, promovendo práticas que reduzam desigualdades e garantam o acesso à educação de qualidade para todos.

Alinhando-se a essa intencionalidade, a formação cidadã é o principal fruto da escola, sendo essencial que ela garanta acessibilidade, universalidade e qualidade. Nesta perspectiva, a “[...] educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão” (Veiga, 2009, p. 168). Assim, a escola não deve apenas reproduzir conhecimentos, mas também atuar como um espaço de reflexão e transformação social, contribuindo para a superação das desigualdades. Para isso, a função social da escola deve estar vinculada à formação de sujeitos críticos e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Contudo, para que a função social seja plenamente alcançada, é necessário observar o conceito de autonomia pedagógica, o qual até agora só tem sido abordado a partir da escola, como conjunto. A autonomia pedagógica, porém, tem uma dicotomia legislativa, já que o artigo 13 a LDB (Brasil, 1996) estabelece que os docentes possuem, por sua vez, autonomia para a elaboração de seu plano de trabalho, e é obrigação da escola, e os sistemas de ensino, respeitá-la.

A Constituição Federal estabelece, no art. 206, que o ensino deve se orientar por princípios que articulam igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade, piso salarial profissional nacional e direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, definindo, ainda, que a legislação deverá regulamentar as categorias dos profissionais da educação básica e os prazos para elaboração ou adequação de seus planos de carreira nas diferentes esferas federativas (Brasil, 1988, art. 206).

Ao tratar da dicotomia, compreende-se que a autonomia pedagógica se estrutura em duas dimensões constitutivas, que sustentam o próprio conceito: de um lado, a dimensão privativa do docente, vinculada à garantia de sua individualidade, de sua subjetividade e de sua liberdade de ação pedagógica e de outro, a dimensão coletiva, constituída pela heterogeneidade dos sujeitos que integram a comunidade escolar. Essa dupla constituição torna-se evidente quando se observa a própria estrutura do art. 206, anteriormente mencionado.

Trata-se, portanto, de uma autonomia pedagógica intrinsecamente vinculada à gestão democrática da escola, conceito que será discutido na próxima seção. É dessa articulação que decorre a definição do perfil da comunidade escolar e, por conseguinte, a possibilidade de projetar a função social de cada instituição. No item seguinte, aborda-se a formação continuada dos docentes, considerando que esse constitui um dos espaços centrais sobre os quais as políticas públicas educacionais deveriam incidir.

## FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA

Conforme discutido até aqui, o PPP de uma escola deve necessariamente ser elaborado pelo conjunto da comunidade educativa. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre a experiência de uma formação continuada oferecida a professores de uma escola municipal em Foz do Iguaçu. Para tanto, faz-se necessário discutir a formação docente e, sobretudo, a formação continuada. Antes disso, faz-se necessário contextualizar a escola e seus professores.

A escola selecionada para a ação atua nos anos iniciais da Educação Básica e está inserida na Rede Pública de Educação da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, especificamente em um bairro periférico. O público-alvo dessa instituição é composto por estudantes oriundos de famílias com baixa escolaridade e, em sua maioria, de recursos financeiros limitados. Dados apresentados durante a formação continuada indicam que aproximadamente 70% dos alunos são beneficiários do programa Bolsa Família.

Para fins analíticos, o recorte territorial adotado não se limita ao entorno geográfico da escola, mas ao que Milton Santos denomina território usado que, no caso em tela, se expressa tanto em elementos materiais e normativos, quanto nas práticas de participação, deliberação e trabalho docente. Essa lente analítica permite compreender que o cotidiano escolar é atravessado por forças que excedem a escala local, pois decisões, metas e linguagens de política educacional frequentemente chegam como racionalidades externas, reconfigurando o modo como a escola se organiza e define suas prioridades (Santos, 2000, 2006). Na mesma linha de raciocínio, Girotto (2023), compreende território como dimensão constitutiva da vida social e da realização de direitos, sobretudo o direito à educação. Para o autor, as desigualdades sociais se manifestam como desigualdades territoriais, de modo que as políticas educacionais, precisam considerar as realidades territoriais locais e tratar a educação como direito territorial, o que implica ler políticas educacionais e formação docente, considerando as especificidades da formação socioespacial brasileira.

A formação oferecida foi organizada por iniciativa da gestão escolar, com apoio da UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu. Contou com a participação média de 20 professores, que possuíam formação universitária ou estavam em fase de conclusão. A faixa etária dos docentes variava entre 22 e 54 anos, sendo a maioria mulheres. Por se tratar de uma formação não obrigatória, a participação variava de um encontro para outro. No total, foram realizados 14 encontros entre os meses de agosto e outubro, sempre às 17h30, após o término das aulas regulares.

Nos três primeiros encontros, o objetivo principal foi verificar o conhecimento que os professores tinham sobre a escola, seu público-alvo e sua própria prática profissional. Constatou-se que a grande maioria dos docentes conhecia a história da instituição e sua

trajetória ao longo do tempo. Como nota à margem, observou-se que alguns professores mais jovens haviam sido alunos da escola e retornaram posteriormente como docentes.

Essa contextualização nos leva à reflexão sobre os saberes docentes, conforme abordado por Tardif (2014, p. 31). Segundo o autor: "Os saberes dos professores se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais". Compreender a articulação desses saberes é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente e, especialmente, para sua participação nas políticas escolares. A relação entre os saberes dos professores e a qualidade da educação não é uma questão nova. De acordo com Souza (2006, p. 483):

Já há alguns anos observa-se, no cenário educacional, a tendência crescente de se oferecer cursos de formação contínua aos professores. Essa tendência pode ser observada no estabelecimento de diversos convênios entre secretarias municipais e estaduais de Educação e as universidades, públicas e privadas, com o propósito de realizar programas de formação de professores no formato de cursos (com duração variada), seminários, encontros, conferências e congêneres. Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de 'capacitar', 'reciclar', 'melhorar a competência' dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores.

Contudo, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, responde a interesses econômicos e valores hegemônicos, das pessoas que estão no controle da gestão política da sociedade. Imbernón (2015) explica que, no final do século XX, a formação continuada passou de uma abordagem teórica para uma abordagem prática, sem, no entanto, considerar as mudanças sociais e culturais. Apenas no século XXI essa formação passou a ser analisada com maior profundidade, embora ainda esteja longe de alcançar seu objetivo de compreender "[...] o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia" (Imbernón, 2015, p. 14). O autor complementa essa ideia ao afirmar que:

É difícil, com um pensamento educacional único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos, etc.), desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade (Imbernón, 2015, p. 14).

No contexto de Foz do Iguaçu, professores da escola municipal analisada manifestaram que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem sido tratada como um treinamento. Ou seja, os temas abordados como formação são definidos pelos interesses da gestão e não atendem às necessidades reais da categoria

docente. Esse modelo representa um desafio, pois limita o debate de questões pedagógicas essenciais, como, por exemplo, a construção coletiva do PPP.

Imbernón (2015, p. 52) critica a formação continuada concebida de modo genérico e padronizado, afirmando que “O tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento”. Em diálogo com Santos (2000, 2006), esse modelo pode ser compreendido como expressão de verticalidades, na medida em que impõe prescrições externas ao cotidiano escolar, deslocando a produção de sentido do coletivo docente para padrões e metas previamente definidos. Em contraposição, uma formação situada localmente tende a fortalecer horizontalidades, por meio do debate, da autoria e da decisão produzida no interior da escola, condição necessária para que o PPP se constitua a partir das práticas concretas do cotidiano institucional.

Modelos de formação, baseados em treinamento, fundamentam-se na ideia de que “[...] os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (Imbernón, 2015, p. 53). Ou seja, parte-se da suposição de que os desafios enfrentados pelos professores são homogêneos e podem ser resolvidos por meio de soluções prontas. Ainda que muitos estudiosos defendam que essa visão é equivocada, os sistemas educacionais continuam priorizando essa abordagem. Como alternativa, defende-se “[...] uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais” (Imbernón, 2015, p. 54).

A necessidade de reconfiguração da formação continuada justifica a abordagem adotada na escola analisada, na qual se buscou compreender os conhecimentos prévios dos professores sobre a instituição e sua comunidade. Buscava-se, com isso, favorecer a construção de um PPP mais coerente com a realidade local, reconhecendo que a formação continuada precisa envolver os próprios docentes como sujeitos de sua formação e das mudanças produzidas no interior da escola (Imbernón, 2015, p. 54).

Diante desses desafios, torna-se essencial romper com modelos padronizados e descontextualizados, adotando abordagens que valorizem a autonomia docente e a sua participação ativa na construção do conhecimento. A evolução dos saberes pedagógicos pode ocorrer de forma mais significativa a partir de “[...] concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa e que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (Tardif, 2014, p. 37). A continuação o cronograma e os temas abordados durante a formação continuada foi conforme o quadro 1.

Defende-se ainda que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos pré-definidos e estruturar-se a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas e suas

implicações na realidade escolar. Dessa forma, é imperativo que políticas de formação continuada promovam o desenvolvimento profissional dos docentes de maneira crítica e contextualizada, assegurando que sua atuação pedagógica não seja reduzida a uma aplicação mecânica de diretrizes externas, mas sim um exercício de autonomia, criatividade e compromisso social, baseados na própria realidade educacional.

**Quadro 1 - Cronograma e temas abordados na formação continuada**

| Temas abordados nos encontros  | Data       |
|--|------------|
| História da Escola: aprofundar nos aspectos históricos a escola analisada  | 27/08/2024 |
| O que é o Projeto Político Pedagógico?<br>Conceito do PPP e o rol da escola em sua formulação                          | 29/08/2024 |
| A escola que temos e a escola que queremos.<br>Introdução aos princípios de função da escola.                          | 03/09/2024 |
| O fim último da escola e a educação:<br>reflexão a partir da Lei Ordinária 5.247/23.                                   | 05/09/2024 |
| Ser Professor<br>Professor reflexivo, na escola de hoje com vistas na escola do amanhã.                                | 10/09/2024 |
| Como vamos educar.<br>Didática – Metodologia – Método.   | 17/09/2024 |
| Avaliação e o avaliado.<br>Da objetividade perversa e a subjetividade impropria.<br>Lei 5.247/23. Art.39 – Art. 43 III | 19/09/2024 |
| O escolar/O extraescolar<br>Integração curricular e interdisciplinaridade.   | 24/09/2024 |
| De projetos e ações.<br>Aberto a propostas...  | 26/09/2024 |
| A outra escola e os ODS<br>Diferencial - unicidade – heterogeneidade.  | 01/10/2024 |
| A comunidade na escola e pela escola.<br>Ações e projetos voltados à comunidade, ou seja, além da escola.              | 03/10/2024 |
| SWOT<br>Fortalezas – Oportunidades – Ameaças – Debilidades   | 08/10/2024 |
| Discussão sobre Metas e resultados alcançados  | 17/10/2024 |
| Reflexão final e entrega das propostas individuais.  | 22/10/2024 |
| Entrega do relatório final.  | --         |

Fonte: Os autores.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP

Nesta seção, discute-se as barreiras enfrentadas na implementação do PPP e apresenta-se as estratégias para promover uma participação mais efetiva da comunidade escolar. Além disso, aprofunda-se as articulações que possibilitam a construção do PPP, destacando os conceitos fundamentais de autonomia escolar e gestão democrática.

A gestão democrática na escola pública não é apenas um princípio administrativo, mas um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB (Lei nº 9.394/1996, art.

14). Esse modelo pressupõe o envolvimento da comunidade escolar – docentes, estudantes, famílias e demais agentes educacionais – na tomada de decisões sobre a organização pedagógica e administrativa da escola.

Sua concretização, contudo, esbarra em desafios estruturais e culturais, como a fragilidade da formação continuada docente, políticas que limitam a gestão democrática, a implementação de medidas sem análise prévia de seus impactos nas comunidades escolares e a precarização das condições de trabalho. Soma-se a isso a centralização das decisões em determinados segmentos da escola, o que tende a enfraquecer a participação coletiva, como se evidenciou, inclusive, na resistência de parte dos docentes à formação continuada. Quando professores e demais sujeitos da comunidade escolar não se reconhecem como participantes efetivos do processo decisório, o PPP corre o risco de reduzir-se a um documento burocrático, dissociado das necessidades educacionais e sociais da escola.

No caso da escola analisada, o PPP vigente no momento da formação continuada havia sido elaborado exclusivamente pela gestão escolar anterior, com a participação da secretaria e da direção, mas sem a contribuição de professores, pais e estudantes. Essa realidade revelou um problema ainda maior: os próprios docentes desconheciam o conteúdo do documento, o que, na fala dos professores em formação, resultava em práticas pedagógicas frequentemente desalinhadas às diretrizes do PPP. Essa situação vivenciada pelos professores reforçou a ideia de que um documento construído sem ampla participação tende a ser ineficaz, pois não dialoga com a realidade cotidiana da escola.

Outro obstáculo significativo é a falta de formação sobre participação democrática. Muitos professores e gestores não recebem orientações adequadas sobre como fomentar práticas democráticas na escola, o que pode levar à reprodução de modelos autoritários de gestão. Sob essa perspectiva, a formação continuada precisa ir além do treinamento técnico e incorporar discussões sobre a importância da gestão democrática e da autonomia escolar.

Na formação realizada na escola, para alinhar as necessidades do PPP às carências teórico-práticas dos docentes, foi necessário improvisar nos primeiros encontros uma espécie de avaliação diagnóstica, realizada através das opiniões verbalizadas durante o primeiro encontro, o qual determinou os temas a serem inseridos no processo de formação. Idealmente, todo professor deveria ter domínio de áreas técnicas como avaliação, didática, metodologia e legislação educacional. No entanto, percebeu-se que havia uma lacuna significativa de conhecimento, que variava de acordo com o tempo de serviço dos docentes.

Professores mais jovens, com menor tempo da data de conclusão de seus estudos, demonstravam maior domínio dos aspectos técnicos, enquanto docentes com mais anos de experiência tinham conhecimento aprofundado sobre a realidade social da escola. Isso evidencia um descompasso entre a formação acadêmica e a experiência prática, revelando a

necessidade de uma formação continuada que valorize ambas as dimensões do conhecimento docente.

Para superar esses desafios, uma das estratégias mais eficazes é a criação de espaços formais e informais de participação, como assembleias escolares, conselhos participativos e grupos de trabalho voltados para a revisão do PPP. Durante a formação continuada, adotou-se essa abordagem, dedicando os primeiros encontros à discussão desses conceitos. Em determinados momentos, o debate se acirrou, especialmente em relação ao tema da avaliação, pois havia concepções divergentes entre os participantes.

Outro aspecto a considerar é o receio de gestores escolares em promover debates críticos dentro da escola, pois há o temor de que conflitos de ideias ultrapassem o espaço formativo e reverberem em outros âmbitos da escola. No entanto, esse receio pode ser minimizado quando se oferece aos participantes segurança para expor seus posicionamentos, criando um ambiente propício ao diálogo. Afinal, uma gestão democrática pressupõe um espaço de confiança, no qual o debate é incentivado e visto como parte do desenvolvimento institucional.

Além disso, é fundamental fortalecer a formação continuada voltada à gestão democrática, garantindo que os professores compreendam melhor seu papel na construção do PPP e na administração da escola. Tardif enfatiza que os professores “[...] ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (Tardif, 2014, p. 33). Quando os docentes reconhecem sua função ativa na gestão democrática, a participação tende a ser mais significativa e o PPP ganha legitimidade como instrumento norteador da escola.

Dessa forma, a gestão democrática se apresenta não apenas como um princípio organizador do PPP, mas também como uma necessidade fundamental para garantir que a escola atenda à sua função social e promova a autonomia pedagógica de seus agentes. No entanto, para que isso ocorra, é essencial superar as barreiras estruturais e culturais que ainda limitam o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência da formação continuada realizada na Escola Municipal analisada, em parceria com a UNIOESTE, evidenciou a importância do PPP como instrumento norteador das práticas educativas e da identidade da escola. Sua construção coletiva, prevista na legislação educacional, mostrou-se fundamental para alinhar as diretrizes pedagógicas às necessidades da comunidade escolar, favorecendo uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Ao organizar a formação por eixos e mobilizar os marcadores de territorialização e desterritorialização, articulados à análise dos fluxos de decisão, foi possível qualificar a leitura do PPP para além do plano declaratório. O processo formativo favoreceu a explicitação de referências ao contexto local, a formulação de justificativas centradas no território usado e a consolidação de decisões colegiadas no texto do documento, reforçando sua função orientadora.

Em contrapartida, quando os debates se aproximaram de linguagens padronizadas e roteiros externos, o PPP passou a aparecer mais como peça de cumprimento normativo, com menor densidade deliberativa. A principal contribuição do estudo, nesse sentido, foi evidenciar que a disputa em torno do PPP se materializa na produção e no uso do texto, bem como nas instâncias que decidem. Territorializar implica sustentar autoria local; desterritorializar, por sua vez, significa deslocar decisões e reduzir as especificidades locais a um plano secundário.

A formação evidenciou que a gestão democrática e a autonomia pedagógica constituem dimensões indissociáveis para a construção de um PPP efetivamente vinculado à realidade e à intencionalidade educativa da escola. De um lado, mostrou-se necessário fortalecer a participação de professores, estudantes e famílias nos processos decisórios, sob pena de o documento se reduzir a uma peça burocrática; de outro, destacou-se que o respeito à autonomia pedagógica, tanto na dimensão individual dos docentes quanto na dimensão coletiva da escola, é condição para o desenvolvimento de práticas criativas, contextualizadas e coerentes com o projeto educativo institucional. Nesse sentido, permanece como desafio a superação de modelos centralizados e autoritários de gestão.

A formação continuada também se afirmou como eixo central para qualificar a elaboração e a implementação do PPP. A experiência indicou que formações contextualizadas, em diálogo com as realidades locais e com a reflexão crítica, são mais potentes do que modelos padronizados e tecnicistas. Nesse estudo, a autonomia também se expressa como capacidade de sustentar decisões produzidas no cotidiano escolar, formulando critérios e prioridades que não se reduzam à reprodução de prescrições externas.

Por fim, a experiência reforçou que o PPP pode constituir-se como ferramenta de resistência frente a políticas públicas de viés neoliberal que buscam padronizar e mercantilizar a educação. Os resultados sugerem que o PPP se fortalece quando a escola produz horizontalidades, por meio de decisões coletivas e autoria pedagógica no interior do território escolar, e se fragiliza quando verticalidades, como padronizações e instrumentos sistêmicos, deslocam a deliberação e reordenam prioridades. Fortalecer o PPP é, assim, fortalecer a capacidade da escola de produzir sentido público para sua ação educativa, afirmando-se como espaço de formação cidadã, inclusão e justiça social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 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.
- FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 985-1006, 2014.
- FOZ DO IGUAÇU. Prefeitura Municipal. **Lei 5.547 de 17 de abril de 2023**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino – SME –, do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://leis.org/municipais/pr/foz-do-iguacu/lei/lei-ordinaria/2023/5247/lei-ordinaria-n-5247-2023-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-sme-do-municipio-de-foz-do-iguacu>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348–365, jan./abr. 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. São Paulo: Acervo Moacir Gadotti, 2016. (Notas de palestras). Disponível em: [https://gadotti.org.br/bitstream/123456789/457/1/AMG\\_PUB\\_03\\_026.pdf](https://gadotti.org.br/bitstream/123456789/457/1/AMG_PUB_03_026.pdf). Acesso em: 28 fev. 2026.
- GANDIN, Luis Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de (org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 67-71.
- GIORDANI, Ana; GIROTTTO, Eduardo Donizeti; SOARES, Marcos de Oliveira. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, Salvador, v. 18, n. 36, p. 316-333, 2022.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **A condição espacial da formação docente em geografia**: intersecções entre geografia da educação e saberes docentes. 2023. 214 p. Tese (Livredocência em Geografia) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez. 2016.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- LOPES, Corinne Julie; MACHADO, Lucília Regina. Projeto político-pedagógico como instância de gestão social da educação. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 90-105, jul./set. 2014.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2023. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/109/298/623>. Acesso em: 28 fev. 2026.

**Recebido:** novembro de 2025.

**Aceito:** março de 2026.