

**CONTRIBUIÇÕES DA
GESTÃO ESCOLAR NA
PROMOÇÃO DA INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
ANÁLISE ACADÊMICO-
CIENTÍFICA**

CONTRIBUTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT TO PROMOTING
PEDAGOGICAL INNOVATION IN BASIC EDUCATION: AN ACADEMIC-
SCIENTIFIC ANALYSIS

Ciências Humanas • 25/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784972336](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784972336)

Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica objetiva analisar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, com base em dissertações e teses defendidas entre 2011 e 2024, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa bibliográfica está fundamentada nos referenciais teóricos de Lück, Libâneo e Carbonell. Financiada pela CAPES/PROSUC, foi desenvolvida como parte do programa de pós-graduação stricto sensu, adotando uma abordagem qualitativa o estudo insere-se na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. O corpus investigativo é composto por sete produções acadêmicas: quatro dissertações de mestrado, uma dissertação de mestrado profissional e duas teses de doutorado. A análise dos dados, realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, revelou que a gestão escolar atua como eixo estruturante da inovação, especialmente quando articulada à formação docente, à reorganização curricular e à criação de ambientes de aprendizagem significativos. A inovação pedagógica é compreendida como processo contínuo, planejado e inclusivo, sustentado por princípios de equidade, acesso e permanência. Os gestores escolares emergem como lideranças estratégicas, capazes de mobilizar recursos institucionais e transformar a cultura escolar. A diversidade metodológica das produções analisadas, com predominância da abordagem qualitativa, reforça o caráter investigativo e contextualizado da temática. Conclui-se que fortalecer a gestão escolar é essencial para consolidar práticas pedagógicas inovadoras e promover uma educação mais equitativa, significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Gestão escolar; Inovação pedagógica; Educação Básica.

ABSTRACT

This bibliographic research aims to analyze the contributions of school management to the promotion of pedagogical innovation in Basic Education, based on dissertations and theses defended between 2011 and 2024, available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Grounded in an integrative literature review and the theoretical frameworks of Lück, Libâneo, and Carbonell, the study is situated within the research line “Management, Education, and Public Policies” of the Graduate Program in Education at Universidade La Salle. The investigative corpus comprises seven academic works: four master’s dissertations, one professional master’s dissertation, and two doctoral theses. Data were analyzed using the Content Analysis Technique. The findings indicate that school management functions as a structuring axis of innovation, particularly when linked to teacher training, curriculum reorganization, and the creation of meaningful learning environments. Pedagogical innovation is understood as a continuous, planned, and inclusive process, grounded in principles of equity, access, and student retention. School managers emerge as strategic leaders, capable of mobilizing institutional resources and transforming school culture. The predominance of qualitative approaches in the analyzed studies reinforces the research’s focus on understanding school management and innovation within specific educational contexts. It is concluded that strengthening school management is essential to consolidating innovative pedagogical practices and advancing a more equitable, meaningful, and responsive education aligned with contemporary demands.

Keywords: School management; Pedagogical innovation; Basic education.

1. INTRODUÇÃO

A escola Integral surge como uma resposta para o enfrentamento dos desafios estruturais históricos da Educação. A Escola deve reconhecer e valorizar as diversidades, possibilitando que cada indivíduo atue com autonomia, a partir da igualdade de fato e de direito, que assegure o reconhecimento de suas singularidades.

Ao mesmo tempo, as instituições escolares enfrentam o desafio de adotar metodologias inovadoras que integrem tecnologia e competências socioemocionais, cujo objetivo é formar cidadãos capazes de superar os desafios do mercado de trabalho e da sociedade atual. A Educação, nesse contexto, deve também promover agentes de mudança que cultivem pensamento crítico e ético.

A sociedade atual, marcadamente orientada pela economia baseada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, apresenta intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que, ao mesmo tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações, assim como desafios e exigências extraordinários (Lück, 2009, p.16).

Diante de constantes transformações, rápida evolução tecnológica e mudanças sociais, entende-se que “a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente” (Lück, 2009, p. 16).

A autora Lück (2009) nos explica:

Esse contexto impacta a gestão escolar, que apresenta desafios de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, subsequentemente, o trabalho daqueles que atuam nesse meio. (Lück, 2009 p. 16).

Para que a gestão democrática se concretize, é essencial a implementação de novos métodos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que promova práticas colaborativas e participação nas tomadas de decisão. Isso, por sua vez, cria um ambiente cooperativo onde os envolvidos com a educação devem se sentir corresponsáveis por cada aspecto da instituição.

O papel do diretor é refletido na escola. Espera-se que a escola seja organizada e administrada com eficiência. Seus recursos materiais e financeiros, bem como o trabalho de seu pessoal, devem propiciar condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2003). Porém, para que isso aconteça, é fundamental que

os responsáveis pela direção escolar tenham formação adequada e, ao mesmo tempo, incentivem a qualificação profissional e o desenvolvimento de novas competências dos professores.

O desafio para a gestão escolar e seus gestores é a superação de um modelo tradicional e vertical de administração, rumo a uma gestão humanizada e horizontal, que, segundo Lück (1997), implica passar da ótica fragmentada para a ótica globalizadora; da limitação de responsabilidade para sua expansão; da ação episódica para o processo contínuo; da hierarquização e burocratização para a coordenação; e da ação individual para a coletiva.

O fato é que a inovação pedagógica instiga mudanças no contexto escolar, principalmente na sala de aula e na prática pedagógica do professor. São os professores os principais responsáveis pela execução e/ou promoção do processo inovador, independentemente da influência de fatores de ordem estrutural, institucional, entre outros.

De acordo com Carbonell (2002), inovar nos tempos atuais, como apresenta a temática, é uma autêntica aventura, uma apaixonante viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações. A inovação está associada à mudança das escolas, da gestão escolar e do professorado, o que seremos conduzidos pelos escritos da presente pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa bibliográfica focaliza as contribuições da produção acadêmico-científica sobre como a gestão escolar pode contribuir para a promoção da inovação pedagógica na Educação Básica. Sendo assim, o estudo se insere na

linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

A relevância deste trabalho ora proposto tem como justificativas três dimensões: a pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social, que serão explicitadas no capítulo atinente aos procedimentos metodológicos.

Diante do exposto, propõe-se como problema de investigação: Como a gestão escolar pode contribuir para a promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, de acordo com os autores de dissertações e teses defendidas entre os anos 2011 a 2024, em programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizados pela BDTD – Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações?

Em decorrência de tal problema, o objetivo geral é analisar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, segundo os autores de dissertações e teses defendidas entre os anos 2011 a 2024, em programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizados pela BDTD.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a. Mapear, na BDTD, as Teses e Dissertações defendidas na área da educação que têm como temática investigativa a inovação pedagógica no contexto da Gestão Escolar, entre os anos de 2011 a 2024;
- b. Descrever as abordagens teóricas e metodológicas adotadas nas dissertações e teses que constituem o corpus investigativo;

c. Identificar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica com base no exposto nas dissertações e teses.

O corpus investigativo está composto por sete (7) dissertações e teses. Destas, quatro (4) são dissertações de mestrado, uma (1) de mestrado profissional e duas (2) teses de doutorado, todas situadas no Brasil e localizadas na Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD). Os dados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo.

A partir do problema, objetivos e corpus investigativo, a presente pesquisa bibliográfica e nos entendimentos sobre gestão escolar e inovação pedagógica, de autores como Lück (1981, 1997, 1998, 2000, 2009, 2011); Libâneo (2003, 2007) e Carbonell (2002), expoentes da temática no Brasil.

Antecipando os desdobramentos analíticos da presente investigação, observamos que os estudos selecionados convergem na compreensão de que a gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos e articulada à formação continuada dos profissionais da educação, constitui-se como vetor estratégico para a promoção da inovação pedagógica.

As dissertações e teses analisadas evidenciam que práticas de liderança compartilhada, valorização da escuta ativa e abertura à participação da comunidade escolar são elementos recorrentes nas experiências que lograram êxito na transformação dos processos educativos.

Partimos, portanto, da hipótese de que a gestão escolar não apenas influencia, mas potencializa a emergência de práticas pedagógicas

inovadoras, sobretudo quando se afasta de modelos verticalizados e adota uma postura dialógica, reflexiva e comprometida com a construção coletiva do projeto pedagógico. Tal pressuposto será tensionado ao longo da análise, à luz dos referenciais teóricos e dos dados extraídos do corpus investigativo.

Feitas tais considerações, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos: No primeiro capítulo, introduz-se a temática investigativa. No segundo, os Procedimentos Metodológicos, caracterizamos o estudo, explicitando as justificativas que conferem relevância à pesquisa ora proposta, o problema e os objetivos, a constituição do corpus investigativo e a técnica para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, abordamos a Gestão Escolar, com foco nos princípios, fundamentos, dimensões e relações institucionais. No quarto capítulo, discutimos a Inovação Pedagógica, com ênfase na escola do “presente-futuro” e nas práticas formativas humanizadas. No quinto capítulo, realizamos a análise e interpretação dos dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências que sustentam o percurso investigativo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo caracteriza-se o estudo; se explicitam as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social à pesquisa ora proposta; apresentam-se o problema e os objetivos; especificam-se a constituição do *corpus* investigativo e a técnica para a análise dos dados.

2.1. Caracterização do Estudo

O presente estudo com característica teórica de cunho bibliográfico, tem como temática investigativa as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado e constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Ainda segundo Gerhardt e Silveira (2009), essa tipologia de pesquisa tem a finalidade de recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre determinado assunto.



A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Ainda, Gerhardt e Silveira (2009), afirmam que a pesquisa bibliográfica no meio acadêmico tem a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento por meio da investigação científica de obras já publicadas, artigos ou livros.

Gil (2002), apresenta as seguintes etapas da pesquisa bibliográfica, conforme representado na figura 1.

Figura 1. Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2002).

As etapas da pesquisa bibliográfica apresentam as seguintes características:

a. Escolha do Tema: A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, inicia-se com um tema. Para a escolha desse tema, o estudante não pode esperar que o orientador decida o tema da pesquisa. O orientador pode sugerir temas de pesquisas e indicações de leituras, por exemplo, mas essa etapa é desempenhada pelo próprio estudante, ciente que ao realizar uma dissertação ou monografia, vai requerer de si um trabalho árduo pela busca do conhecimento (Gil, 2002).

Logo, investigar um assunto que não desperta entusiasmo pode se revelar uma tarefa extremamente desmotivadora. Para a definição do tema, é preciso além de interesse pelo assunto, ter um conhecimento prévio na área a qual ocorrerá o estudo, pois “quem conhece pouco dificilmente faz escolhas adequadas. Isso significa que o aluno só poderá escolher um tema a respeito do qual já leu ou estudou” (Gil, 2002 p. 60).

b. Levantamento bibliográfico preliminar: Após a escolha do tema, o que se sugere é um levantamento bibliográfico preliminar que facilite a formulação e elaboração do problema. Um estudo exploratório cuja finalidade proporcione ao pesquisador familiarizar-se com a área de estudo que está interessado possibilitará que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido (Gil, 2002).

Para tanto, é muito importante buscar “os principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar teóricos e autores que contemplam a temática, bem como realizar um levantamento das pesquisas recentes disponíveis que abordam o assunto” (Gil, 2002, p. 61).

c. Formulação do problema: Para a formulação do problema é necessário que se façam perguntas norteadoras que levem em consideração se o tema é de interesse para o próprio pesquisador; se apresenta relevância teórica e prática; se o pesquisador tem a qualificação adequada para tratar dessa temática; se o material bibliográfico disponível e existente é suficiente para trabalhar soluções e potencialidades; se o problema formulado está claro, preciso e objetivo; se o

pesquisador dispõe de tempo e condições de trabalho necessárias para desenvolver a pesquisa (Gil, 2002 p. 62).

d. *Elaboração do plano provisório de assunto:* Como explica Gil (2002) o plano definitivo só poderá ser definido ao final, após as coletas. Até lá, haverá revisões e reformulações. O conhecimento disponível inicial sofrerá modificações ao longo do processo de pesquisa. O plano provisório constitui, portanto, apenas a primeira etapa.

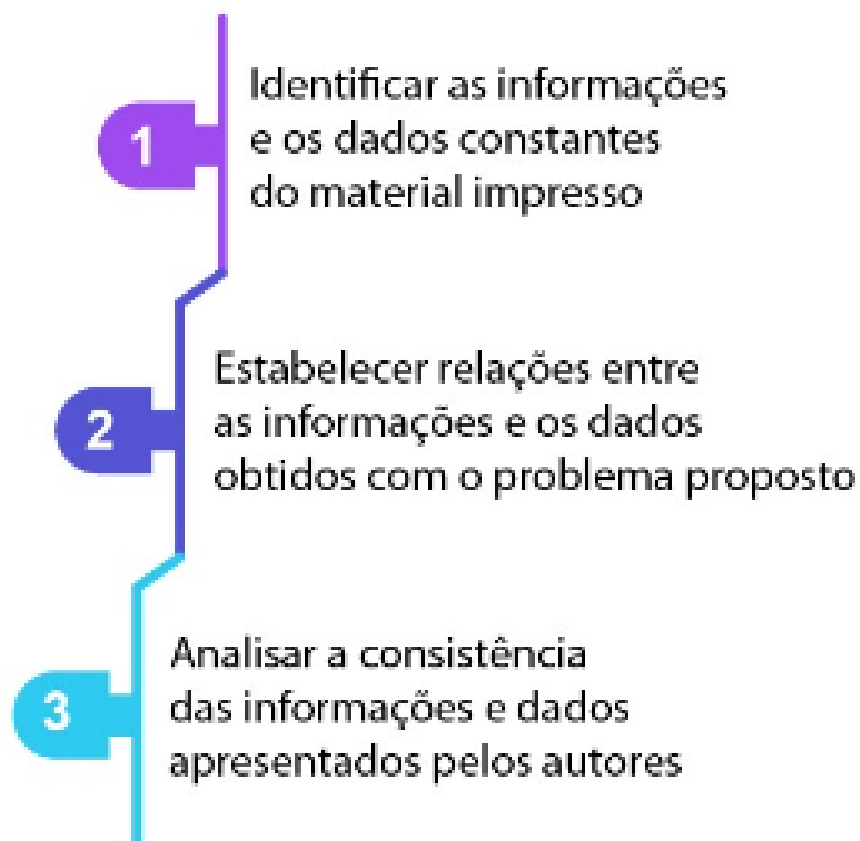
O plano provisório ou inicial consiste em organizar estruturalmente as diversas partes que compõem o objeto de pesquisa. “Esse plano de trabalho geralmente apresenta a forma de itens e subitens ordenados em seções correspondentes ao desenvolvimento que se pretende dar à pesquisa” (Gil, 2002, p.63).

e. *Busca das fontes:* Para identificar e selecionar as fontes bibliográficas mais pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa, “a contribuição do orientador é fundamental, que poderá fornecer informações sobre o que já foi publicado, mas também apreciação crítica do material a ser consultado” (Gil, 2002 p. 64).

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo (Gil, 2002, p. 64).

f. Leitura do material: A leitura que se faz na pesquisa bibliográfica deve servir aos objetivos conforme a apresentado na figura 2.

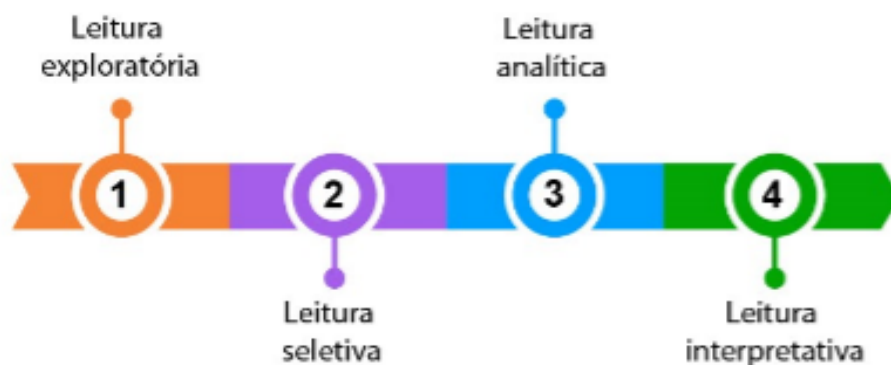
Figura 2. Objetivos da pesquisa bibliográfica.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2002).

Gil (2002) cita os seguintes tipos de leitura, conforme figura 3, tendo como bases de análises de dados mais amplos fazendo ligações significativas na investigação.

Figura 3. Tipos de leitura bibliográfica.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2002).

A sistematização dos procedimentos de leitura das fontes levantadas deve ser levada em consideração, pois permitirá que se aprenda os conteúdos abordados, além de permitir determinado aprofundamento dos estudos da pesquisa em questão (Gil, 2002).

g. Fichamento: O fichamento é um elemento importante na pesquisa bibliográfica, porquanto permitirá a retenção das informações de caráter crucial ao trabalho científico, para tal procede-se à confecção das fichas de leitura. Esse procedimento serve a vários objetivos, conforme figura 4.

Figura 4. Objetivos do fichamento da pesquisa bibliográfica.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2002, p.81).

Essas fichas podem ser divididas em: fichas bibliográficas, para anotar as referências bibliográficas e fichas de apontamento, para registrar as idéias do pesquisador (Gil, 2002).

h. Organização lógica do assunto: Nesta etapa organiza-se todas as informações e ideias pesquisadas, elaboradas, constituindo fator importante para o desenvolvimento da pesquisa. “Quanto melhor estiverem organizados os documentos, melhor estará o trabalho em condições de ser redigido” (Gil, 2002, p. 84). Ou seja, a organização, reunião e o armazenamento adequado dos documentos e materiais da pesquisa durante o processo são indispensáveis.

i. Redação do texto: A fase final de uma pesquisa bibliográfica consiste na redação do relatório de pesquisa.

Não há regras fixas acerca do procedimento a ser adotado nesta etapa, pois depende em boa parte do estilo de seu autor. No entanto, existem alguns aspectos relativos à estruturação do texto, estilo e aspectos gráficos que precisam ser considerados (Gil, 2002, p. 85).

As fases da pesquisa bibliográfica trazidas por Lakatos e Marconi (2003), antes de mais nada é necessário definir o tema a ser estudado, este precisa estar de acordo não só com os interesses do pesquisador como deve trazer novos conhecimentos para a comunidade científica.

Seguindo a lógica das autoras a seguir, a pesquisa requer delimitação do trabalho e organização por meio da elaboração do plano de trabalho, onde deve-se estruturá-lo, pois essa fase “engloba ainda a formulação do problema, o enunciado de hipóteses e a determinação das variáveis” (Lakatos e Marconi, 2003. p. 47).

A identificação é a parte onde busca-se o material em catálogo e a busca por bibliografias pertinentes, após essa busca, localiza-se então os materiais e compila-se sistematizando e organizando o material para após realiza-se o fichamento que é onde coloca-se as ideias centrais, resenhas, e citações procurando sempre ter todo o cuidado com a referência, pois facilita ao pesquisador acesso mais preciso aos temas abordados (Lakatos; Marconi, 2003).

As fichas permitem, o pesquisador conhecer os caminhos da escrita, conforme é apresentado na figura 5.

Figura 5. Caminhos para escrita do texto



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lakatos e Marconi (2003).

Dentro da análise e interpretação, temos as críticas externas e internas. A crítica externa é sobre o significado do texto e tudo aquilo que ele representa. A interna aprecia o valor interno do conteúdo acerca de interpretação e hermenêutica do estudo. Por fim, o tipo

de redação dada ao texto, que, aqui, neste caso, trata-se de uma dissertação.

Muito embora ainda se pense que a pesquisa bibliográfica por ter seu *corpus* investigativo em fontes já conhecidas, possa ser redundante, este também é um modo de (re)fazer conhecimentos, uma vez que a partir dos estudos realizados chega-se a novos conhecimentos.

Neste pensamento, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) destacam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

Por conseguinte, a partir de obras já realizadas, através do pensamento crítico e analítico acerca do pesquisado, a pesquisa bibliográfica através de sua investigação aprimora e atualiza o conhecimento.

Tendo presente a caracterização do estudo em evidência, na próxima seção apresentam-se a relevância, o problema e os objetivos da investigação.

2.2. A Relevância, o Problema, os Objetivos da Investigação

A aspiração por uma sociedade mais justa – com acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, tem impulsionado educadores, gestores escolares e pesquisadores a investigar problemas de ordem social específicos fomentando debates e pesquisas em educação, gestão e inovação pedagógica, etc. (Ramos *et al*/2022).

A relevância da problemática investigativa, em termos científicos, o pesquisador tem a missão de “consultar as bases de dados e identificar pesquisas relacionadas ao que se pretende investigar, sendo este o primeiro passo para demonstrar a relevância científica da pesquisa” (Santos; Kienen; Castiñeira (2015, p. 40).

Santos; Kienen; Castiñeira (2015, p. 41), continuam afirmando que “uma pesquisa científica é sempre um empreendimento social, à medida que só é possível produzir conhecimento novo com base no conhecimento produzido a partir de outras pesquisas.”

Um problema é considerado relevante quando, à medida que conduz à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar tais conhecimentos, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias (Gil, 2019).

Portanto, ao se propor realizar uma investigação, o autor Gil (2019), aponta a necessidade de o pesquisador ter conhecimento sobre os estudos que já foram realizados acerca da temática em tela.

Esse levantamento salientado por Gil (2019), contribui, também, para que o pesquisador tenha conhecimento acerca das “discussões teórico-metodológicas travadas na área”, aspecto evidenciado por Alvez-Mazzotti (2001, p. 41).

Na sequência, dedicamo-nos a evidenciar a relevância do estudo, considerando três dimensões: a relevância pessoal-profissional, a relevância científico-acadêmica e a relevância social.

2.2.1. Relevância Pessoal-Profissional

Em 2003, concluí o ensino médio. O ensino médio ocorreu concomitantemente a um curso técnico em contabilidade no Colégio Comercial D. Pedro II – Americana SP. Devido a circunstâncias pessoais e trágicas, não pude iniciar a graduação. Infelizmente, essa aspiração seria mais tarde atingida. Durante todos esses anos, lamentei profundamente a pausa forçada nos estudos.

Cursei a disciplina Estatística do curso Técnico em Contabilidade, desenvolvi habilidades de leitura, construção e interpretação de gráficos; que ao meu ver contribuirá para a realização e elaboração desta dissertação. A capacidade de leitura, técnicas para coletar, analisar, construir e interpretar gráficos e dados, adquirida nesse período, será essencial para minha formação acadêmica e profissional, especialmente no contexto da educação, onde a análise de dados quantitativos é frequentemente empregada para embasar práticas e políticas educacionais, por exemplo.

Após a conclusão do ensino médio e técnico em 2003, estive inserida no comércio, empreendendo e apoiando um negócio familiar. Sem formação de nível superior, comecei a trabalhar no empreendimento da família e posteriormente, também tive a oportunidade de empreender. Trabalhar com o público no comércio desde a adolescência me permitiu desenvolver habilidades de comunicação valiosíssimas. Minha experiência como empreendedora exigiu ser proativa, criativa, resiliente e realizar planejamentos e agir com liderança na gestão de pessoas e processos.

Foi durante a pandemia que percebi a necessidade de buscar crescimento profissional e pessoal, um desejo de expandir os horizontes e assim decidi retomar os estudos. Esse retorno não foi fácil. Havia o receio de não saber lidar com possíveis julgamentos e o etarismo e ao mesmo tempo lidar com sentimentos internos de insegurança e capacidade, pois eu também me denominava “velha demais” para voltar a estudar. A escolha em cursar um mestrado surgiu devido a tamanha motivação que eu alimentava em expandir e dar continuidade aos estudos.

Determinada, iniciei a graduação no formato 100% EAD. Esse formato contribuiu para que eu conciliasse o trabalho no comércio com os estudos. Em 2023 concluí a graduação em Pedagogia – Licenciatura na Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera, um marco importante no início da minha trajetória acadêmica.

Nesta mesma instituição, após a conclusão da graduação, realizei especializações *Latu Sensu*: Informática na Educação e Psicopedagogia clínica e institucional. Especificamente essa pós-graduação em informática na educação, está alinhada com minha aspiração de mergulhar na pesquisa e prática dessa área. Desejo explorar as potencialidades da inovação na perspectiva da gestão escolar, especialmente considerando as demandas e características contemporâneas.

Na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) conclui outra especialização nível *Latu Senso*: Gestão Escolar – Supervisão e Orientação. Nesta universidade, tive a primeira oportunidade de vivenciar a dinâmica de uma aula de curso de pós-graduação de nível de mestrado: participei como aluna especial do seminário

Alfabetização e Letramento. Essa experiência inicial reforçou ainda mais o desejo e a determinação de me tornar aluna regular.

Além disso, como minha experiência profissional sempre esteve ligada à gestão, tenho um forte interesse em me aprofundar em temas relacionados a inovação pedagógica na perspectiva da gestão escolar.

Acredito que a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e eficazes, pois a construção de novos saberes requer análise crítica dos saberes outrora consolidados, isso permite identificar lacunas e propor novas perspectivas.

Minha paixão pela educação e todo o meu reconhecimento e valorização à essa digníssima área, me impulsionou profundamente na busca por oportunidades de crescimento; reconheço que cursar um mestrado permitiria oportunidades sublimes de aprimoramento na minha formação, bem como possibilidades que tanto almejo: o início de uma carreira acadêmica.

Estar inserida na academia, cursando um mestrado acadêmico, reflete meu compromisso em aprimorar-me como profissional e pesquisadora, além de perspectivas de avançar nos estudos e me manter ingressa na pós-graduação stricto sensu visando o doutorado, uma postura contínua de busca pelo conhecimento, pois segundo Demo (1994), a função da pesquisa vai além da atividade própria da academia. Ela deve ser uma atitude diária do pesquisador, do professor e do cidadão. Também destaca que a pesquisa não é neutra, mas orientada por valores políticos e éticos, o que exige rigor metodológico e comprometimento social.

A relevância pessoal-profissional desta dissertação também se manifesta na oportunidade de ter sido contemplada com a bolsa CAPES, apoio fundamental no momento em que decidi realizar a transição profissional da área comercial para a educação. Em meio às incertezas quanto aos novos caminhos, a bolsa representou não apenas suporte financeiro, mas também um incentivo acadêmico e humano. Sou profundamente grata por este presente, que fortaleceu minha trajetória formativa e minhas escolhas.

Além disso, em 2025, participei de um processo seletivo no Instituto Federal campus Osório- RS. Estou atuando como bolsista de apoio à inclusão, experiência que marcou minha primeira inserção profissional na educação como psicopedagoga. Tem sido enriquecedor contribuir em uma instituição federal, em um ambiente de trabalho acolhedor e aos meus olhos, denomino maravilhoso, ao lado de mulheres que admiro profundamente e que me inspiram diariamente. Realizo relatórios e desenvolvo estudos de caso que fortalecem, na prática, as competências construídas ao longo do mestrado. Essa vivência reafirma minha escolha e amplia meu compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

2.2.2. Relevância Acadêmico-Científica

Com relação a relevância acadêmico-científica, inicialmente, deve-se considerar que a escolha de um tema deve estar relacionada tanto quanto for possível com o interesse do estudante. Muitas das dificuldades que aparecem neste momento decorrem simplesmente do fato de não apresentarem interesse pelo aprofundamento em qualquer dos temas com que tiveram contato ao longo do curso de graduação ou mesmo de pós-graduação.

Para escolher adequadamente um tema, é necessário ter refletido sobre diferentes temas. Assim, algumas perguntas poderão auxiliar nessa escolha, tais como: Quais os campos de sua especialidade que mais lhe interessam? Quais os temas que mais o instigam? De tudo o que você tem estudado, o que lhe dá mais vontade de se aprofundar e pesquisar? (Gil, 2002).

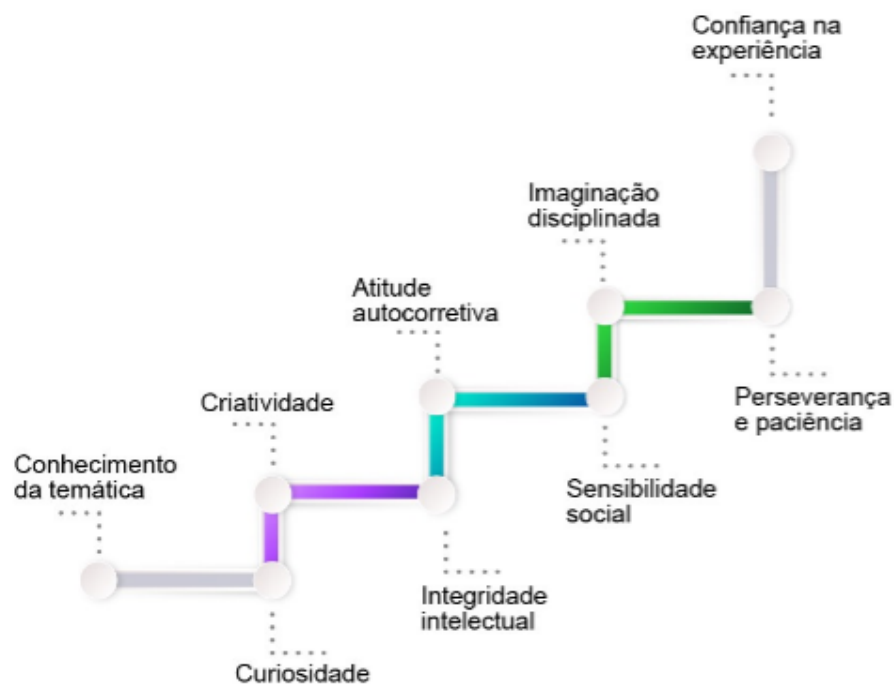
Uma pesquisa, para ser considerada importante, necessita também produzir decorrências – diretas ou indiretas – à sociedade. Isso porque uma pesquisa científica, para ser considerada relevante e pertinente, não pode ser significativa apenas para quem pretende realizar a pesquisa, ou ainda, apenas para a comunidade científica, mas também para aqueles que direta ou indiretamente usufruirão desse conhecimento – a sociedade (Carbonell, 2002 p.15-16).

E continua,

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (Gil, 2002, p. 17).

Gil (2002), descreve as qualidades pessoais do pesquisador, pois o êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, destacadas na figura 6:

Figura 6. Qualidades pessoais do pesquisador



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2002).

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002) destaca, oferece uma vantagem metodológica pois permite dialogar com produções acadêmicas anteriores e identificar lacunas de conhecimento estruturando possibilidades para novas descobertas. Sendo assim, optou-se pela pesquisa bibliográfica, pois:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p.45).

No entanto, há um cuidado que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Dentro dessa perspectiva, para a credibilidade da pesquisa é necessário averiguar e confrontar as fontes:

Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (Gil, 2002, p.45).

A prática investigativa contribui para a formação de uma consciência crítica e por sua vez a uma atitude e disposição

caracterizada pela busca objetiva e sistemática de conhecimento, tal espírito exige do pesquisador qualidades importantes.

As pesquisas devem contribuir para a formação de uma consciência crítica ou um espírito científico do pesquisador. O estudante, apoiando-se em observações, análise e deduções interpretadas, através de uma reflexão crítica, vai, paulatinamente, formando o seu espírito científico, o qual não é inato. Sua edificação e seu aprimoramento são conquistas que o universitário vai obtendo ao longo de seus estudos, da realização de pesquisas e da elaboração de trabalhos acadêmicos. Todo trabalho de pesquisa requer: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013, p.44-45).

Destaca-se, para justificar a relevância acadêmico-científica e a originalidade da presente pesquisa, que o corpus investigativo da pesquisa bibliográfica é composto exclusivamente por dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹).

Por fim, a relevância acadêmico-científica, em síntese, está no processo de construir-se e ser construída pelos outros, por meio da Educação, da Gestão Escolar e da Inovação, compreendida em sua forma ampla, em situações em diversos contextos, as que ocorrem no espaço escolar e na sociedade.

2.2.3. Relevância Social

Diante das justificativas pessoal-profissional e acadêmico-científica apresentadas, abordamos a seguir a relevância social do estudo.

No cenário atual, o universo educacional passa por constantes transformações. A gestão educacional se reinventa constantemente para atender às novas exigências sociais, pessoais e institucionais. O fato é que:

Outra certeza que nos acompanha é a coabitação num mundo híbrido quanto ao uso de novas tecnologias educacionais. Seremos digitais fará, ou já faz parte de nossos processos de identificação, de reconhecimento, de existir em educação. Não temos possibilidade de regredir a um mundo analógico, a um mundo que funcionou por séculos pautado, basicamente na presencialidade. Agora, habita em nós o imperativo híbrido que faz a vida ganhar fluxo, novos métodos educativos imperam ferramentas digitais que mesclam presencialidade e virtualidade (Ramos et al, 2022, p. 2).

Devido a necessidade de rápidas transformações e exigências de adaptações impostas aos gestores e professores, torna-se necessário o desenvolvimento de novas competências “exigindo motivação, habilidade, criatividade, superação de limites, recriação de valores educacionais, equilíbrio emocional, interação humana, resiliência,

identificação e gerenciamento eficaz dos desafios encontrados” (Ramos; Boeck; Mincato, 2022, p.136).

Esse modelo sofre transição de maneira estratégica e resulta diretamente em requalificação e desenvolvimento de novas competências. Os autores Ramos, Boeck e Mincato (2022, p.136), continuam afirmando que



O sucesso da gestão escolar e dos educadores no contexto atual, depende cada vez mais da oportunidade de aprender e experimentar novas habilidades e novos conhecimentos. Para tanto, a instituição educacional precisa investir continuamente no desenvolvimento de seus gestores e educadores por meio da educação continuada e da aprendizagem institucional.

Abordar a gestão democrática no contexto atual, segundo Lück (2009, p. 77), “pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais”, desta forma, enfatiza a importância de processos participativos, inclusivos e transparentes na tomada de decisões nas instituições educacionais, bem como na sociedade como um todo.

A escola padronizada e tradicional, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, evidenciada na reprodução de conhecimento comprovou ao longo dos anos ineficácia e desvantagens para o protagonismo e autonomia do estudante.

A busca por uma educação emancipadora baseada nas competências e nas habilidades se comprova mais atrativa. Para tal, “a proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora dos gestores, educadores e coordenação pedagógica” rompe com as zonas de conforto do processo educativo, abrindo espaço para a construção de novas práticas e perspectivas inovadoras (Ramos; Boeck; Mincato, 2022, p.143).

No entanto, a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação. Aparelhar as salas com computadores e realizar atividades pontuais não são suficientes o bastante para modificar as concepções sobre o ensino e a aprendizagem estabelecidas no modelo tradicional. Precisamos romper com o conservadorismo, valorizando a autonomia e criatividade, superando práticas pedagógicas fragmentadas e conservadoras.

São mudanças meramente epidérmicas que, isso sim, se vendem muito bem nas escolas privadas - e nas escolas públicas que também competem no mercado - para estar na moda e atrair mais alunos. Outras vezes, a inovação é um simples rótulo, pois já se sabe que na educação, como em outros âmbitos sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual (Carbonell, 2002, p.20).

A inovação, quando tratada de forma superficial, deixa de cumprir seu papel transformador. É preciso ultrapassar o discurso e buscar

mudanças efetivas que impactem o modo de ensinar, aprender e se relacionar dentro da escola.

Nesse sentido, a principal força impulsora da mudança são os professores que atuam de forma coordenada e cooperativa nas escolas com o compromisso de adotar metodologias ativas como a resolução de problemas e projetos promovendo a inovação pedagógica.

Na prática docente, esses professores baseiam-se numa educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista. Por isso, “é importante que as administrações sejam mais sensíveis ao reconhecimento e apoio das experiências de base e criem um clima mais favorável para a liberdade de ação docente e a renovação pedagógico” (Carbonell, 2002, p. 31).

Promover uma educação crítica, inclusiva voltada para o desenvolvimento integral são ações que nos levam a pensar e refletir. Imaginar quais caminhos a Escola precisa percorrer para que se efetive a gestão democrática em seus processos pedagógicos e administrativos e, prioritariamente, na gestão desses processos, em um ambiente de aprendizagem contínuo.

Mostra-se assim, essa problematização essencial para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a democratização da educação e o fortalecimento da participação social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O ritmo e a disseminação da informação impulsionada pela tecnologia digitais e redes de comunicação é acelerada, Carbonell

(2002, p. 56) relembra que “A informação e o conhecimento de renovam de forma acelerada” e afirma, “que a quantidade de informação duplica a cada cinco anos e até menos. E calcula-se que, pela primeira vez na história, constatamos que o ciclo de renovação do conhecimento é mais curto que o ciclo de vida da pessoa” (Carbonell, 2002, p. 56).

Ou seja, estamos vivendo um momento histórico em que a velocidade com que novos conhecimentos e informações são produzidos e atualizados é muito rápida. Essa renovação acelerada faz com que o ciclo de atualização do conhecimento seja mais breve do que a própria duração da vida de uma pessoa.

Essa nova era tecnológica exige aprendizado constante e renovação do saber. Isso evidencia a importância da educação e da formação continuada para acompanhar as mudanças e inovações que acontecem num ritmo cada vez mais intenso.

Assim, a dinâmica da era do conhecimento em que a simples acumulação de informações não basta; é necessário um processo ativo de atualização e adaptação ao novo, porque o ciclo de renovação do conhecimento é menor do que o ciclo de vida humana, um fenômeno que não havia sido registrado antes na história.

A pesquisa, considera os grandes desafios da pós-modernidade e da globalização, que impactam diretamente a gestão escolar, a educação e as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a informação e o conhecimento se renovam de forma acelerada, exigindo constantes processos de atualização e reflexão no campo

educacional, conforme destaca Carbonell (2002, p. 56) ao afirmar que “o crescimento do conhecimento é vertiginoso”.

2.2.4. Problema e Objetivos da Investigação

Com relação ao problema da pesquisa, Gil (2019), explica que toda a pesquisa com algum tipo de problema torna-se conveniente esclarecer o significado do problema. Uma aceção bastante corrente identifica problema com “questão que dá margem à hesitação ou perplexidade, por ser difícil de explicar ou resolver” (Gil, 2019, p.23). Contudo, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento.

A presente pesquisa tem como problema de investigação: *Como a gestão escolar pode contribuir para a promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, de acordo com os autores de dissertações e teses, defendidas entre os anos 2011 a 2024, em programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD)?*

A partir do problema, o objetivo geral é: *Analisar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, segundo os autores de dissertações e teses defendidas entre os anos 2011 a 2024, em programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizados pela BDTD – Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações.*

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a. Mapear, na BDTD, as Teses e Dissertações defendidas na área da educação que tem como temática investigativa a inovação

pedagógica no contexto da Gestão Escolar, entre os anos de 2011 a 2024.

- b. Descrever as abordagens teóricas e metodológicas adotadas nas dissertações e teses que constituem o corpus investigativo
- c. Identificar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica com base no exposto nas dissertações e teses.

A seguir, apresentamos o *corpus* investigativo da pesquisa.

2.3. Constituição do Corpus Investigativo

Definido o problema e os objetivos, nos cabe agora indicar as “fontes capazes de fortalecer as respostas adequadas à solução do problema proposto” (Gil, 2002, p. 64), nosso *corpus* investigativo.

A seleção dos trabalhos foi realizada no mês de outubro de 2024, considerando o intervalo temporal entre os anos de 2011 e 2024. Para a localização dos documentos, foram utilizados como termos de busca os descritores “Inovação pedagógica e Gestão Escolar” e “Inovação e Gestão Escolar”, além de palavras-chave complementares como “educação básica”, “práticas inovadoras” e “gestão democrática”. A busca contemplou produções que apresentassem aderência temática explícita aos eixos da pesquisa, disponibilidade integral para leitura e fundamentação teórica e metodológica consistente.

A partir desses critérios, foram identificados inicialmente 2.064 registros, conforme apresentado no Quadro 1. Considerando que o operador de busca da BDTD reconhece os termos em qualquer

parte do documento, foi necessário proceder à leitura criteriosa de todos os títulos. Em situações de dúvida quanto à pertinência temática, recorreu-se à leitura dos resumos para fins de inclusão ou exclusão. Esse processo exigiu atenção metodológica e rigor analítico, assegurando que apenas os trabalhos com efetiva consonância com o problema de pesquisa fossem mantidos para análise.

Quadro 1. Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros: BDTD.

Descritores	Nº de Dissertações e Teses identificadas	Dissertações e Teses excluídas do <i>corpus</i>	Nº de Dissertações e Teses incluídas no <i>corpus</i>
“Inovação pedagógica e Gestão Escolar	329	326	3
“Inovação e Gestão Escolar	1735	1731	4
Total	2064	2057	7

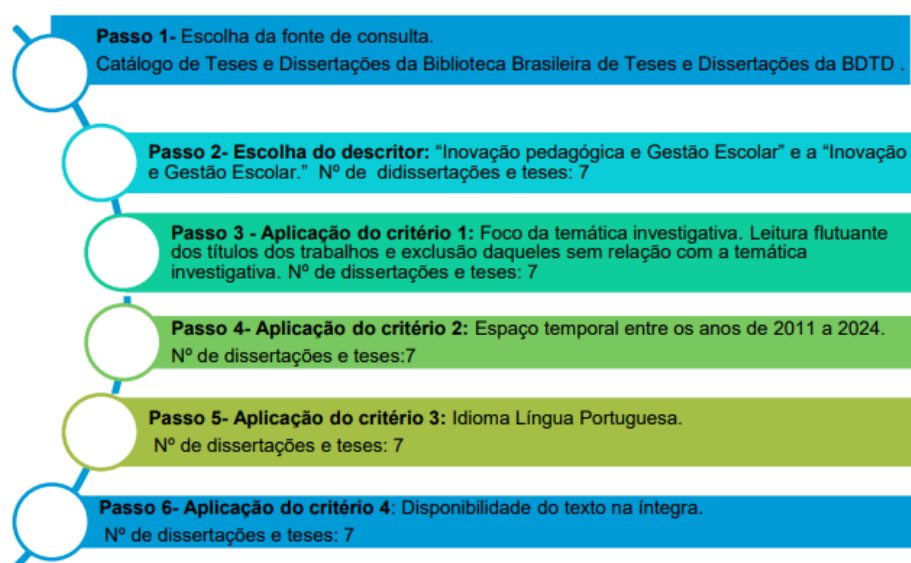
Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento de dissertações e teses realizado, em 2024, na plataforma da BDTD.

O corpus investigativo desta pesquisa é composto por sete (7) trabalhos acadêmicos, localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dentre eles, quatro (4) são dissertações de mestrado, uma (1) dissertação de mestrado profissional e duas (2) teses de doutorado, todas produzidas no Brasil entre os anos de 2011 e 2024.

A seleção dos documentos seguiu critérios de inclusão previamente definidos, como a aderência temática aos eixos “gestão escolar” e “inovação pedagógica”, a disponibilidade integral dos textos para análise, e a consistência teórica e metodológica das produções. Foram excluídos os trabalhos que, embora mencionassem os termos de busca, apresentavam delimitações temáticas periféricas ou pertenciam a áreas de conhecimento não relacionadas ao campo educacional. Esse processo de refinamento garantiu a representatividade e a pertinência do corpus frente aos objetivos da investigação.

A figura 7, ilustra o caminho a ser percorrido e os critérios para a seleção das dissertações.

Figura 7. Caminho percorrido e os critérios para a seleção das Teses e Dissertações.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Banco de Teses e Dissertações da BDTD, com o descritor “Inovação pedagógica e Gestão Escolar” e “Inovação e Gestão Escolar”, foram encontrados sete trabalhos. No qual destacamos os pesquisadores: Nascimento (2019), Santos (2021a), Santos (2021b),

Coelho (2011), Riegel (2023), Carvalho (2019) e Rosier (2022), conforme exposto pelo quadro 2.

Quadro 2. Seleção de dissertações e teses sobre a “Inovação pedagógica e Gestão Escolar” e a “Inovação e Gestão Escolar.”

Autor	Título/Instituição/Área de concentração	Ano	Nível
Nascimento, Lucas Félix do	Inovação na educação básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Mestrado em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC,	D	M
Santos, Marta da Cunha	Inter-relações entre gestão escolar, formação de professores e metodologias ativas: perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade - Universidade Franciscana Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN	2021	M
Santos, Alcielle dos	O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2021	D
Coelho, Adriano de Sales	Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação - Pontifícia	2011	D

	Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP		
Riegel, Martinha Sadzinski	Gestão Escolar e Espaços Educativos: Possibilidades e Desafios para a Inovação Educacional - Universidade Regional de Blumenau – FURB; Centro de Ciências Exatas e Naturais - CCEN Programa e Pós-Graduação em Ciências Naturais e Matemática – PPGECIM, Mestrado em Ciências Naturais e Matemática.	2023	M
Carvalho, Esther de Almeida Pimentel Mendes	Implantação de Inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2019	M
Rosier, Mariangela Oliveira Lago	Inovação pedagógica na educação básica: Compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da rede jesuíta de educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional	2022	MP

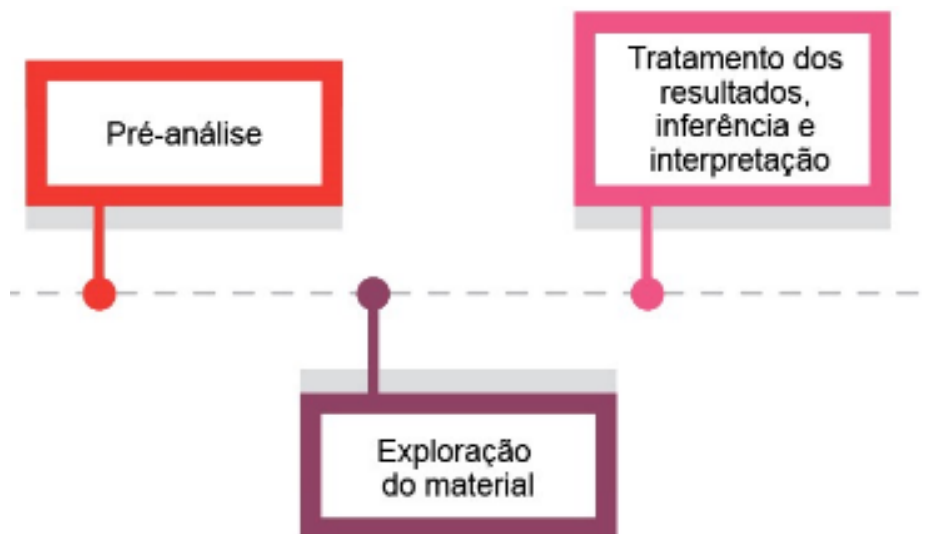
Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento de dissertações e teses realizado, em 2024, na plataforma da BDTD.

2.4. Análise dos Dados

A análise de dados, por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), requer a observação dos procedimentos

sistemáticos em três fases, conforme a figura 8.

Figura 8. Fases da Técnica de Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora conforme Bardin (2011).

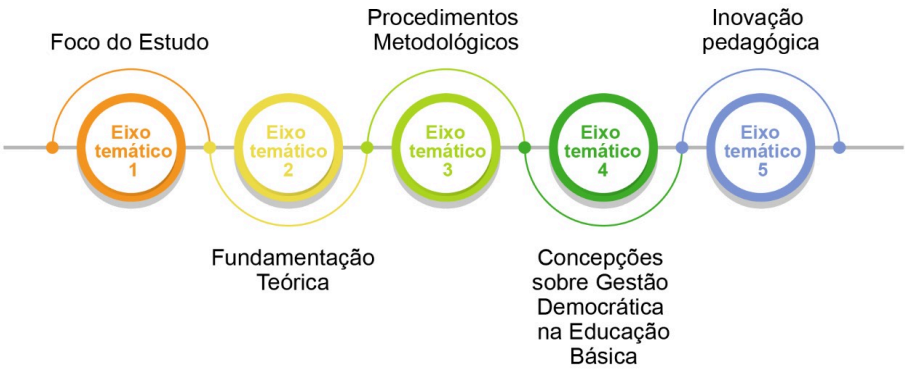
A fase de organização na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) corresponde à pré-análise. Essa primeira etapa é um período de intuições, cujo o objetivo é tornar operacional e sistemático as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema do desenvolvimento das opções sucessivas, no plano da análise (Bardin, 2011).

Na fase de exploração do material, Bardin (2011, p. 131) afirma que “consiste essencialmente em operações de codificação decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Corresponde à segunda etapa do método focada na codificação e categorização do material, nesta etapa, os dados são organizados e explorados. Essa fase é descrita como um processo sistemático de organização e análise detalhada do *corpus*.

A terceira fase é a denominada tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. O pesquisador tendo à sua “disposição dos resultados significados e fiéis, pode então propor inferências e

adiantar as interpretações a propósito dos objetivos previstos — ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas" (Bardin, 2011, p. 131).

A figura 8 apresenta os eixos temáticos que definimos *a priori* tendo por base o problema e os objetivos do estudo em análise.



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O quadro 3, descreve o foco de cada um dos eixos temáticos apresentados na figura 9.

Quadro 3. Foco analítico de cada eixo temático definido a priori.

Eixo Temático	Foco analítico
ET1 Foco do estudo	Identificação da temática de investigação de cada uma das dissertações e ou teses.
ET2 Fundamentação Teórica	Identificação dos principais autores relativos à Gestão Escolar democrática na Educação Básica e Inovação pedagógica que fundamentam o estudo desenvolvido pelos autores de cada uma das dissertações e ou teses.
ET3 Procedimentos Metodológicos	Identificação da tipologia de estudo adotada em cada dissertação ou teses, descrevendo as dimensões constituintes dos procedimentos metodológicos de cada um desses estudos). Esse eixo temático será subdividido em dois subeixos:

	Subeixo temático 1: Pesquisas Teóricas Subeixo temático 2: Pesquisas de Campo
ET4 Gestão Escolar democrática no ensino básico	Descrição e análise da gestão escolar democrática na educação básica adotadas pelos autores das dissertações e teses.
ET5 Inovação pedagógica	Identificar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na educação básica com base no exposto nas dissertações e teses.

Fonte: Autoria própria (2024).

A fase da exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação” (Bardin, 2011, p. 131). Há um aprofundamento da leitura dos documentos em relação ao realizado na fase anterior. Nesse aprofundamento, os conteúdos são organizados em eixos temáticos.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador realiza uma incursão nos conteúdos presentes nos documentos do *corpus* investigativo, realizando a análise e interpretação deles. Essa fase será apresentada, por ocasião da defesa da dissertação, no capítulo que será acrescentado.

Tendo apresentado os procedimentos metodológicos que nortearão o estudo, no próximo capítulo abordaremos o referencial teórico da pesquisa.

3. GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo abordaremos a temática da gestão escolar trazendo para a reflexão os princípios da gestão escolar; fundamentos da gestão escolar, os gestores escolares: direção, gestão pedagógica,

gestão administrativa, liderança e formação e a importância da gestão escolar na relação escola, família e comunidade

3.1. Princípios da Gestão Escolar

Ao abordar o conceito de gestão, retomamos sua origem etimológica no latim *gestio*, *gestionis*, vinculada ao “ato de administrar e gerenciar”, derivada do verbo *gerere*, cujo sentido remete a “realizar, conduzir, fazer acontecer”. Da mesma raiz provêm termos como “gestação” e “gesta”, sugerindo que gerir implica não apenas organizar, mas produzir e sustentar processos em movimento (Lück, 1997).

A gestão tem uma simbologia com a gestação da mulher, as raízes dessa palavra, fazem referência ao ato que a mulher grávida carrega ou leva, isso denota que a gestão escolar precisa ser humanizada, diferente da função apenas denominada administração.

A gestão vai além de apenas administrar os insumos/dinheiro da instituição, pois a gestão envolve o aspecto humano. Por isso ela se difere do termo administração, apesar de o termo gestão ser utilizado de maneira equivocada para associar a administração escolar (Lück, 1997).

Essa perspectiva destaca a importância da democratização das organizações e do envolvimento ativo dos sujeitos nos processos decisórios. Nesse sentido, Lück (1997, p. 5) afirma que:



Essa consciência sobre gestão, superando à de administração resultado do movimento social, associado à democratização das organizações demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações (LÜCK, 1997, p. 5).

A gestão não é substituta da administração. O termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. A gestão educacional é macro, abrange o sistema de ensino que pode ser de âmbito privado ou municipal/estadual/federal. Já a gestão escolar é micro, pois abrange a própria escola, a própria instituição ao qual o profissional trabalha diariamente (Souza, 2009).

Ao abordarmos a temática gestão não se propõe depreciar a administração, mas sim superar suas limitações de enfoque simplificado, dividido e reduzido, e inclusive, trabalhar a sua superação. Essa consciência sobre gestão, superando à de administração, que em tese, na prática seria à democratização e a participação ativa de todos para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, por exemplo (Souza, 2009).

Para Lück (1997): “A administração é vista como um processo racional de organização [...] O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua de maneira distanciada e orientada” (p. 5).

A distinção entre administração e gestão educacional ultrapassa uma mudança meramente conceitual ou terminológica, estando vinculada a uma compreensão mais ampla sobre a organização escolar e suas dinâmicas. Nesse sentido, Lück (1997, p. 4) afirma que:

Não se trata, apenas, de simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Mas sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão, ressalte-se, não se propõe a depreciar a administração, mas sim, a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e sim a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda (LÜCK, 1997, p. 4).

No entanto, numa atuação somente administrativa, poderá impactar nos resultados de aprendizagem escolar. Com um modelo administrativo mais rígido poderá corroborar com o fracasso escolar, pela seleção, exclusão e evasão de alunos (Souza, 2009).

. A construção de práticas mais colaborativas e integradas exige o reconhecimento da complexidade do trabalho educacional e do papel de cada sujeito no coletivo. Nesse sentido, Lück (1997, p. 8) afirma que:



A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva (LÜCK, 1997, p. 8).

Portanto, o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração.

Destacamos alguns aspectos dessa diferenciação:

A democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que o avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos (Lück, 1997, p. 4).

Considerando que apenas alterar a nomenclatura é insuficiente, faz sentido adotar práticas que democratizem o processo educacional. É necessário que a nova forma de abordagem se caracterize como um processo, que denote originalidade e efetiva atuação, exigindo mudanças estruturais e práticas concretas.

3.2. Fundamentos da Gestão Escolar

A democratização da educação pública se intensificou a partir da década de 1980, onde o princípio da gestão democrática na educação foi aprovado, por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os tendo como princípio básico a autonomia da escola e da gestão escolar.

Nessa conjuntura social, a educação e as finalidades da escola, ganham dimensões abrangentes, complexas e dinâmicas, impactando gestores e professores.

Entretanto,

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (LÜCK, 2009, p. 16).

Mello (2024, p. 6), defende que “[...] a comunidade escolar tenha liberdade para, coletivamente, pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu projeto político pedagógico que a comunidade almeja.”

Para a autonomia, limites e possibilidades da escola, Mello (2024, p.7) ressalta “quatro dimensões fundamentais da autonomia, quais

sejam: administrativa, financeira, jurídica e pedagógica.” Para sua execução no espaço educativo, implica a observância conforme às normas gerais do ensino e às leis que o regula.

O autor nos explica que,

*[...] a autonomia **administrativa** consiste na possibilidade da escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia **financeira** refere-se à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo. A dimensão financeira da autonomia vincula-se à existência de ajuste de recursos financeiros para que a escola possa efetivar seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial. A autonomia **jurídica** da escola possibilita que as normas de funcionamento desta sejam discutidas coletivamente e faça parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola e não por um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino. A autonomia **pedagógica** refere-se à liberdade da escola no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. (MELLO, 2024, p. 7, grifo do autor).*

Segundo a LDB (Brasil, 1996) no art. 12, II, sobre a questão da autonomia da escola explicita que “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.” De modo que o “[...] conselho escolar é o local apropriado de discussão e democratização do uso dos recursos financeiros administrados pela escola” (Mello, 2024. p.7).

Em anos anteriores, a concepção dominante era de que os conselhos eram instâncias criadas para atender aos interesses governamentais compostos de indivíduos letrados, pois o saber popular não era considerado útil para a esfera da gestão.

A partir dessa compreensão, Mello (2024, p. 9-10) afirma que:

A discussão acerca da necessidade da criação e efetivação de Conselhos nas unidades escolares vinculava-se à compreensão da importância da participação ativa dos diferentes segmentos na vida da escola em seus diferentes processos educativos. O Conselho Escolar configura-se, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político-pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos Conselhos Escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita (MELLO, 2024, p. 9-10).

Isso remete a autonomia administrativa da escola, pois o objetivo é que esta não seja submetida a uma administração na qual as decisões referentes a ela sejam tomadas por pessoas que não conhecem sua realidade, bem como não estão inseridos nesta comunidade e desconhecem suas fragilidades e necessidades. Por isso a necessidade da atuação dos gestores nas suas tomadas de decisões no processo educativo, tem o desafio de romper com a cultura centralizadora e pouco participativa dos seus autores (Mello, 2024).

Muitos gestores escolares reconhecem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para se tornarem

capazes de exercer de forma efetiva essa função, além da necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente, assim como ocorre em todas as profissões.

O diretor escolar é o principal gestor da escola, sendo o profissional a quem compete a liderança e a organização cujo papel visa certificar-se que o ambiente educacional seja capaz de promover aprendizagens e contribuições para a formação integral do aluno para estar suficientemente capacitados para enfrentar os desafios da vida (Lück, 2009).

Sobre os necessários conhecimentos desejáveis a desenvolver e se aprofundar, na gestão escolar, afim de atuar para o pleno exercício de seu trabalho, o diretor escolar deverá conhecer políticas públicas, se aprofundar na legislação nacional, estadual e municipal (Lück, 2009).

Lück (2009), afirma que o diretor deve buscar inclusive na literatura o apoio teórico necessário para sua atuação, cuja concepção se efetive a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho, dada a necessidade de se atualizar e rever permanentemente as determinações legais norteadoras dos processos educacionais.

“A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação” (Lück, 2009, p.15), porém, tem a missão de manter um processo organizado, sistemático e intencional, tendo presente as demandas do quadro funcional, bem como a participação da comunidade, dos pais, visando a qualidade educativa.

3.3. Gestão Democrática e Participativa

Ao tratarmos da gestão democrática, Libâneo (2007) afirma que as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, possibilitando-lhes sua participação nos processos de gestão escolar.

De acordo com Lück (2009, p. 23):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. [...] como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social [...].

A efetivação da gestão democrática depende de uma transformação na maneira de organizar e conduzir a administração escolar. Essa proposta defende a implementação de novos métodos de organização que favoreçam e estimulem a participação coletiva na tomada de decisões, o que por sua vez, gera um ambiente colaborativo e compartilhado.

Porém, para que isso aconteça é imprescindível que os responsáveis pela direção escolar tenham a formação adequada e o olhar voltado

à qualificação profissional e ao desenvolvimento de novas competências. Essa concepção é reforçada por Lück (1997, p.12), ao afirmar que:

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2009, p.12).

Essa busca incessante pela qualidade e melhoria da gestão é percebida nos ambientes escolares como um espaço de contradições e diferenças e é de onde emerge a necessidade de um lugar para o diálogo e respeito aos diferentes posicionamentos, favorecimento do trabalho coletivo e a troca de experiências. Um lugar onde cada professor, aluno e encarregado se reconheça como parte do grupo e se motive a participar como autores da história da sua escola.

Lück (1998, p. 1), contextualiza esta forma de gestão ao afirmar que:



Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização (LÜCK, 1998, p.1).

A escola, entendida enquanto um espaço público e democrático, precisa propiciar um ambiente de diálogo entre todos os envolvidos com a educação.

Ressaltamos que, além de participar das decisões, na gestão democrática todos os envolvidos com a escola devem se sentir parte de todo processo, da elaboração e da execução de tudo que será trabalhado no espaço escolar, desde a elaboração do projeto pedagógico e estratégico até a efetivação nas instâncias previstas no planejamento.

Nesse enfoque, Libâneo (2007, p.13) chama a atenção para o fato de que:

[...] a gestão democrática aparece como construção legal e, ao mesmo tempo, resume-se como “participação”, entendida mais como forma de representação da comunidade, gestão de recursos financeiros, e menos como dispositivos gerenciais e técnicos de funcionamento da escola, reduzindo a especificidade dos processos efetivos de gestão, ou seja, o conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, os efeitos mais imediatos desse dispositivo legal foram: a instituição do projeto pedagógico e a participação de professores e pais na gestão da escola, está representada, na prática, pela constituição burocrática de conselhos escolares (Libâneo, 2007, p.13).

Para que possamos alcançar o objetivo da educação, auxiliando na construção de indivíduos críticos, participativos e preparados para se manifestar culturalmente na sociedade, é imperativo a existência de uma escola comprometida com os objetivos do ensino-aprendizagem.

Tal entendimento é aprofundado por Lück (1997, p. 19), quando afirma que:

Em vista disso, dada a abrangência das redes e sistemas de ensino, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade (LÜCK, 2009. p.19).

No entanto, observa-se que o sistema educacional não atua de forma isolada pois sofre influências, dependendo do contexto, por exemplo, da condição histórica, econômica e política, esses sistemas da sociedade se articulam e por sua vez, ocorre que um sistema em certos momentos exerce predominância sobre os outros. Essa perspectiva teórica é explicitada abaixo:

Os vários sistemas existentes na sociedade articulam-se e relacionam-se com o sistema educacional. Sofrem influência dele e o influenciam. Os vários tipos de contatos, de inter-relações, de conflitos entre os vários sistemas são fruto das condições históricas, ideológicas, econômicas e políticas existentes na sociedade – o que significa que, em certos momentos, um ou outro sistema passa a ter influência maior sobre os demais. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 229).

É primordial romper com os modelos de administração autoritária e hierárquica. Segundo Paro (2012, p.12):

[...] a escola só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte do autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração, for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na instituição escolar (PARO, 2012, p.12).

A gestão escolar configura-se em uma liderança democrática, porém de ressonância dialética junto a um grupo unificado, a partir dos conflitos existentes na realidade e que possam ser reconstruídos em uma perspectiva dialógica na busca do bem comum (Lück, 1981).

3.4. Os Gestores Escolares: Direção, Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa, Liderança e Formação

O funcionamento da escola, bem como a qualidade da aprendizagem dos alunos, depende de um bom planejamento, boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar.

Uma escola bem organizada depende da atitude e postura do diretor em administrar com eficiência seus recursos materiais e financeiros bem como o trabalho de seu pessoal, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2003).

Ao abordar a temática dos gestores escolares, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293) afirmam que ela:

[...]referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por coordenação e acompanhamento, compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem, são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos, é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação um sistema organizacional.

Dessa forma, a gestão escolar “objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos” (Lück, 2009, p. 25).

A esse respeito, Lück (1997, p. 22) ressalta que:



Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e o ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

A verdadeira democratização na gestão escolar exige abandonar os modelos centralizadores de decisão. Implica na superação desses processos centralizados de decisão de hierarquias rígidas. A tomada de decisões emerge de debates coletivos que envolvem todos os segmentos da escola, resultando num processo pedagógico participativo e dinâmico.

A gestão escolar é de responsabilidade da direção da escola. Têm como função administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização escolar. No que se refere à gestão escolar, Lück (1997, p. 22) aponta que:



Para tanto, eles têm a missão de promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Além de zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LÜCK, 2009, p.22).

Sobre os atores dessa dinâmica escolar, os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica, “tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados.” Além do diretor, ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares” (Lück, 2009, p. 22), garantindo a gestão escolar e pedagógica.

O compartilhar metas esperadas e de melhoria com a equipe docente e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (de forma que os agentes se sintam incluídos no processo) têm sido apontadas como estratégias de uma gestão eficaz. Para tanto, o gestor apresenta e disponibiliza à sua equipe os bons resultados ou não dos indicadores. A equipe se beneficia dessa transparência e clareza por meio desses indicadores úteis que permitem comparar resultados e padrões.

A gestão pedagógica é, entre todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está envolvida diretamente com o foco da escola que é a aprendizagem. O trabalho da gestão escolar tem um papel importante na elevação dos resultados acadêmicos, atuando nos bastidores para promover o desenvolvimento de competências úteis e necessárias para a efetivação da aprendizagem.

Dessa forma, o gestor pedagógico é desafiado a atuar priorizando e otimizando o processo educativo, dado que essas ações aumentam a qualidade do currículo. No campo da gestão escolar, Lück (1997, p. 97) afirma que:

Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isso é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes. E isso ocorre em qualquer espaço e circunstância, mesmo tendo um caráter de espontaneidade (LÜCK, 2009, p. 97).

Assim, o gestor pedagógico é o responsável pelo planejamento pedagógico da escola e pelo acompanhamento das ações e das práticas educacionais.

Segundo Paro (2012), para que exista a gestão administrativa, se faz necessário renunciar ao conceito clássico de administração de empresas e, de maneira consciente e articulada com os objetivos da escola, garantir a efetiva participação dos envolvidos, ou seja, critica a aplicação dos princípios da administração empresarial à gestão

escolar, enfatizando a importância de considerar as particularidades do ambiente educativo.

Para isso, é importante compreender que a gestão administrativa está à frente da organização escolar. O gestor que nela atua deve zelar pelos bens da escola, cuidar dos recursos financeiros, físicos e materiais, atendendo as necessidades administrativas, visando o apoio à promoção de um ensino de qualidade (Paro, 2012).

Assim, a gestão administrativa, por meio da organização do ambiente escolar e dos investimentos que realiza na instituição, pode favorecer uma melhor aprendizagem.

E por fim, para que possa atingir a gestão eficiente e eficaz é preciso ter bons líderes nas instituições de ensino, e isso perpassa por um processo de formação específica de gestores é bastante recente na história da educação brasileira. Por muitos anos, a formação inicial do diretor escolar esteve contemplada no curso de Pedagogia, no entanto, para assumir o cargo em uma escola, ter concluído o curso com a habilitação de especialista em administração escolar não era condição essencial.

A atuação do diretor como líder contribui para a construção de um clima institucional favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, o que repercute positivamente no desempenho dos estudantes. Diante disso, Lück (2009, p.22) indica que:



Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais (Lück, 2009, p. 22).

Qualificar as lideranças supõe não somente instrumentalizá-lo com relação aos aspectos técnico-administrativos e pedagógicos da gestão escolar, mas se entrelaça a um projeto maior de fomentar a ampliação e a compreensão dos processos que objetivam uma educação de qualidade.

Um aspecto fundamental para uma ação gestora qualificada é a formação dos gestores, pois nem sempre quem assume tal função é alguém que possui formação específica nessa área. E, nesse sentido, é importante observar que a gestão pressupõe um conjunto de conhecimentos e procedimentos que viabilizem a visão integrada dos processos administrativos e pedagógicos, por isso Lück (2000, p. 25) destaca a importância da formação continuada:



O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Na perspectiva de compreender as concepções enraizadas na figura do gestor escolar, faz-se necessário retomar a compreensão do termo gestão escolar, que, embora em muitos momentos seja utilizado com o mesmo sentido de administração escolar, diverge do termo administração escolar na prática e na construção política.

Diferentemente da administração, que supõe um administrador no comando, a gestão escolar elucida a participação como processo de construção das ações e dos procedimentos que envolvem o fazer pedagógico no âmbito escolar.

Sobre a atuação prática do gestor escolar, Lück (2009, p. 40) explica alguns cuidados na orientação pelo diretor ao processo de planejar, como “conhecer com profundidade e abrangência os aspectos que envolvem e estão associados às situações sobre as quais se pretende promover mudanças e resultados.”

Para tanto, o gestor precisa ser criativo e inovador ao selecionar e integrar recursos e ações para concretizar os resultados esperados. Outro cuidado, é “selecionar e integrar ações e recursos necessários para concretizar os resultados propostos, lançando mão de criatividade e espírito inovador” conforme Lück (2009, p. 41).

A gestão escolar, no entanto, parte do coletivo como premissa para constituição da identidade da instituição escolar e envolve todos os segmentos na discussão dos processos educativos, “promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar” (Lück, 2011, p. 16). Nesse sentido, a gestão escolar traz de forma implícita a importância democrática.

Entretanto, em geral, como consequência do tardio processo de formação específica de gestores na educação brasileira, constata-se a falta de referenciais formativos que orientem os gestores quanto à realização de seu trabalho nos mais diversos aspectos.

Nesse contexto, emerge a necessidade de profissionalização do gestor mais qualificada, tendo em vista que os resultados da ineficácia dessa ação são tão serios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (Lück, 2000).

Sendo assim, para efetivar a gestão democrática, defende-se a formação do gestor como condição prévia ao desempenho da função. A esse respeito, Lück (2000, p. 29) aponta que:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola/comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes.

Além da formação, é fundamental que o gestor escolar tenha clareza do seu papel na promoção de uma cultura democrática no ambiente escolar, considerando o princípio da gestão democrática e de um gestor que traz em sua essência uma forma diferente de administrar, envolvendo a coletividade, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Esses novos saberes necessários aos gestores envolvem dimensões não apenas pedagógicas, técnicas, ou relacionadas aos conhecimentos dos aspectos legais e administrativos, mas requer a capacidade de liderança. Assim, a competência técnica abre espaço para a cooperação e a participação.

3.5. A Gestão Escolar na Relação Escola, Família e Comunidade

A expressão “relação família-escola-comunidade” designa, nesse texto, todo tipo de ligação e de interações entre comunidade local, atores familiares, e escolares, admitindo “um *continuum* que vai desde a cooperação até o conflito” (Silva, 2002, p. 101, grifo do autor). De fato, se por um lado os estudiosos são unânimes em reconhecer a intensificação dos contatos entre as duas instituições, por outro, encontram-se frequentes referências às tensões e às ambiguidades que permeiam essa relação (Silva, 2003, 2007; Silva, 2013), cuja complexidade e assimetria são consensualmente reconhecidas (Nogueira, 2006).

Silva (2003, 2007) identifica na relação família-escola duas vertentes – a escola e o lar – e duas dimensões de atuação – a individual e a coletiva. A primeira vertente (“escola”) inclui as atividades realizadas pelos pais na instituição de ensino, tais como reuniões, conversas, participação em eventos e em órgãos de gestão, entre outras. Segundo o autor, essa é a face mais visível da relação família-escola, que tende a ser identificada apenas com tais atividades.

Entretanto, Silva (2003) lembra que fazem parte dessa relação todas as ações concernentes à escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou por seus responsáveis – as quais comporiam, então, a vertente “lar”: realização e acompanhamento dos deveres de casa, apoios e incentivos de diversas ordens. Nesse trabalho, a ênfase recairá sobre a “vertente escola”, já que é sobre ela que incide a regulamentação legal.

Quanto às dimensões de atuação propostas por Silva (2003), a individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, educador escolar ou aluno no âmbito da relação família-escola, e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a

participação dos pais e dos alunos em associações ou na gestão da escola. Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também seja contemplada.

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1998) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Embora não trate da relação família-escola propriamente dita, o texto, de alguma forma, remete a essa relação, na medida em que aponta para a educação como responsabilidade comum ao Estado e à família. Sendo a escola pública, na sociedade atual, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Para Saviani (1997, p. 202), a inversão na ordem dos termos “Estado” e “família”, em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB, entre os defensores da escola pública e da escola particular, ocasião em que a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária”. O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo.

Assim, essa diferença aparentemente pequena entre os dois textos legais sinaliza dimensões políticas e ideológicas envolvidas na relação família-escola. Se, na legislação, a repartição das responsabilidades e das prerrogativas educacionais entre Estado e

família revela-se fonte de tensão, na dinâmica das políticas educacionais e das interações entre família e escola essa tensão ressurge com frequência.

Vale destacar que as atividades desempenhadas pelo aluno são consideradas por Silva (2003) como constituidoras da relação família-escola-comunidade. O autor se apoia em Perrenoud (2001a), para quem os contatos diretos entre pais e escola constituem apenas a parte mais visível dessa relação, na qual estão também incluídas todas as formas de comunicação, implícita e explícita, que se estabelecem por meio da criança ou do jovem, compreendido ao mesmo tempo como mensageiro e mensagens entre as duas instâncias. No presente trabalho, embora se compartilhe dessas concepções teóricas, foram priorizados os elementos da legislação que se referem mais explicitamente às famílias e/ou aos pais ou responsáveis.

Compreendendo, a relação família-escola-comunidade não necessariamente como cooperação ou aproximação, mas como ligação ou associação entre essas duas instâncias, pode-se supor que tal ligação aconteça com diferentes níveis de envolvimento.

Lima (2002) aponta, em relação ao envolvimento dos pais na vida da escola, três patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes. O primeiro patamar é o de “mera recepção de informação”. Nesse patamar, os pais limitam-se a receber e a responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, podendo acompanhar os filhos em casa, mas se mantendo distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados ou em ocasiões festivas (Lima, 2002, p. 147).

O segundo patamar é caracterizado pela “presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar” (Lima, 2002, p. 147).

Já no terceiro patamar, os pais apresentam envolvimento direto na vida da sala de aula, sendo “encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo” (Lima, 2002, p. 148).

No processo de gestão escolar a relação escola, família e comunidade é fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Estruturalmente contextualizando, a escolarização é manifestada de forma distinta entre as classes sociais, uma vez que a elite empresarial usufrui de uma formação que desenvolve competências para posições de liderança, o sistema de ensino destinado a classe trabalhadora se baseia em prepara-los basicamente para ocupações de funções subordinadas. Isso fortalece e reforça as estruturas de poder.

Se faz necessário reconhecer e discutir toda a problemática envolvida entre a relação entre escolas e famílias; se de fato é possível desenvolver uma relação de cooperação entre essas duas; e pequenas estratégias como sugestões possíveis para superar a ideia de que famílias apenas são convidadas à escola para assistir apresentações ou tratar de problemas relacionados ao mau comportamento do aluno(a)/filho(a).

Para Sousa e Sarmiento (2009, p. 142): “Num mundo difícil [...] a escola é aceite como uma sentença comum a todos, que tem de ser cumprida antes de se poder entrar livremente ao mundo[...]”.

A escola é uma etapa em que todos os indivíduos obrigatoriamente passarão, pois é uma etapa indispensável; uma exigência à qual não é possível nem desejável escapar. No entanto, cabe à escola a responsabilidade de multiplicar estratégias e ações e também reinventar-se permanentemente para atender as demandas atuais dos alunos que deverão desenvolver competências essenciais para a vida, na esfera pessoal, social e profissional (Sousa; Sarmento, 2009).

A respeito da intencionalidade do ato educativo, Sousa e Sarmento (2009, p. 143) evidenciam que:

A educação consiste numa ação exercida mais frequentemente por um adulto sobre uma criança, de modo a fazer com que o educando adquira certos traços culturais que os costumes, sentimentos ou convicções consideram como desejáveis. Isso explica que para cada paradigma educacional está condicionado a um modelo de sociedade e a educação é o veículo intencional através da qual a sociedade tenta passar para as gerações futuras um conjunto de valores, normas e ações desejáveis na atual sociedade ao qual o indivíduo está inserido (SOUSA; SARMENTO, 2009, p. 143).

Sousa e Sarmento (2009, p.144), utilizam-se de um conceito abrangente afirmando que a educação não é uma preparação para a vida, mas é a própria vida e complementa que “é sobre a educação que repousam todas as esperanças de melhoria da sociedade futura.”

Acreditamos que a educação contribuir para a diferença e ofertar melhores condições futuras para aqueles que almejam aumentar sua condição social, a educação é um forte aliado para essa construção.

Nesse contexto a família é considerada a primeira e mais importante instituição da sociedade e que o desenvolvimento saudável e produtivo das crianças é influenciado diretamente por esse núcleo familiar.

Temos a ciência da grande diversidade de tipologias e configurações familiares, é do senso comum que família são os indivíduos unidos constituindo-se como o primeiro contexto em que a criança constrói as suas primeiras interações.

E além disso, o papel da família e comunidade na escola são fontes de estudos, investigações e intensos debates acerca dessa temática e uma das estratégias, bem como um conjunto de infinitas possibilidades para a idealização de uma relação permanente e dialógica, mas é fato que a gestão democrática escolar é um possível caminho para a efetivação de uma construção de uma relação estreita e de cooperação.

Uma vez incorporada à vida da comunidade, a escola se coloca a serviço dela, não só para a educação, mas também como cenário de diversas ocasiões, tais como campanhas de vacinação, de higiene, eleitorais e tantas outras de responsabilidade (ou não) do Estado.

Como já destacado, a relação escola-família é inevitável e importante. No entanto, também é importante construir condições para que essa relação ocorra e favoreça o desempenho dos alunos. A formação dos profissionais da escola, principalmente dos

professores, é uma das condições necessárias para que essa relação ocorra.

Esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com as diferenças e para olhar para a educação como um direito de todos. É preciso evitar a crença de que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias, o que significa que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

Portanto, diante desse contexto, acredita-se na participação das famílias no ambiente escolar da educação de qualidade e que essa participação deve ir além dos muros escolares. No entanto, muitos alunos afirmam que, para ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo colaborar com traficantes, não é necessário um alto nível de escolaridade. Essa triste realidade evidencia que, para eles, o conhecimento formal não é considerado essencial para desempenhar as funções que podem exercer.

No próximo capítulo, abordaremos a temática da inovação pedagógica no espaço escolar e sua importância na efetivação da gestão escolar democrática na educação básica.

4. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola atual tem a missão de ajudar a “transitar com autonomia por essa realidade [...], a contribuir para embelezá-la e dignificá-la; e a sonhar com outro futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades” (Carbonell, 2002, p.16).

. A incorporação das tecnologias da comunicação e o diálogo com diferentes expressões culturais tornam-se elementos centrais para a

construção do conhecimento. Nesse sentido, Carbonell (2002, p. 16) evidencia que:

[...] ensinar adquire novos sentidos e significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis, que continuam em boa medida ausentes da cultura oficial escolar (Carbonell, 2002, p.16).

No contexto histórico que nos encontramos, de acordo com Carbonell (2002, p. 16) “Não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado, que se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral”, e ainda, é urgente formar para “a nova cidadania [...] exige desde os primeiros de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”.

Somos desafiados, segundo Carbonell (2002, p. 16-17), a pensar a escola do “presente-futuro” e para tal, é preciso “mudar o formato” pedagógico, a partir de um olhar atento e matizado, expresso por um modelo formativo que esteja em sintonia entre o pensar e o sentir e entre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos da personalidade, associado a um “ato significativo” à proposta educativa, por meio do conhecimento e o afeto, do pensamento e os sentimentos, do raciocínio e a moralidade, do acadêmico e a pessoa, das aprendizagens e valores.

A educação integral está presente em diferentes abordagens pedagógicas inovadoras, como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) e os pilares da educação propostos por Delors (1996), no âmbito da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Esses pilares contribuem para uma formação mais ampla e consistente, ao considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ao passo que as propostas inovadoras favorecem uma aprendizagem mais significativa, atrativa e eficaz.

Nessa perspectiva pedagógica e da gestão escolar, torna-se fundamental a adoção de práticas renovadoras, conforme destaca Carbonell (2002, p. 20), ao afirmar que “é preciso introduzir uma linha renovadora, novos projetos e programas [...] modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe”. O autor, ainda, esclarece que :

A inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança (Carbonell, 2002, p. 19).

Porém, a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação, mas a sociedade da informação, as tecnologias de ponta procuram abrir caminhos no campo da inovação nos espaços escolares. Inovação está, “nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral” (Carbonell, 2002, p. 21).

Inovar não significa, necessariamente, falar sobre mudanças que acontecem na prática pedagógica do professor, principalmente no que se refere à metodologia de ensino. Nem sempre inovar significa mudar e, além disso, os aspectos metodológicos são os que menos sofrem alterações.

É nesse aspecto que se costuma encontrar as maiores resistências e dificuldades, pois muitos educadores ainda demonstram resistência em adotar elementos inovadores em sua prática pedagógica.

Para que a inovação se materialize no contexto escolar, faz-se necessário que os professores se defrontem com o desejo de mudança de sua prática pedagógica. Esse processo de inovação nos deixa angustiados, apreensivos com medo de mudar e não funcionar.

Geralmente, requer certo tempo para que os docentes internalizem a ideia da inovação e reflitam sobre a mudança como ressignificação da prática educativa no contexto escolar. Nessa perspectiva, Carbonell (2002, p. 26) ressalta que, de fato, “é preciso muito tempo para modificar práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais.”

O autor de maneira poética afirma: “O tempo da cultura escolar vai penetrando como um gotejar suave, mas persistente e não pode impor-se de um golpe da noite para o dia, seja por decreto ou pela ação voluntária dos professores” (Carbonell, 2002, p.26). Sendo assim, vê-se que as práticas pedagógicas inovadoras não ocorrem através de decretos, uma vez que se centram muito mais em “processos que no produto, mais no caminho que na chegada” (Carbonell, 2002, p. 25).

Entendemos que os professores assumem um papel central na implementação e promoção da inovação. Esse compromisso impacta sobretudo nas práticas docentes. Mesmo diante de desafios, os professores são os principais responsáveis pela execução e/ou promoção do processo inovador, apesar de fatores estruturais, institucionais ou outros.

“Sem os professores torna-se inviável inovar, no entanto, é elementar que eles se sintam motivados e desejosos de mudanças na sua prática”, afirma Carbonell (2002, p. 30) e continua: “A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar.”

A articulação entre a cultura escolar e as experiências vividas pelos alunos, superando concepções restritas e excessivamente tecnicistas do processo educativo, constitui uma perspectiva defendida por Carbonell (2002). Ao abordar esse compromisso formativo, o autor destaca que:



Um compromisso que seguindo um movimento de baixo para cima, orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando visão estreita, tecnicista e academicista do rendimento escolar (Carbonell, 2002, p.30).

São muitos os fatores que podem facilitar e/ou fomentar a inovação pedagógica no contexto escolar. São fatores que, se bem articulados e planejados por todos os que fazem parte do processo, possibilitam a inovação de fato, como também a vivência de práticas educativas diferenciadas na escola que certamente impulsionaram as mudanças necessárias às demandas da educação no contexto atual.

Carbonell (2002, p. 31), destaca alguns fatores que possibilitam a inovação pedagógica:

1. Equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva – ou seja, uma equipe de professores estáveis e abertos a mudanças com desejos de mudança na escola;

2. Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos – qual pode ocorrer a partir de experiências com outras escolas por meio das tecnologias da informação;

3. Vivência, reflexão e avaliação. Como medir o êxito – criar organismos para que a inovação seja vivenciada em toda sua intensidade e ao mesmo tempo ser avaliada com rigor para se continuar avançando nesse processo.

Carbonell (2022), destaca como elemento impulsionador da inovação pedagógica a atitude crítica diante da prática, que leva os educadores à capacidade de autoanálise, de fazer questionamentos

sobre a própria atuação enquanto educadores, de apontamento das próprias falhas no desenvolvimento das suas ações educativas e de reconhecê-las de forma autocrítica.

Aspectos como planejamento, formação de professores, disponibilidade de recursos, apoio pedagógico, reconhecimento e valorização do professor e a flexibilidade do pensamento docente, entre outros, também contribuem para que práticas inovadoras sejam desenvolvidas no contexto escolar.

Isso deve acontecer com o intuito de modificar ideias, concepções, conteúdos e práticas que, na sociedade atual, já não fazem mais sentido para o aluno, que deve ser considerado como o ator principal no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o professor, no desenvolvimento de sua prática, também deve se tornar um dos elementos constituintes da inovação. Segundo Martins (2007, p. 107) afirma “quem sabe o desenvolvimento de sua capacidade de aprender seja o compromisso do desenvolvimento mais importante que uma pessoa do século XXI possa assumir. Portanto, aprender a aprender se transformará rapidamente na habilidade número um do século XXI.”

Na medida em que é capaz de propiciar a reflexão crítica acerca do conhecimento construído pelo aluno, também possibilita que seja feito o uso social desse conhecimento de forma crítica, reflexiva e autônoma, no contexto em que o aluno está inserido.

Dessa forma, promoverá mudança de atitude, renovação de seu fazer pedagógico e ressignificação teórico prática do seu modo de pensar e agir. Esses fatores, encontram-se a possibilidade de traçar e/ou definir novos caminhos e, assim, surgem elementos que tanto

podem facilitar quanto dificultar a busca e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras dentro do espaço escolar.

De acordo Carbonell, (2002) assim como, existem elementos que facilitam e até impulsionam a inovação pedagógica no contexto escolar, existem diversos fatores que representam dificuldades para o desenvolvimento da inovação pedagógica, nos quais se destacam sete fatores constituintes para a não efetivação da inovação pedagógica no ambiente educacional.

1. As resistências e rotinas dos professores;
2. O individualismo e o corporativismo interno;
3. Pessimismo e mal-estar docente;
4. Os efeitos perversos das reformas;
5. Os paradoxos do duplo currículo;
6. A saturação e fragmentação da oferta pedagógica
7. Divórcio entre a pesquisa universitária e a prática escolar

Ramalho, Nuñez, Gauthier (2014, p.56) destacam fatores que podem dificultar e/ou facilitar a inovação na escola tais como:

- 1. A falta de motivação intrínseca dos professores para a mudança;*
- 2. A excessiva verticalidade do desenho da inovação e a tomada de decisões à margem dos docentes.*
- 3. A baixa relação entre o conteúdo das inovações e as necessidades reais dos professores;*
- 4. A preeminência da atuação individual em detrimento da cooperação entre os pares;*
- 5. A ausência de assessoria externa;*
- 6. A realização de inovações que impedem a participação de todos os docentes;*
- 7. A improvisação e a falta de planejamento;*
- 8. A carência de processos avaliativos e dificuldade de seguir o que foi planejado na inovação;*
- 9. A carência de uma infraestrutura que facilite a difusão da inovação*

Os professores são os principais responsáveis pela inovação pedagógica, porém na prática pedagógica enfrentam muitas situações adversas.

A falta de material didático, pedagógico, tecnológico, etc., é uma adversidade que, na maioria das vezes, inibe as iniciativas e instiga o ceticismo em relação à possibilidade de mudança. Dessa forma, percebe-se que apenas o desejo por mudanças e o compromisso dos educadores não são o suficiente para que aconteça uma mudança imponente nas práticas pedagógicas (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2014).

Observa-se, portanto, que na sociedade atual, em que mudanças são impostas a todos os setores sociais, não existe mais espaço para profissionais resistentes às mudanças.

Também não há espaço para os individualistas e egocêntricos que não gostam e/ou não conseguem trabalhar em equipe. Tais profissionais, geralmente, são corporativistas e apresentam um mal-estar docente que dificulta e muito o trabalho da escola (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2014).

Complementando essa reflexão, o autor Carbonell (2001) explica que:

As culturas cooperativas favorecem a ajuda mútua e aprendizagem entre iguais e transformam o conhecimento e aprendizagem individual em saberes e aquisições compartilhadas. Mas o trabalho em equipe requer um atento acompanhamento e controle por parte dos professores para ir detectando dificuldades e obter progressos e aprendizagens substanciais; e para garantir a participação de todos os membros do grupo e evitar que as responsabilidades individuais se diluam no coletivo. A cooperação, para os alunos assim como para os professores, à medida que entra em jogo uma infinidade de recursos e contribuições, ajuda a enriquecer o clima de confiança necessário para que aflorem os problemas e erros e ao mesmo tempo possam reconhecer-se e celebrar-se os êxitos (Carbonell, 2002, p. 95).

Carbonell (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2014), salientam que o bom professor é sempre um professor inovador de sua prática pedagógica, que se destaca pela prática sistemática da reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico como forma de renovação desse processo.

Para os autores, o professor, enquanto profissional, se constitui como agente da inovação pedagógica a partir do seu anseio, como também do anseio dos discentes por mudanças necessárias às demandas da educação do século XXI. A inovação pedagógica não

acontece de forma alheia aos professores. Ela se efetiva de forma planejada, com objetivos definidos.

Ela não acontece de forma incerta: suscita aperfeiçoamento do fazer pedagógico e mudança de atitudes dos professores, constitui algo corrente, contudo, deve acontecer de forma intencional, incorporando o novo ao cotidiano escolar (Carbonell, 2002).

Isso é enfatizado por Lück (2009, p.129)



Para conhecer uma escola é preciso conhecer o seu cotidiano, que traduz o que ela realmente é. E ela é o que fazem dela os seus participantes. Nesse sentido, nenhuma escola é igual a outra, embora possam ser parecidas, por expressarem elementos comuns. Uma escola pode situar-se em um determinado ponto de diversos eixos situacionais, como por exemplo, entre ser: aberta, transparente-fechada; flexível inflexível; democrática-autoritária; proativa-reativa; inovadora-conservadora; orientada pelo passado – orientada por visão de futuro.

Com base em Lück (2009 p. 129) existe “[...] a possibilidade de identificação do conservadorismo – dinâmica da escola – assim como a compreensão de aspectos que merecem a atenção do diretor escolar na promoção de escola dinâmica, ativa e em contínua renovação e desenvolvimento de competência na realização de educação de qualidade.”

Conhecer uma escola é fundamental para compreender sua verdadeira identidade, como pontua a autora, cada escola, embora possa compartilhar elementos comuns, é único em sua configuração situacional, que pode se configurar como uma instituição aberta ou fechada, flexível ou inflexível, democrática ou autoritária, inovadora ou conservadora, entre outros e devido a essa postura, a inovação pode ser comprometida ou impedida de ocorrer.

Por ser dinâmica e contraditória, a realidade escolar demanda constante cuidado epistemológico, principalmente quando o anseio é sair das práticas consideradas tradicionais e traçar novos caminhos em busca de recursos e/ou métodos mais eficazes e dinâmicos para o exercício pedagógico.

Essa busca torna-se elementar tanto para o docente, que é um eterno aprendiz, quanto para os discentes, que aspiram por novos conhecimentos que os subsidiem no desempenho de uma cidadania crítica, reflexiva e autônoma. “Nossos alunos fazem questão de declarar a sensação de que estão “perdendo tempo” durante a carga horária dedicada à escola. Basta assistir a um debate entre jovens” reitera Gomes (2009, p. 29).

Para o desenvolvimento de uma prática inovadora, atualmente, é exigido dos professores o desenvolvimento do trabalho em equipe. Trata-se de uma necessidade que toda a comunidade escolar sente, pois, o trabalho coletivo possibilita que as práticas educativas e sociais sejam produtivas e, conseqüentemente, contribui para que a inovação das práticas pedagógicas aconteça no âmbito escolar (Carbonell, 2002).

“Verifica-se que a grande maioria das mudanças que se almeja concretizar, em termos escolares, depende, sobretudo, de novas formas de ensinar e construir conhecimentos.” A escola precisa se reposicionar como espaço de inovação e criatividade, promovendo ambientes de aprendizagem dinâmicos e contínuos. “Mesmo que os primeiros passos sejam tímidos nesse sentido, com o passar do tempo, essas novas metodologias vão se incorporando ao seu planejamento diário e se difundindo no ambiente escolar” assegura Santos (2021b, p. 89-90).

No próximo capítulo, será realizada a análise e interpretações dos dados, seguido das considerações finais.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo dedicamo-nos à análise e a interpretação dos dados emergidos nos referenciais teóricos relativos a gestão escolar na educação básica e inovação pedagógica, coletadas nas dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações da BDTD.

Com base nos conteúdos destacados no foco analítico, a posteriori, seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), cinco eixos temáticos, os quais são apresentados em cada uma das seções que compõe este capítulo.

5.1. Eixos Temáticos

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos das dissertações e teses utilizadas como *corpus investigativo*, num conjunto de cinco eixos temáticos,

sendo que um deles divididos em subeixos, conforme apresentamos no quadro 3.

Quadro 3. Foco analítico de cada eixo temático definido a priori.

Eixo temático	Foco Analítico
Eixo Temático 1	Foco dos estudos
Eixo Temático 2	Fundamentação Teórica
Eixo Temático 3	Procedimentos Metodológicos
Eixo Temático 3.1	Pesquisas Teóricas
Eixo Temático 3.2	Pesquisas de Campo
Eixo Temático 4	Gestão Escolar democrática no Ensino Básico
Eixo Temático 5	Inovação pedagógica

Fonte: Autoria própria (2025).

Passamos à reflexão sobre o conteúdo de cada eixo temático.

5.2. Eixo Temático 1 - Foco dos Estudos

Neste eixo temático, realizamos a identificação da temática de investigação de cada uma das dissertações e teses que compõem o corpus da pesquisa. O objetivo é compreender quais aspectos da relação entre gestão escolar e inovação pedagógica foram privilegiados pelos autores, bem como os contextos educacionais em que suas análises se inserem. A leitura das dos títulos, problemas e objetivos das dissertações e teses permitiu agrupar os estudos segundo seus focos predominantes, revelando aproximações

conceituais e preocupações comuns com a transformação das práticas escolares.

Os trabalhos selecionados abordam a gestão escolar como espaço estratégico para a promoção de mudanças pedagógicas, com ênfase em práticas democráticas, formação docente, reorganização curricular e uso de tecnologias educacionais. Essa diversidade de enfoques reforça a centralidade da temática no campo educacional e evidencia o esforço dos pesquisadores em compreender e intervir nas dinâmicas institucionais que favorecem a inovação.

A síntese dos focos analíticos de cada estudo encontra-se sistematizada no Quadro 4, que apresenta os objetivos e delimitações temáticas das produções investigadas.

Quadro 4. Foco analítico de cada pesquisa.

Autor	Título	Problema	Objetivo geral
Nascimento(2019)	Inovação na educação básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina	Quais perspectivas teóricas sustentam o conceito de inovação das escolas de Santa Catarina, eleitas pelo PECEB do Ministério da Educação, contribuindo para qual formação dos estudantes?	Analisar as perspectivas teóricas que sustentam o conceito de inovação das escolas de Santa Catarina, eleitas pelo PECEB do MEC e para qual formação dos estudantes essa inovação contribui.
Santos, Marta da Cunha	Inter-relações entre gestão escolar,	Como as inter-relações entre gestão escolar,	Analisar as inter-relações entre gestão escolar,

(2021)	formação de professores e metodologias ativas: perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade	formação de professores e metodologias ativas podem contribuir para um ensino inovador e qualificar as práticas pedagógicas na contemporaneidade?	formação de professores e metodologias ativas, a fim de contribuir para a qualificação da prática pedagógica escolar.
Santos, Alcielle dos (2021)	O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação.	Qual a relação entre inovação e o movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza?	Investigar o movimento identitário de gestores pedagógicos de três escolas inovadoras da cidade de São Paulo, em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e dos processos de gestão de suas escolas.
Coelho (2011)	Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação	Que processos facilitadores da Gestão da Inovação aplicados à Gestão Escolar, poderiam contribuir para o desenvolvimento de um ambiente escolar inovativo na Educação Básica?	Discutir concepções teóricas em Gestão Escolar, a partir da Teoria Geral da Administração e sob a luz das teorias de Gestão da Inovação.

Riegel (2023)	Gestão Escolar e Espaços Educativos: Possibilidades e Desafios para a Inovação Educacional	Como a gestão escolar favorece o desenvolvimento de espaços educativos na escola com base em critérios de inovação educacional?	Avaliar os processos de gestão escolar para o desenvolvimento de espaços educativos na escola com base em critérios de inovação educacional.
Carvalho (2019)	Implantação de Inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	Quais os elementos fundamentais da gestão escolar para a implantação de inovações curriculares no interior de uma escola com mais de 70 anos de funcionamento?	Analisar, sob a ótica da gestão escolar, o processo de implantação de inovações curriculares, ocorridas no período de 2017 a 2019, numa escola privada, com mais de 70 anos de existência.
Rosier (2022)	Inovação pedagógica na educação básica: Compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da rede jesuíta de educação	Como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada?	Analisar a constituição das práticas pedagógicas inovadoras em uma escola da Rede Jesuíta de Educação a partir da atuação de diferentes protagonismos institucionais no processo educacional, considerando as especificidades da escola investigada.

Fonte: Autoria própria (2025).

Após a identificação dos problemas e os objetivos gerais apresentados pelas pesquisas que foram selecionados para a composição do *corpus* investigativo deste estudo é possível observar que embora haja um entrelace com os descritores atinentes ao objeto pesquisado, há de se observar que existe uma interpelação entre a gestão escolar e inovação, expressos através na materialização do currículo, no protagonismo da gestão, novas tendência da educação e a formação permanente.

Segundo Nascimento (2019) em sua pesquisa, afirma que o termo inovação ronda a Educação cada vez mais e reafirma que é necessário inovar, mudar os processos educativos, as metodologias de ensino, a gestão escolar, a estrutura escolar, a didática e o currículo. Esse autor analisa que na escola a configuração permanece pois impera à manutenção de práticas que valorizam o conhecimento reprodutivo, mercantilizado.

Em sua dissertação, Santos (2021b) aponta a gestão como pilar na organização de ações sistemáticas dentro da escola o que possibilita a qualificação dos serviços educacionais na busca permanente pela excelência do ensino. Conclui também que a formação de professores é uma necessidade imprescindível à qualificação docente. Para tanto, as metodologias ativas, afirmam-se como basilares na proposição de um ensino inovador.

A necessidade de implementar novos desenhos de escola mais ajustados às necessidades do século XXI foi abordada na tese de Santos (2021a). Em sua pesquisa o objetivo foi investigar e compreender o movimento identitário de gestores pedagógicos,

considerando os demais atores da rede sociotécnica da escola e sua expansão dentro de territórios específicos.

Esses gestores exerceram funções de diretivas em três escolas inovadoras da cidade de São Paulo e foram estudados em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e dos processos de gestão de suas escolas. A polissemia do termo inovação é trazida desde a introdução, de forma a contextualizar a escolha pelo termo “inovação educativa” (Santos, Alcielle, 2021).

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, como estudo que reuniu etapas de observação, observação participante e pesquisa-ação. Constatou na pesquisa que a atuação dos gestores pedagógicos como tradutores da inovação foi fundamental para a constituição de redes sociotécnicas que tiveram suas escolas como referências (Santos 2021a).

Observamos grande potencial de expansão territorial, a partir da intersectorialidade com outros equipamentos sociais das áreas de educação, cultura, saúde e assistência social dos bairros onde se localizam, para que possam estimular outros processos de inovação educativa (Santos, 2021a).

Em sua tese, Coelho (2011), realizou pesquisas devido a inquietação de um gestor escolar que após duas décadas de estudos e práticas, busca nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar. Para tanto, em sua tese, propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar, cujo objetivo é ressignificar a visão e prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação e indicar processos

facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuir para a construção de ambientes escolares inovativos.

Além disso, aborda e desenvolve conceitos de organização escolar, função social, Gestão Educacional, Gestão Escolar e correlações entre Gestão Escolar e Teoria Geral da Administração (TGA), aproximando técnicas e conceitos utilizados em Administração que, quando criticados e refletidos e, respeitando as especificidades da organização educacional, são passíveis de aplicação no contexto educacional (Coelho, 2011).

O papel da gestão escolar na implantação de espaços educativos que promovam a inovação educacional foi abordado por Riegel (2023). Este, tem a intencionalidade de identificar, na bibliografia, a influência da gestão na implementação de espaços educativos inovadores; descrever os espaços educativos criados na escola; definir critérios que subsidiem a análise sobre a influência da gestão na implantação de espaços inovadores na escola; elaborar um produto educacional que apoie o gestor escolar na criação de espaços educativos para a inovação educacional.

A pesquisa, de caráter qualitativa, exploratória e de estudo de caso, foi realizada na escola da autora da presente pesquisa e teve como instrumentos de geração de dados para análise o diário de campo e as cartas enviadas à escola por alunos, corpo técnico e familiares (Riegel, 2023).

Ainda Carvalho (2019) analisa, sob a ótica da gestão escolar, o processo de implantação de inovações curriculares, ocorridas no período de 2017 a 2019, numa escola privada, com mais de 70 anos de existência.

Descreve os elementos do currículo que passaram por mudança na instituição, no período de 2017 a 2019; analisa as inovações curriculares quanto aos invariantes tempo, espaço e relação com saber; identifica os elementos da gestão escolar que fomentam a inovação curricular (Carvalho, 2019).

Possui abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação, sendo esta realizada em narrativa da gestora-pesquisadora identificando os elementos essenciais que definiram as mudanças, assim como procurando depreender novos caminhos de evolução (Carvalho, 2019).

Por fim, Rosier (2022) apresenta um estudo sobre inovação pedagógica na Educação Básica, os pressupostos que contribuíram para sua concretização, as compreensões e possibilidades a partir dos diferentes protagonistas, atores do processo educativo. Esta pesquisa lança o olhar para o contexto educacional e toda potência da diversidade e pluralidade de um cotidiano dinâmico dos atores pedagógicos: alunos, docentes e gestores.

À luz do referencial teórico, o percurso metodológico buscou compreender o processo de ensino e aprendizagem e desvendar a inovação pedagógica a partir da análise de documentos legislatórios e institucionais eleitos e da interpretação, através da análise textual discursiva, das narrativas de alguns dos protagonistas da comunidade educativa estudada, a partir da aplicação dos questionários eletrônicos (Rosier, 2022).

A análise revelou que os estudos selecionados apresentam como foco central a articulação entre gestão escolar e inovação pedagógica, com ênfase na educação básica. As dissertações e teses

do *corpus* investigativo demonstram preocupação em compreender como a atuação dos gestores escolares pode influenciar diretamente a qualidade do ensino, a formação docente e a construção de ambientes educativos mais participativos e criativos.

Um dos achados mais significativos é que os autores investigam a gestão escolar não apenas como instância administrativa, mas como espaço de mediação, liderança e transformação. Os estudos priorizam a análise de práticas que favorecem a escuta qualificada, o planejamento coletivo e a corresponsabilidade institucional, reconhecendo o papel estratégico do gestor na articulação entre os diferentes setores da escola.

Além disso, observamos que a inovação pedagógica é abordada como processo dinâmico e contextual, vinculado à cultura organizacional da escola e às condições concretas de trabalho dos profissionais da educação. Os autores destacam que a gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos, pode criar condições favoráveis à experimentação de novas metodologias, à valorização da autonomia docente e à promoção de práticas formativas mais humanizadas.

Destacamos a presença de estudos que investigam a relação entre gestão escolar e formação continuada, reconhecendo que o desenvolvimento profissional dos educadores é elemento-chave para a consolidação de propostas pedagógicas inovadoras. A gestão, nesse sentido, é compreendida como promotora de espaços de aprendizagem institucional, capazes de acolher as incertezas e fomentar a construção coletiva de saberes.

Portanto, evidenciamos que o foco dos estudos está centrado na compreensão da gestão escolar como prática educativa, articuladora e transformadora, capaz de potencializar a inovação pedagógica e de contribuir para a efetivação de uma educação básica mais democrática, inclusiva e significativa.

5.3. Eixo Temático 2 - Fundamentação Teórica

Este eixo temático contempla os referenciais teóricos mobilizados pelos autores das dissertações e teses analisadas, revelando as bases conceituais que sustentam suas interpretações sobre gestão escolar e inovação pedagógica. Observa-se a recorrência de autores como Lück (2009), Libâneo (2004) e Carbonell (2002), cujas obras oferecem subsídios para compreender a gestão democrática como prática formativa e a inovação como processo coletivo e contextualizado. A presença desses referenciais indica uma convergência teórica entre os estudos, que se orientam por princípios de participação, diálogo e transformação institucional.

Em uma das teses, por exemplo, o autor afirma que “a inovação pedagógica exige uma gestão escolar que promova condições para o desenvolvimento profissional docente, a escuta ativa e a construção coletiva de projetos pedagógicos”, articulando diretamente os conceitos de Carbonell (2002) com os de Lück (2009). Outra dissertação destaca que “a gestão escolar não pode se limitar à dimensão administrativa, mas deve assumir um papel pedagógico e político”, em consonância com Libâneo (2004). Esses excertos evidenciam que os referenciais teóricos não apenas fundamentam os estudos, mas também orientam suas análises e proposições, conferindo coerência e densidade crítica às investigações.

Ao avançarmos com a análise das pesquisas, debruçamo-nos sobre os autores que embasam a articulação dos saberes teóricos. O levantamento realizado revelou a presença recorrente de nomes comuns tanto entre as produções analisadas quanto na fundamentação desta pesquisa, conforme sistematizado nos Quadros 4 e 7.

Quadro 4. Lista dos autores citados nas dissertações e teses que fundamentaram a temática: gestão escolar na educação básica.

Autores	Ideias Centrais
Alonso (1988, 2003, 2007)	Administração escolar; gestão; formação de gestores escolares.
Bautzer (2009)	Destaca a importância da cultura institucional e da gestão participativa como condições para mudanças e inovações.
Brito (2003, 2008)	Cultura e clima escolar; gestão e currículo.
Campos (2010)	Gestão escolar e docência.
Coelho (2005, 2011)	Gestão escolar, educação crítica, reflexiva e a inovação: novas tendências.
Ferreira (2000)	Gestão democrática da educação.
Garcia (1980, 1987, 2001)	Administração e gestão educacional.
Gomes (2009)	A gestão estratégica na escola.
Jalluf; Manfredini (2005)	O diretor: gestor da escola.
Libâneo (2001, 2005, 2007, 2010, 2012, 2018)	Gestão da escola; organização; pedagogia e pedagogos.

Lück (2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2013, 2014, 2017)	Gestão escolar, clima organizacional, gestão democrática, liderança; pedagogia interdisciplinar; gestão escolar e suas competências; Gestão participativa; formação de gestores.
Masetto (2000, 2003)	Cultura educacional e gestão em mudança; Mediação pedagógica e tecnologias.
Paro (1986, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015)	Administração escolar; diretor escolar; gestão democrática da escola pública; gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.
Peres (2018)	BNCC e a gestão escolar e pedagógica.
Pestana (2003)	Gestão e educação.
Placco (2008, 2010, 2017)	O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola; cultura escolar.
Sander (2009)	Gestão educacional.
Santos (2008)	Gestão educacional e escolar e a modernidade
Saviani (1980,1991, 2007, 2008)	Pedagogia histórico-critica, escola e democracia; inovação em educação; política educacional brasileira.
Veiga(2003)	Inovações e projeto político-pedagógico.
Vieira (2003a, 2003b, 2003c)	Organização e Gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Referências das Dissertações e Teses citadas no corpus investigativo da presente pesquisa (2025).

Ainda sobre o eixo temático 2, no quadro 5, apresentamos os principais autores atinentes a gestão escolar democrática no contexto escolar que fundamentam o estudo desenvolvido pelos

autores de cada uma das pesquisas que compõem o *corpus* investigativo deste estudo.

Quadro 5. Principais autores das dissertações e teses que fundamentam a gestão escolar na educação básica.

Autor(es)	Ano(s) de publicação	Frequência
Lück	2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2010a-b, 2013, 2014, 2017	111
Libâneo	2001, 2005, 2007, 2010, 2012, 2018	70
Alonso	1988, 2003, 2007	61
Gomes	2009	49
Vieira	2003a, 2003b, 2003c	29
Placco	2008, 2010, 2017	23
Bautzer	2009	22
Jalluf; Manfredini	2005	17
Paro	1986, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015	17
Masetto	2000, 2003	14
Santos	2008	14
Coelho	2005, 2011	13
Brito	2003, 2008	12
Sander	2009	9
Peres	2018	7
Garcia	1980, 1987, 2001	6

Veiga	2003	6
Campos	2010	5
Pestana	2003	5
Ferreira	2000	4
Saviani	1980, 1991, 2007, 2008	4

Fonte: Autoria própria (2025).

De acordo com os dados sistematizados no Quadro 5, observa-se a recorrência significativa de determinados autores nas dissertações e teses que compõem o corpus investigativo, evidenciando a centralidade de suas contribuições para os estudos sobre gestão escolar na Educação Básica. Destaca-se, em primeiro lugar, a autora Lück, com 111 citações, o que a posiciona como a referência mais frequente entre os trabalhos analisados.

Essa predominância revela o reconhecimento de sua produção acadêmica como norteadora de reflexões sobre gestão democrática, liderança educacional e práticas participativas no contexto escolar. A alta frequência de suas obras sugere, ainda, uma tendência metodológica dos pesquisadores em dialogar com seus pressupostos teóricos para fundamentar propostas de transformação institucional.

Já o autor Libâneo é citado 70 vezes, o que confirma a relevância de sua trajetória intelectual para os estudos sobre organização do trabalho pedagógico, função social da escola e gestão educacional crítica. Sua presença recorrente nas produções analisadas reforça a solidez de suas contribuições teóricas e a aderência de seus conceitos às investigações voltadas à democratização da escola

pública. Em seguida, a autora Alonso aparece com 61 citações, evidenciando o interesse dos pesquisadores pelas implicações das políticas públicas na prática da gestão escolar. Sua obra destaca a dimensão humana e relacional da atuação gestora, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação diante das exigências institucionais e culturais.

Outro aspecto relevante é a presença dos autores Masetto e Placco, citados 14 e 23 vezes, respectivamente, nas teses de Coelho (2011) e Santos (2021a). Ambos atuaram como orientadores dos trabalhos mencionados, o que indica não apenas a influência direta de suas linhas de pesquisa, mas também a incorporação de suas produções teóricas como referência estruturante. Essa recorrência sugere que os espaços de orientação acadêmica funcionam como núcleos de desenvolvimento intelectual, nos quais se consolidam perspectivas teóricas e metodológicas que alimentam a produção científica na área da gestão escolar.

A seguir no Quadro 6, apresentamos as principais obras que sustentam os estudos sobre gestão escolar na Educação Básica, com indicação dos autores, das frequências de citação e dos respectivos anos de publicação, conforme levantamento realizado.

Quadro 6. Principais obras que fundamentam as pesquisas relativas a gestão escolar na educação básica.

Obra (as)	Frequência	Autor(es)
Gestão Administrativa Educacional no contexto da atualidade	61	Alonso (2003)

A gestão Estratégica na escola que aprende	49	Gomes (2009)
Liderança em gestão escolar	23	Lück (2010d; 2014)
Inovação – repensando as organizações	22	Bautzer, (2009)
El director, gestor de la institución escolar	17	Jalluf; Manfredini (2005)
A gestão participativa na escola	17	Lück (2010a; 2013)
Educação escolar: políticas, estrutura e organização	16	Libâneo; Oliveira; Toschi (2005; 2012)
Gestão educacional e escolar para a modernidade	14	Santos (2008)
Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola	12	Brito (2008)
Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?	12	Veiga (2003)
Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação	10	Coelho (2011)
Organização e Gestão da escola	10	Libâneo (2001)
Da gestão escolar e suas competências	10	Lück (2009)
Gestão da cultura e do clima organizacional	8	Lück (2010c)
Concepções e processos democráticos da gestão educacional	8	Lück (2006; 2010)
Processos multidimensionais na formação de professores	8	Placco (2008)

BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica	7	Peres (2018)
Administração Educacional em crise Notas sobre a crise da Gestão Educacional	6	Garcia (2001;1987)
Gestão educacional, concepções em disputa	6	Sander (2009)
Escola e democracia	6	Saviani (1991)
Gestão Escolar e Docência	5	Campos (2010)
Gestão e Educação: uma empresa chamada escola	5	Pestana (2003)
Gestão democrática da educação	4	Ferreira (2000)
Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores	3	Lück (2000)
Administração escolar – introdução crítica	3	Paro (1986)
Gestão democrática da Escola Pública	3	Paro (2005; 2012)
Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino	3	Paro (2010; 2014)
Organização e Gestão escolar: Evolução dos conceitos	3	Vieira (2003a)
Gestão educacional e gestão em Mudança	2	Masetto (2003)
Bases para a construção de uma nova organização escolar	2	Vieira (2003b)
Dimensões de gestão escolar e suas competências	1	Lück (2009)

Fonte: Autoria própria (2025).

Ainda no âmbito do Eixo Temático 2, realizamos uma análise detalhada das dissertações e teses que compõem o corpus investigativo, com o objetivo de identificar os autores e obras que mais contribuíram para o referencial teórico das pesquisas voltadas à inovação pedagógica. Os dados sistematizados no Quadro 7 revelam que os autores Alonso (2003) e Gomes (2009) se destacam como referências centrais nesse campo.

A obra de Alonso, *Gestão administrativa educacional no contexto da atualidade*, foi citada em 61 ocasiões, enquanto *A gestão estratégica na escola que aprende*, de Gomes, recebeu 49 menções. Esses números evidenciam a relevância teórica de suas contribuições, especialmente no que se refere à articulação entre práticas inovadoras e processos de gestão escolar.

A autora Lück, embora mais diretamente associada à gestão escolar, também figura como referência significativa nas discussões sobre inovação pedagógica. Sua produção acadêmica é ampla e multifacetada, sendo a mais citada entre os trabalhos analisados. A obra *Liderança em gestão escolar* (2010d; 2014) foi mencionada 23 vezes, seguida por *A gestão participativa na escola* (2010a; 2013), com 17 citações. *Da gestão escolar e suas competências* (2009) aparece em 10 referências, enquanto *Gestão da cultura e do clima organizacional* (2010c) e *Concepções e processos democráticos da gestão educacional* (2006; 2010e) foram citadas 8 vezes cada.

Por fim, perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores (2000) recebeu 3 menções, e *Dimensões de gestão escolar e suas competências* (2009), uma citação. Essa

recorrência evidencia o impacto de suas obras na construção teórica das pesquisas, especialmente na interface entre liderança, participação e inovação.

Também destacamos os autores Libâneo e Paro, amplamente reconhecidos por sua relevância no campo educacional. Suas contribuições teóricas constituem base importante para o desenvolvimento das pesquisas analisadas. O livro Organização e Gestão da Escola (2001), de Libâneo, foi citado 10 vezes, reforçando sua influência nas discussões sobre trabalho pedagógico e função social da escola. Paro, por sua vez, teve suas obras Administração Escolar – Introdução Crítica (1986), Gestão Democrática da Escola Pública (2005; 2012) e Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino (2010; 2014) mencionadas em conjunto 9 vezes, evidenciando sua contribuição para o debate sobre democratização da escola pública e qualidade do ensino.

Essas referências, sistematizadas no Quadro 7, revelam os principais autores que fundamentam os estudos sobre inovação pedagógica nas dissertações e teses analisadas. A frequência com que suas obras são citadas reforça a centralidade de suas contribuições teóricas e aponta para a consolidação de determinados núcleos conceituais no campo da gestão educacional e da inovação no ensino.

Quadro 7. Principais autores que abordam as temáticas da inovação pedagógica.

Autor	Principais Ideias
Alarcão (2001)	Escola reflexiva e nova racionalidade

Almeida (2019)	Sociedade da informação e do conhecimento; tecnologias
Alves (2020)	Os caminhos da inovação educacional
Barrera (2016)	Renovação educacional
Bacich; Moran (2018)	Metodologias ativas para uma educação inovadora
Bates (2016)	Educar na era digital
Baumann (2001)	Transformações no mundo do trabalho, nas relações afetivas e nas estruturas sociais.
Behrens (2000; 2006; 2013)	Mediação pedagógica e a tecnologia; prática pedagógica
Camargo; Daros (2018)	O uso de metodologias ativas para fomentar o aprendizado ativo em sala de aula, apresentando estratégias pedagógicas práticas que visam promover a autonomia, o engajamento e a participação dos alunos no processo de aprendizagem
Campolina (2012)	Inovação educativa e subjetividade
Candau; Vera (2000)	Reinventar a escola
Canário (2006)	Aborda as incertezas sobre como será o futuro da escola
Carbonell (2002)	Inovação e mudança na escola
Cardoso (1997)	Educação e inovação
Carvalho (2019)	Implantação de inovações curriculares na escola
Castells (2000; 2002;)	Abrange a tecnologia em rede; sociedade em rede
Cavallo (2016)	Análise da inovação e criatividade na educação básica.
Chizzotti (2012)	Novo paradigma curricular

CUNHA (2008; 2011; 2013; 2016a; 2016b; 2018)	Necessidade de ruptura epistemológica para inovações no ensino; inovações pedagógicas; interdisciplinaridade; prática pedagógica e inovação
Delors (1996; 1998)	Educação para o século XXI
Fazenda (1994)	Interdisciplinaridade no ensino brasileiro
Feldmann; Freitas (2016)	Inovação na formação inicial de educadores
Ferretti (1980)	Inovação educacional e mudanças pedagógicas.
Fullan (2000; 2013; 2016)	A busca por uma educação de qualidade
Flores (2017)	Tecnologia para a aprendizagem; mudanças nas práticas pedagógicas e uso de recursos tecnológicos
Freire (1967; 1992, 1996; 2000; 2015)	Pedagogia da indignação; pedagogia do oprimido; pedagogia da esperança; pedagogia da autonomia
Freitas (2016)	Romper com as resistências e entraves formados por experiências formativas anteriores
Frigitto (1995)	Interdisciplinaridade nas ciências sociais
Gabriel (2013)	Educar: a revolução digital na educação
Garcia (1980)	Inovação educacional no brasil
Ghanem (2006; 2013)	Processos de mudanças na educação, focando em inovação e reformas educacionais.
Han; Santos (2018)	Proposta curricular inovadora
Harasim (2005)	Redes de aprendizagem e aprendizagem on-line
Hernandez; Sancho (2000)	Benefícios das potencialidades das tecnologias: inovações nas escolas

Horn; Staker (2015)	Blended e inovação para aprimorar a educação
Huberman (1973)	Mudanças e inovações na educação
Kuller (2010)	Inovação na educação superior; transformação da proposta curricular
Imbernón (2011; 2016)	Formação do professorado é uma mudança necessária; formar-se para a mudança e a incerteza
Luckesi; Moreira (2011)	Mudança educacional
Luiz (2019)	Mudar a educação; transformar o mundo
Marcelo (1999)	Formação de professores para uma mudança educativa
Messina (2001, 2013)	Reflexão sobre os processos de mudança e inovação educacional, abordando os desafios e as dinâmicas envolvidos na implementação de inovações no contexto escolar.
Moran (2000; 2012; 2017)	Metodologias ativas; novos desafios; ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais; a educação que desejamos e os desafios; transformação das escolas
Moran; Masseto; Behrens (2000; 2013)	Novas tecnologias e mediação pedagógica
Morin (2000, 2006; 2008; 2011; 2013; 2014; 2015)	Pensamento complexo; educação do futuro; reformar o pensamento
Mota (2014)	Novas práticas e recursos podem estimular a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.
Nascimento (2019)	Inovação na educação básica

Nóvoa (1995;1999; 2009, 2015)	Aprendizagem; organizações escolares em análise; profissão professor; professores: futuro presente
Nóvoa; Alvim (2022)	Escolas e professores e a importância de transformar e valorizar
Nogaro; Battestin (2016)	Reflete sobre como a inovação é compreendida e aplicada no contexto escolar
Nunes (2015)	Critérios e indicadores de inovação na educação
Oliveira; Porto (2016)	Educação e conexões híbridas
Pereira (2013)	Ensino e interdisciplinaridade
Pérez (2015)	Educação na era digital
Perrenoud (2013)	Escola que prepara para a vida
Santos (2009)	Inovações na escola
Saviani (1980; 1991; 2007)	Democracia, inovação em educação; pedagogia histórico-crítica
Sibilia (2012)	Redes
Singer (2017; 2018; 2019)	Movimento de inovação na educação
Silva (2015)	Educação integral e inovação educativa
Tavares (2019)	O conceito de inovação em educação
Tardif (2010; 2014)	Saberes docentes e formação profissional
Thiesen (2008; 2011)	Interdisciplinaridade; o futuro da educação
Thurler (2001; 2012)	Inovar na escola e repensar a escola
Wanderley (1980)	Inovação educacional no brasil

Young (2011; 2016)	O conhecimento e as escolas do século XXI; o futuro da educação
--------------------	---

Fonte: Autoria própria (2025).

Com o objetivo de identificar os principais referenciais teóricos que sustentam os estudos sobre inovação pedagógica, foi elaborado o quadro 8. A seguir, relacionamos os principais autores e a frequência em que foram mencionados nas dissertações e teses que estamos analisando.

Quadro 8. Autores das dissertações e teses que fundamentam a inovação pedagógica.

Autor(es)	Ano(s) de publicação	Frequência
Morin	2000, 2006, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015	70
Cunha	2008, 2011, 2013, 2016a, 2016b, 2018	57
Carbonell	2002	46
Freire	1967, 1992, 1996, 2000, 2015	43
Singer	2017, 2018, 2019	32
Moran	2000, 2012, 2017	29
Behrens	2000, 2006, 2013	27
Ghanem	2006, 2013	23
Fullan	2000, 2013, 2016	22
Barrera	2016	18
Thurler	2001, 2012	18

Alarcão	2001	17
Campolina	2012	16
Garcia	1980	16
Thiesen	2008, 2011	16
Almeida	2019	15
Saviani	1980, 1991, 2007	15
Ferretti	1980	14
Novoa	1995, 1999, 2009, 2015	13
Imbernón	2011, 2016	12
Tardif	2010, 2014	12
Nunes	2015	11
Cavallo	2016	10
Wanderley	1980	10
Frigotto	1995	9
Harasim	2005	9
Marcelo	1999	9
Cardoso	1997	8
Camargo; Daros	2018	7
Chizzotti	2012	7
Han; Santos	2018	7
Huberman	1973	7
Nogaro; Battestin	2016	7
Young	2011, 2016	7

Delors	1996, 1998	6
Fazenda	1994, 2011	6
Feldmann; Freitas	2016	6
Freitas	2016	6
Hernandez; Sancho	2000	6
Novoa; Alvim	2022	6
Tavares	2019, 2020	6
Carvalho	2019	5
Flores	2017	5
Gabriel	2013	5
Nascimento	2019	5
Sibilia	2012	5
Silva	2015	5
Alves	2020	4
Bacich; Moran	2018	4
Candau	2000	4
Castells	2000, 2002, 2006	4
Messina	2001, 2013	4
Oliveira; Porto	2016	4
Baumann	2001	3
Canário	2006	3
Luckesi; Moreira	2011	3
Mota	2014	3

Pereira	2013	3
Perrenoud	2013	3
Santos	2009	3
Bates	2016	2
Horn; Staker	2015	2
Moran; Masseto; Behrens	2000, 2013	2
Pérez	2015	2

Fonte: Autoria própria (2025).

A análise dos autores mais recorrentes nas dissertações e teses que compõem o corpus investigativo revela não apenas a frequência de citações, mas também a densidade conceitual que sustenta as discussões sobre inovação pedagógica. A presença de nomes como Morin (2000; 2006; 2015), Cunha (2008; 2016), Carbonell (2002), Freire (1967; 1996; 2000), Singer (2017; 2018) e Moran (2000; 2017) indica uma convergência teórica em torno de perspectivas que valorizam a complexidade, a intencionalidade transformadora e o protagonismo dos sujeitos na construção do conhecimento.

Morin (2000; 2006; 2015), ao propor uma epistemologia da complexidade, desafia os modelos fragmentados de ensino e convoca a educação a integrar saberes, reconhecer incertezas e formar sujeitos éticos e reflexivos. Sua abordagem tem sido amplamente mobilizada por pesquisadores que buscam superar a lógica conteudista e promover práticas pedagógicas mais conectadas aos desafios contemporâneos, em sintonia com a pluralidade dos contextos escolares.

Cunha (2008; 2016) reforça essa perspectiva ao defender uma educação que reconheça os múltiplos saberes científicos, populares, culturais e políticos, como legítimos e necessários à formação integral. Sua concepção de inovação como movimento coletivo e cultural, e não como ato isolado, orienta pesquisas que problematizam as estruturas escolares e propõem ambientes de aprendizagem mais dialógicos, inclusivos e socialmente comprometidos.

Carbonell (2002), por sua vez, contribui com uma definição abrangente de inovação pedagógica, entendida como ruptura consciente com práticas tradicionais e como construção de novas formas de ensinar e aprender. Sua crítica ao tecnicismo e sua defesa da gestão participativa e da interdisciplinaridade têm sido amplamente incorporadas em estudos que articulam inovação com justiça social, equidade e protagonismo docente.

A presença de Paulo Freire (1967; 1996; 2000) reafirma o compromisso das pesquisas com uma educação emancipadora, centrada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos estudantes. Freire é citado não apenas como referência histórica, mas como fundamento ético e político para práticas pedagógicas que visam à transformação social, à autonomia dos sujeitos e à construção de uma escola democrática e crítica.

Singer (2017; 2018) e Moran (2000; 2017) ampliam esse debate ao trazerem contribuições sobre educação integral e tecnologias educacionais, respectivamente. Singer propõe que inovar é resistir ao retrocesso e criar alternativas para garantir uma educação de qualidade, comprometida com a formação de sujeitos críticos e

conscientes de seu papel social. Moran, por sua vez, defende metodologias ativas e o uso crítico da tecnologia como ferramentas para uma aprendizagem significativa, centrada no estudante e voltada ao desenvolvimento de competências para o século XXI.

A recorrência desses autores no Quadro 8 não apenas confirma sua relevância acadêmica, como também revela os caminhos teóricos que têm orientado as investigações sobre inovação pedagógica. Trata-se de uma constelação de pensadores que, embora distintos em suas abordagens, compartilham o compromisso com uma educação transformadora, crítica e situada nas demandas éticas, sociais e epistemológicas do século XXI.

Quadro 9. Principais obras que fundamentam as pesquisas relativas à inovação pedagógica.

Autor(es)	Frequência	Obra
Carbonell (2002)	54	A aventura de inovar
Freire (2015)	27	Pedagogia do oprimido
Barrera (2016)	18	O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI
Campolina (2012)	16	Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador
Fullan (2016)	16	The new meaning of educational change
Garcia (1980)	16	Inovação educacional no Brasil
Singer (2019)	16	Inovação na educação

Imbernón (2016)	15	Qualidade do ensino e formação do professorado uma mudança necessária
Morin (2008; 2015)	15	Introdução ao pensamento complexo
Behrens (2013)	14	O paradigma emergente e a prática pedagógica
Ferretti (1980)	14	A inovação na perspectiva pedagógica
Alarcão (2001)	13	Escola reflexiva e nova racionalidade
Cunha (2018)	12	Prática pedagógica e inovação: experiências em foco
Imbernón (2011)	12	Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza
Tardif (2010; 2014)	12	Saberes docentes e formação profissional
Freire (2000)	11	Pedagogia da indignação
Novoa (1999)	11	Profissão professor
Thurler (2001)	11	Inovar no interior da escola
Cavallo (2016)	10	Inovação e criatividade na educação básica: dos conceitos ao ecossistema
Novoa (2009)	10	Professores: imagens do futuro presente
Nunes (2015)	10	Critérios e indicadores de inovação na educação
Wanderley (1980)	10	Parâmetros sociológicos da inovação
Frigotto (1995)	9	A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais

Harasim (2005)	9	Redes de aprendizagem – um guia para ensino e aprendizagem on-line
Marcelo (1999)	9	Formação de professores: para uma mudança educativa
Thiesen (2011)	9	O futuro da educação – Contribuições da Gestão do conhecimento
Cardoso (1997)	8	A educação e a inovação
Ghanem (2006; 2013)	8	Mudança educacional: inovação e reforma
Saviani (1980)	8	A filosofia da educação e o problema da inovação em educação
Singer (2018)	8	O conceito de inovação
Camargo; Daros (2018)	7	A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo
Han; Santos. (2018)	7	Cotidiano em questão: desafios de uma proposta curricular inovadora
Huberman (1973)	7	Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação
Moran (2000)	7	Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas
Nogaro; Battestin (2016)	7	Sentidos e contornos da inovação na Educação
Thiesen (2008)	7	A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem
Behrens (2000)	6	Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente

Delors (1996; 1998)	6	Educação um tesouro a descobrir
Freitas (2016)	6	Por que as inúmeras ideias de inovação na educação não encontram o seu fim prático?
Hernandez; Sancho (2000)	6	Prendendo com as inovações nas escolas
Moran (2012)	6	A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá
Novoa; Alvim (2022)	6	Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar
Tavares (2019)	6	O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária
Carvalho (2019)	5	Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão
Cunha (2008)	5	Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária
Flores (2017)	5	Tecnologias para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos
Freire (1992)	5	Pedagogia da esperança
Gabriel (2013)	5	Educar: a (r)evolução digital na educação
Nascimento (2019)	5	Inovação na educação básica: as escolas do PECEB de SC
Sibilia (2012)	5	Redes ou paredes
Silva (2015)	5	Educação integral e inovação educativa: como orientar pedagogicamente neste século?

Alves (2020)	4	Os caminhos da inovação educacional: o caso das oficinas no colégio Santo Inacio
Bacic; Moran (2018)	4	Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática ⁴
Candau (2000)	4	Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola.
Messina (2001)	4	Mudança e inovação educacional: notas para reflexão
Oliveira; Porto (2016)	4	Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas.
Young (2016)	4	Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?
Baumann (2001)	3	Modernidade Líquida
Canário (2006)	3	Escola tem futuro? Das promessas às incertezas
Chizzotti (2012)	3	Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular
Fazenda (2011)	3	Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro
Luckesi; Moreira (2011)	3	Espaço escolar e mudança educacional
Moran (2017)	3	Como transformar nossas escolas
Morin (2000; 2011)	3	Sete saberes necessários para uma educação do futuro
Mota (2014)	3	Inovação e aprendizagem independente na educação básica
Pereira (2013)	3	Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas

Perrenoud (2013)	3	Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida
Santos (2009)	3	Inovações na escola: constantes, atualizações, necessárias revoluções
Thurler (2012)	3	A organização do trabalho da escola: uma oportunidade para repensar a escola
Young (2011)	3	O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas
Almeida (2019)	2	Conhecimento, habilidades e currículo em uma sociedade da informação e do conhecimento: pensar estratégico
Bates (2016)	2	Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem
Castells (2002)	2	A sociedade em rede
Feldmann; Masseto; Freitas (2016)	2	A formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação
Horn (2015)	2	Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação
Moran (2017)	2	Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda
Moran; Masseto; Behrens (2013)	2	Novas tecnologias e mediação pedagógica
Morin (2003; 2014)	2	A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.
Pérez. (2015)	2	Educação na era digital: a escola educativa

Behrens (2006)	1	O paradigma da complexidade
----------------	---	-----------------------------

Fonte: Autoria própria (2025).

No percurso investigativo desta pesquisa, realizamos uma análise e síntese das principais obras e autores que fundamentam teoricamente as discussões sobre inovação pedagógica, conforme sistematizado no Quadro 9. A partir da revisão das dissertações e teses selecionadas, identificamos recorrências significativas que revelam não apenas a frequência de citação, mas também a densidade conceitual das contribuições mobilizadas. Autores como Carbonell (2002), Freire (2015), Morin (2008; 2015), Moran (2000; 2012), Imbernón (2011; 2016), Nóvoa (1999; 2009; 2022) e Singer (2018; 2019) emergem como referências centrais, orientando as reflexões sobre práticas educativas transformadoras, formação docente crítica e gestão escolar inovadora.

Essa análise preliminar permitiu identificar núcleos temáticos que atravessam as produções acadêmicas. Entre eles, destacam-se: a inovação como ruptura crítica com modelos tradicionais; a valorização da complexidade e da transdisciplinaridade; o uso pedagógico das tecnologias digitais; a formação docente como eixo estruturante da mudança; e a educação integral como horizonte ético e político.

Entre os autores mais citados, destaca-se Carbonell (2002), cuja obra *A aventura de inovar* foi mencionada 54 vezes. Essa produção oferece uma análise profunda sobre a implementação de práticas inovadoras no contexto escolar, entendendo a inovação como ruptura consciente com modelos tradicionais e como construção coletiva de novas formas de ensinar e aprender. Sua crítica ao

tecnicismo e defesa da gestão participativa e da interdisciplinaridade posicionam Carbonell (2002) como referência estruturante no campo da inovação educacional.

Outro autor de grande relevância é Freire (2015), cuja obra *Pedagogia do oprimido* foi citada 27 vezes. Freire compreende a educação como ato libertador e a prática pedagógica como espaço de diálogo, construção coletiva e emancipação dos sujeitos. Suas demais obras com a *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000) e *Pedagogia da esperança* (Freire, 1992) também aparecem com destaque, somando 16 citações adicionais. A presença recorrente de Freire nas pesquisas revela que a inovação pedagógica é concebida como prática crítica, dialógica e socialmente comprometida.

Ressaltamos ainda as contribuições de Barrera (2016) e Campolina (2012), com 18 e 16 menções, respectivamente. Suas obras oferecem uma compreensão ampla e contextualizada da inovação pedagógica, reforçando que inovar exige intencionalidade, sensibilidade à dimensão subjetiva dos sujeitos e capacidade de enfrentar os desafios contemporâneos por meio de uma gestão escolar eficaz e humanizada.

Nas pesquisas, observamos recorrências significativas nas obras de diversos autores que abordam temas centrais da educação, formação docente e inovação pedagógica. Imbernón (2016) destaca-se com *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*, citada 15 vezes, e *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (Imbernón, 2011), com 12 menções. Essas obras evidenciam sua influência na discussão sobre a necessidade de transformação na formação dos

professores, especialmente diante das exigências de uma escola inovadora e reflexiva.

O autor Nóvoa (1999; 2009; 2022) também se destaca, com 11 citações na obra *Profissão professor*, 10 em *Professores: imagens do futuro presente* e 6 em *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Reconhecido internacionalmente por sua contribuição à formação docente e às políticas educacionais, Nóvoa (1999; 2009; 2022) enfatiza a complexidade da docência em suas múltiplas dimensões teóricas, culturais e políticas. Os autores das teses e dissertações analisadas recorrem a ele para embasar a compreensão de que os professores são agentes centrais das transformações educacionais, posicionando a docência como eixo estruturante da inovação.

Moran (2012) é referenciado em *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*, com 6 citações, e em *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas* (Moran, 2000), com 7 menções. Moran contribui com reflexões sobre metodologias ativas, protagonismo estudantil e uso crítico das tecnologias educacionais, articulando inovação com desenvolvimento de competências para o século XXI.

Morin (2008; 2015) tem destaque especial com *Introdução ao pensamento complexo*, citada 15 vezes, além de *Sete saberes necessários para a educação do futuro* (Morin, 2000; 2011) e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (Morin, 2003; 2014), que somam 5 menções. Sua proposta de uma epistemologia da complexidade desafia os modelos fragmentados de ensino e convoca a educação a integrar saberes, reconhecer incertezas e formar sujeitos éticos e reflexivos.

Essas recorrências revelam a centralidade desses autores e suas obras no debate acadêmico sobre educação e inovação pedagógica. A frequência das citações demonstra que as ideias de Carbonell (2002), Freire (1992; 2000; 2015), Imbernón (2011; 2016), Nóvoa (1999; 2009; 2022), Moran (2000; 2012) e Morin (2000; 2003; 2008; 2011; 2014; 2015) são fundamentais para fundamentar teorias e práticas que buscam responder aos desafios da educação contemporânea.

Além disso, a análise dos dados permite identificar núcleos temáticos que estruturam a fundamentação teórica das pesquisas. Entre eles, destacam-se: a inovação como ruptura crítica, representada pelas contribuições de Carbonell (2002), Freire (1992; 2000; 2015), Frigotto (1995) e Santos (2009); a complexidade e transdisciplinaridade, abordada por Morin (2000; 2008; 2015), Cunha (2008; 2018), Behrens (2000; 2013) e Fazenda (2011); as tecnologias e metodologias ativas, discutidas por Moran (2000; 2012), Harasim (2005), Bacich; Moran (2018) e Gabriel (2013); a formação docente e profissional, tematizada por Imbernón (2011; 2016), Tardif (2010; 2014), Marcelo (1999) e Perrenoud (2013); e a educação integral e equidade, sustentada pelas reflexões de Singer (2018; 2019), Delors (1996; 1998), Silva (2015) e Nóvoa (1999; 2009; 2022).

Esses autores não apenas contribuem para o embasamento teórico das pesquisas, mas também orientam transformações práticas na educação. Destacam-se como referências imprescindíveis para quem investiga e atua no campo educacional. Suas obras sustentam uma concepção ampliada de inovação pedagógica, que envolve reconfiguração curricular, democratização da gestão, valorização da diversidade e compromisso com a formação crítica dos sujeitos.

Portanto a análise do Eixo Temático 2 evidenciou que as produções acadêmicas do corpus investigativo mobilizam referenciais teóricos sólidos e diversificados, que sustentam não apenas os conceitos centrais das pesquisas, mas também orientam suas interpretações e posicionamentos críticos. Os autores demonstram cuidado na seleção dos fundamentos teóricos, articulando-os com os contextos investigados e com os objetivos específicos de cada estudo.

Um dos achados mais relevantes é a presença de autores que tratam da gestão escolar e da inovação pedagógica como fenômenos interdependentes e historicamente situados. Lück (1997; 2009; 2011) é frequentemente citado como referência para compreender a gestão em sua dimensão organizacional, formativa e participativa, enquanto Carbonell (2002) é mobilizado para discutir a inovação como processo cultural, institucional e ético, que exige abertura ao novo e compromisso com a transformação.

Libâneo (2003; 2007) aparece como base para reflexões sobre a função social da escola e o papel do gestor como educador, articulador de práticas pedagógicas e promotor de condições favoráveis à aprendizagem. Paro (2010) contribui com uma abordagem crítica da gestão escolar, enfatizando sua vinculação com a democratização da educação e com o exercício da cidadania.

Outra ideia relevante é a incorporação de referenciais que dialogam com a Teoria Geral da Administração (TGA), como Coelho (2011), que propõe uma leitura da gestão escolar a partir das teorias da inovação organizacional, respeitando as especificidades do campo educacional. Essa perspectiva amplia o repertório teórico das pesquisas, permitindo abordagens mais complexas e integradas.

As dissertações e teses também demonstram esforço em articular os referenciais teóricos com os contextos empíricos investigados, evitando abordagens genéricas ou descoladas da realidade escolar. A fundamentação teórica é utilizada como ferramenta de análise e como lente interpretativa, contribuindo para a construção de argumentos consistentes e para a qualificação dos achados.

Em síntese, a análise revela que a fundamentação teórica nas produções analisadas não se limita à descrição de autores consagrados, mas constitui um espaço de diálogo crítico, de posicionamento epistemológico e de construção de sentidos sobre a gestão escolar e a inovação pedagógica na educação básica.

5.4. Eixo Temático 3 - Procedimentos Metodológicos

Os estudos selecionados apresentam diversidade metodológica, com predominância de abordagens qualitativas e uso da análise de conteúdo. Algumas dissertações adotam entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, enquanto outras se baseiam em análise documental de projetos pedagógicos e registros institucionais. Essa variedade revela o esforço dos pesquisadores em captar a complexidade das práticas de gestão e inovação, considerando os múltiplos contextos escolares e os diferentes níveis de atuação dos sujeitos envolvidos.

A articulação entre os referenciais teóricos e os métodos escolhidos é evidente, reforçando a coerência interna dos trabalhos e a consistência entre os objetivos propostos e os procedimentos adotados. No eixo temático 3, identificamos a tipologia de estudo presente em cada dissertação, descrevendo as dimensões

constituintes dos procedimentos metodológicos que sustentam as análises desenvolvidas pelos autores.

Para realizar essa análise, foi necessário identificar as características metodológicas específicas de cada trabalho e categorizá-las em dois subeixos: pesquisas teóricas e pesquisas de campo. Essa organização permite compreender com maior precisão os caminhos investigativos escolhidos pelos pesquisadores, bem como os instrumentos utilizados para coleta e interpretação dos dados.

A partir dos dados coletados e analisados nas dissertações e teses que compõem o corpus investigativo desta pesquisa, foi possível delinear a tipologia metodológica adotada em cada estudo. Essa categorização responde diretamente a um dos objetivos específicos do trabalho, ao evidenciar como os pesquisadores estruturaram suas investigações em torno de referenciais teóricos, estratégias de análise e contextos empíricos distintos.

Cada subeixo será descrito com base nas dimensões constituintes dos procedimentos metodológicos utilizados, permitindo uma leitura mais aprofundada sobre os modos de produção do conhecimento no campo da gestão escolar e da inovação pedagógica. Essa sistematização contribui para o entendimento das escolhas metodológicas como expressão das intenções analíticas e dos compromissos epistemológicos assumidos pelos autores das pesquisas.

5.4.1. Subeixo Temático 1 - Pesquisas Teóricas

As pesquisas de natureza teórica concentram-se na análise crítica e sistemática da literatura existente, mobilizando conceitos, categorias e referenciais sem recorrer à coleta direta de dados empíricos.

Fundamentadas na revisão bibliográfica e na análise documental, essas investigações utilizam textos acadêmicos, legislações, projetos institucionais e outras fontes secundárias como base para a construção argumentativa. Trata-se de um percurso metodológico que privilegia o aprofundamento conceitual, a problematização de teorias consolidadas e a proposição de novas interpretações a partir do diálogo com estudos anteriores.

Esse tipo de pesquisa visa não apenas sistematizar o conhecimento acumulado sobre determinada temática, mas também tensionar os pressupostos existentes, ampliando o repertório crítico e teórico do campo educacional. No contexto desta investigação, as pesquisas teóricas identificadas nas dissertações e teses analisadas revelam um esforço de articulação entre fundamentos conceituais e desafios contemporâneos da gestão escolar e da inovação pedagógica.

A sistematização dessas produções encontra-se apresentada no Quadro 10, que reúne os estudos classificados como teóricos, extraídos do corpus investigativo.

Quadro 10. Pesquisas teóricas.

Autor	Metodologia	Procedimentos	Principais Referenciais
Coelho (2011)	Pesquisa interpretativo-reflexiva; pesquisa bibliográfica exploratória	Conceituação introdutória sobre organização escolar, função social, gestão educacional e escolar.	Bogdan e Biklen (1994); Gil (1991); Minayo (1994)
Carvalho (2019)	Pesquisa-ação; pesquisa documental	Trajetória metodológica centrada na narrativa,	Chizzotti (2000); Barbier (2002);

		articulando análise de documentos, registros da pesquisadora e construção teórica.	Câmara (2013); Gaskell (2002)
Santos (2021b)	Pesquisa descritiva e de natureza bibliográfica	Procedimentos de análise baseados na triangulação de conhecimentos, considerando a relação entre professores, saberes e alunos.	Gil (2017); Lima e Mioto (2007); Flick (2009); Michel (2015); Severino (2007)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base nos dados apresentados no Quadro 10, observa-se que, dentre as sete teses e dissertações analisadas, três são classificadas como pesquisas teóricas. A seguir, apresenta-se uma descrição analítica dos percursos metodológicos adotados pelos autores dessas produções, evidenciando os fundamentos epistemológicos, as escolhas metodológicas e as contribuições interpretativas que sustentam cada estudo.

Na tese de Coelho (2011), intitulada Gestão escolar e inovação – novas tendências em gestão escolar a partir das teorias da inovação, o autor destaca a centralidade da leitura como competência técnica essencial para a confiabilidade da pesquisa bibliográfica. Segundo ele, “a pesquisa bibliográfica depende, então, do domínio de um conjunto de competências” (p. 28). Fundamentando-se em Gil (1991), Coelho (2011) reconhece a ausência de abordagens específicas voltadas à área educacional nos estudos sobre gestão da inovação, propondo, portanto, uma transposição conceitual da administração empresarial para o campo educacional. Essa proposta visa adaptar e

aplicar os fundamentos da inovação organizacional à realidade das instituições escolares, com vistas à construção de modelos de gestão mais eficazes e transformadores.

O percurso metodológico adotado por Coelho (2011) é interpretativo e reflexivo, sem a utilização de técnicas quantitativas ou de autores específicos para análise de dados. A análise é de natureza qualitativa, centrada na interpretação dos materiais pesquisados. A linha teórica que orienta o estudo é a teoria crítica, especialmente as contribuições de Habermas (1987), membro da Escola de Frankfurt. Essa escolha teórica não é casual: o autor já havia explorado a teoria do agir comunicativo em sua pesquisa de mestrado, o que lhe confere familiaridade e profundidade na aplicação dos conceitos. A teoria crítica, nesse contexto, permite compreender a gestão escolar e a inovação como processos políticos e culturais, que envolvem estruturas de dominação, emancipação e consciência crítica. Ao adotar essa perspectiva, Coelho (2011) propõe uma gestão democrática e dialógica, comprometida com a transformação social.

A dissertação de Carvalho (2019), intitulada Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão, adota uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação, conforme os pressupostos de Barbier (2002). A pesquisa é conduzida a partir da narrativa da gestora-pesquisadora, que analisa o processo de inovação curricular em uma instituição com mais de 70 anos de existência, no recorte histórico de 2017 a 2019. O lócus da investigação é a própria escola, e o olhar da pesquisadora é simultaneamente interno e reflexivo, o que confere à pesquisa densidade experiencial e compromisso ético com a realidade estudada.

Os instrumentos de coleta de dados incluem análise documental dos registros institucionais e narrativas da gestora-pesquisadora. A autora organiza seu referencial teórico por temáticas: para gestão escolar, fundamenta-se em Lück (2000); para currículo, em Sacristán (2000) e Almeida e Silva (2018); para inovação, em Campolina (2012) e Fullan (2016); e para cultura organizacional, em Bowditch, Buono e Stewart (2008) e Barrera (2016).

A abordagem metodológica é sustentada por Chizzotti (2000), que reconhece as especificidades das ciências humanas e legitima o conhecimento construído a partir da experiência e da interpretação. A análise dos dados é realizada por meio da articulação entre os documentos institucionais, os registros da pesquisadora e a narrativa construída, com apoio teórico em Gaskell (2002). Essa tessitura metodológica revela o compromisso da autora em imprimir nitidez ao quadro teórico e à postura investigativa, valorizando a subjetividade e a historicidade do processo de inovação curricular.

A dissertação de Santos (2021b), intitulada *Inter-relações entre gestão escolar, formação de professores e metodologias ativas: perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade*, é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva. A autora parte da premissa de que os fenômenos educacionais podem ser compreendidos por meio da observação e análise de suas manifestações recorrentes na vida social, política e institucional, conforme os fundamentos de Gil (2017). A pesquisa propõe-se a colher e analisar dados descritivos obtidos diretamente da situação estudada, conforme Michel (2015), e estrutura sua análise a partir da triangulação de conhecimento entre gestão escolar, formação docente e metodologias ativas.

Inspirada no triângulo pedagógico proposto por Nóvoa (1999), Santos (2021b) constrói um modelo de triangulação que destaca três saberes fundamentais: professores, saberes e alunos. Essa estrutura permite compreender as inter-relações entre os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro da ação educativa. A autora propõe uma releitura da triangulação, com base em sua própria perspectiva, considerando a gestão escolar, a formação de professores e as metodologias ativas como dimensões articuladas que potencializam a aprendizagem e qualificam os processos pedagógicos na educação contemporânea.

Na seleção do material bibliográfico, Santos (2021b) mobiliza autores de reconhecida relevância. Para gestão escolar, recorre a Libâneo (2018), Akkari (2011), Sander (2009) e Lück (2014); para formação docente, fundamenta-se em Nóvoa (2009), Imbernón (2016), Tardif (2002), Behrens (2013), Marcelo Garcia (1999), Zabala (1998) e Zeichner (1993); e para metodologias ativas, utiliza referências como Morin (2003), Camargo (2020), Moran (2018), Carvalho (2017), Fazenda (2001) e Pérez Gomes (2015). A pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), exige escolhas teóricas fundamentadas e uma narrativa coerente, o que é plenamente observado na construção argumentativa da autora.

As três pesquisas teóricas analisadas revelam não apenas diversidade metodológica, mas também coerência entre os objetos de estudo e as abordagens escolhidas. Coelho (2011), ao propor uma transposição das teorias da inovação organizacional para o campo educacional, opta por uma abordagem interpretativa que lhe permite explorar criticamente os limites da gestão escolar tradicional. Sua escolha pela teoria crítica como base epistemológica reforça o compromisso com uma educação emancipadora, embora

a ausência de uma técnica sistematizada de análise de dados possa limitar a replicabilidade metodológica do estudo.

Carvalho (2019), por sua vez, constrói uma narrativa situada, que valoriza a experiência da gestora-pesquisadora como fonte legítima de conhecimento. A pesquisa-ação, nesse contexto, não apenas permite a imersão no processo de inovação curricular, mas também evidencia o papel ativo do pesquisador na transformação institucional. Essa postura, embora potente em termos de engajamento e autenticidade, exige atenção quanto à subjetividade e à necessidade de explicitação dos critérios de análise.

Santos (2021b) apresenta uma proposta de triangulação teórica que articula gestão escolar, formação docente e metodologias ativas. Sua pesquisa bibliográfica, embora não empírica, demonstra esforço de sistematização e de construção de um modelo analítico próprio. A triangulação proposta, inspirada em Nóvoa (1999), é ressignificada pela autora, o que revela autonomia intelectual e capacidade de síntese. No entanto, a ausência de validação empírica pode ser vista como uma limitação, especialmente quando se trata de propor modelos aplicáveis à prática pedagógica.

Em conjunto, essas pesquisas teóricas contribuem para o campo da inovação pedagógica ao oferecerem diferentes lentes de análise, tensionarem os modelos tradicionais e proporem caminhos alternativos para a gestão escolar e a formação docente. A escolha por abordagens qualitativas e interpretativas reforça o entendimento de que a educação é um campo complexo, atravessado por dimensões políticas, culturais e subjetivas, e que a produção teórica deve estar comprometida com a transformação social e institucional.

5.4.2. Subeixo Temático 2 - Pesquisas de Campo

As pesquisas de campo, por outro lado, caracterizam-se pela coleta de dados empíricos diretamente em contextos educativos ou sociais, como escolas, famílias, comunidades ou instituições. Diferentemente das pesquisas exclusivamente teóricas, esse tipo de investigação busca compreender fenômenos a partir da interação direta com os sujeitos envolvidos, permitindo o acesso a informações situadas, contextualizadas e vivenciadas.

Os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas de campo incluem observações sistemáticas, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, análise de documentos institucionais e registros escolares. Esses instrumentos são selecionados conforme os objetivos da pesquisa e a natureza do problema investigado, possibilitando uma abordagem plural e sensível às especificidades dos contextos estudados.

A pesquisa de campo distingue-se, portanto, por integrar a pesquisa bibliográfica e/ou documental com a coleta direta de dados junto a pessoas, utilizando múltiplos métodos para captar dimensões subjetivas, institucionais e culturais dos fenômenos educacionais. Essa articulação entre teoria e prática fortalece a capacidade interpretativa do pesquisador e amplia o potencial de transformação das realidades investigadas.

Quadro 11. Pesquisas de Campo.

Autor	Metodologia	Procedimentos	Referenciais teóricos

Santos (2021)	Observação participante; pesquisa-ação; pesquisa documental	Delimitação do objeto de estudo (visitas de prospecção); definição do foco investigativo; configuração espaço-tempo; grau de participação; duração das observações; preparação da observadora; entrevistas; levantamento documental; análise de teses e dissertações (CAPES).	Lüdke e André (2013); Brandão (1981); Tripp (2005); Morin (2013)
Nascimento (2019)	Estado da arte; abordagem qualitativa; pesquisa documental e de campo exploratória	Levantamento em plataformas Redalyc e SciELO; entrevistas com sujeitos da pesquisa; análise de documentos institucionais; visitas técnicas.	André (2005); Romanowski e Ens (2006); Cervo e Bervian (2002); Gil (1999); Marconi e Lakatos (1996); Martins Junior (2008); Triviños (1987)
Rosier (2022)	Análise documental; abordagem qualitativa; pesquisa aplicada de caráter exploratório; pesquisa-intervenção	Aplicação de questionários eletrônicos com alunos, professores e gestores; revisão documental; análise textual discursiva; uso do software NVivo para organização e codificação dos dados.	Lage (2011); Corsetti (2006); Costa e Ghisleni (2021); Severino (2019)
Riegel (2023)	Revisão bibliográfica; pesquisa qualitativa;	Elaboração de estudo de caso; uso de diário de campo e cartas reflexivas; análise	Oliveira, Santos e Lacerda (2020); Moraes (2003); Bogdan e Biklen (1994); Chizzotti

	estudo de caso exploratório	textual discursiva dos registros.	(2006); Ponte (2006); Fonseca (2002); Soligo (2018); Thiollent (2008)
--	-----------------------------	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base nos dados apresentados no Quadro 11, observa-se que, dentre as sete produções analisadas, quatro são classificadas como pesquisas de campo. A seguir, apresenta-se uma breve descrição do percurso metodológico adotado pelos autores que compõem o corpus investigativo desta pesquisa.

Santos (2021a) adota a abordagem qualitativa e apresenta procedimentos de produção de dados que compreenderam visitas de prospecção, análise documental e produção de dados junto à comunidade escolar por meio de observação, observação participante, pesquisa-ação e entrevistas. A análise dos dados ocorre a partir de categorias emergentes. O estudo é conduzido com abordagem histórica, situada no campo do materialismo histórico-dialético, gerando teses, antíteses e sínteses.

A autora pontua que suas referências conceituais estão inseridas no âmbito do construtivismo, embora as especificidades de cada escola e dos parceiros institucionais revelem diferenciações significativas. Os contextos de inovação são examinados a partir da complexidade que os caracteriza, fundamentando-se na tipologia de participação proposta por Beuret (2006), que apresenta modelos de interação entre os atores. Além disso, recorre aos ensinamentos de Dubar (2005; 2009) para detalhar estratégias dialéticas de interação e estudar as trajetórias dos gestores pedagógicos, dialogando com o referencial da Sociologia da Tradução (Callon, 1980; Latour, 2000) e

com os conceitos de profissionalidade presentes em Placco (2008) e Placco e Souza (2017).

Para estudar os cenários de inovação, fundamenta-se nas obras de Morin (2013; 2014; 2015), incorporando o Pensamento Complexo como referencial analítico. Também mobiliza autores que discutem mundo, inovação e educação, como Carbonell (2002), Singer (2017; 2018; 2019), Ghanem Junior (2006; 2013) e Tavares (2019). A etapa de análise e interpretação qualitativa dos dados é orientada por Lüdke e André (2013), amplamente reconhecidos na metodologia qualitativa aplicada à educação.

Nascimento (2019) utiliza pesquisa documental e pesquisa de campo de modelo exploratório para a coleta de dados. Explica que a pesquisa documental envolve a consulta a documentos e registros, pertencentes ou não ao objeto de estudo, com o objetivo de obter informações relevantes para a compreensão do problema investigado.

A pesquisa de campo é adotada como estratégia diante da escassez de fontes consolidadas e da ausência de hipóteses consistentes que pudessem orientar o estudo. São utilizados instrumentos como questionários, entrevistas, protocolos verbais e observações, destacando-se a capacidade dessa abordagem de captar elementos atuais e conferir à pesquisa um referencial social e humano contextualizado (Nascimento, 2019, p. 37).

O autor fundamenta-se nas contribuições de André (2005) e Romanowski e Ens (2006), que discutem pesquisas do tipo “estado da arte”. A partir desse mapeamento, identifica lacunas na produção acadêmica sobre inovação na Educação Básica, o que orienta o

aprofundamento das investigações. A pesquisa é estruturada em duas etapas: reconhecimento do Programa e das escolas, por meio da análise de documentos disponíveis no site do PECEB, e realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais responsáveis pela inscrição das escolas no processo seletivo.

Entre os autores de maior relevância citados, destacam-se Garcia (1980), Nogaro e Battestin (2016), Wanderley (1980), OCDE (2010) e Freitas (2016), que contribuem para o debate sobre inovação desenvolvimentista; e Freire (2000), Saviani (1980), Hernández e Sancho (2000), Ferretti (1980) e Pereira (2017), que abordam a inovação educacional com foco na formação humana. A linha teórica adotada pauta-se na abordagem sociointeracionista, especialmente influenciada por Paulo Freire, com ênfase na transformação social, gestão democrática e formação crítica. A análise e interpretação dos dados são orientadas por Marli André, no estudo de caso e na pesquisa qualitativa, e por Triviños (1987), nas análises de entrevistas e observações.

Riegel (2023) conduz uma pesquisa qualitativa, exploratória e de estudo de caso. Os dados são coletados, interpretados e narrados com base em observações, conversas, entrevistas e questionários, com o objetivo de compreender como se constitui o espaço educativo voltado à promoção da inovação educacional. As conclusões são construídas a partir das falas, vivências, reações e observações dos participantes, sem partir de hipóteses ou pressupostos prévios. Para a análise dos dados, é utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes (2003).

A investigação ocorre em uma escola do interior de Santa Catarina, com instrumentos como diário de campo e cartas enviadas por

alunos, corpo técnico e familiares. Os resultados incluem a descrição dos espaços educativos, critérios e indicadores para avaliar o papel da gestão na promoção da inovação e a elaboração de um Produto Educacional, o livro digital Espaços Escolares para a Inovação Educacional, destinado a gestores escolares. A análise dos dados é orientada por Bogdan e Biklen (1994), Moraes (2003) e Ponte (2006), e a linha teórica adotada é predominantemente sociointeracionista, compreendendo o conhecimento como construção social mediada por práticas colaborativas na gestão escolar e no desenvolvimento de práticas inovadoras.

Rosier (2022) inspira-se nos indicadores de inovação pedagógica propostos por Maria Isabel Cunha, além de mobilizar aportes teóricos de Carbonell (2002), Thurler (2001), Imbernón (2011) e outros autores que discutem o processo de ensino-aprendizagem e a inovação pedagógica. O percurso metodológico, de natureza qualitativa, utiliza como métodos de coleta de dados a revisão documental e a aplicação de questionários eletrônicos a alunos, professores e gestores. A análise dos dados é realizada por meio da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2006), com o apoio do software NVivo, utilizado para organização, integração e visualização das informações.

A autora também realiza levantamento e mapeamento de produções acadêmicas sobre inovação pedagógica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT. Destaca que a pesquisa exigiu sistematização, continuidade de ações planejadas com rigor científico, e envolveu criação, reflexão, criticidade e encantamento (Rosier, 2022, p. 64). Os documentos oficiais e institucionais são analisados com profundidade, e os questionários são

disponibilizados por meio da plataforma *Microsoft Forms*. A investigação busca compreender as complexidades da inovação pedagógica a partir das narrativas dos protagonistas da comunidade escolar, evidenciando práticas que contribuem para a transformação dos espaços educativos.

A seguir, apresentamos o Quadro 12 com os autores que fundamentaram o referencial metodológico das produções analisadas. Esses autores constituem aportes fundamentais para a construção dos procedimentos metodológicos nas pesquisas teóricas e de campo, evidenciando suas contribuições para o avanço da investigação educacional.

Quadro 12. Autores que embasaram o referencial metodológico.

Autor	Ano	Frequência
Morin	2015	4
Gil	2017	3
Chizzotti	2012	2
Minayo	2001	2
Moraes; Galiazzi	2007	2
Severino	2019	2
Bogdan; Biklen	1994	2
André	2005	1
Barbier	2002	1
Brandão	1981	1
Câmara	2013	1

Cervo; Bervian	2002	1
Corsetti	2006	1
Costa; Chisleni	2021	1
Creswell	2014	1
Flick	2009	1
Fonseca	2002	1
Gaskell	2002	1
Lima; Mito	2007	1
Lüdke; André	2013	1
Marconi; Lakatos	1996	1
Martins	2008	1
Michel	2015	1
Oliveira; Santos; Lacerda	2020	1
Ponte	2006	1
Romanowski; Ens	2019	1
Silva; Figueiredo Filho; Silva	2015	1
Soligo	2018	1
Thiollent	2008	1
Tripp	2005	1
Trivinos	1987	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No Quadro 12, destacam-se os principais teóricos em metodologia mencionados nas produções do corpus investigativo desta pesquisa. Merecem atenção especial Gil (1991, 1999, 2017), com três citações, seguido por Chizzotti (2006, 2012), Minayo (1994, 2001), Severino (2007, 2019), Moraes e Galiuzzi (2006, 2007), cada um com duas citações. A seguir, apresenta-se uma breve descrição objetiva sobre os tipos de pesquisa ou abordagens metodológicas em que cada autor se consolida como referência.

Gil (1991, 1999, 2017) é amplamente reconhecido como referência em pesquisa teórica, especialmente na elaboração de projetos de pesquisa e na revisão bibliográfica. Seus trabalhos sistematizam os fundamentos da pesquisa científica aplicada às ciências humanas, com destaque para a classificação dos tipos de pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, e para a apresentação de metodologias quantitativas e qualitativas. Sua obra é frequentemente utilizada na etapa de planejamento e estruturação de trabalhos acadêmicos.

Chizzotti (2006, 2012) é referência em pesquisa qualitativa de campo, com ênfase nas abordagens fenomenológica e dialética aplicadas às ciências humanas e sociais. Sua contribuição está menos voltada à revisão bibliográfica e mais direcionada à análise de contextos empíricos, especialmente em investigações que envolvem sujeitos, práticas e significados construídos socialmente.

Minayo (1994, 2001) destaca-se na pesquisa qualitativa empírica, com foco na análise de discursos, entrevistas e realidades sociais, sobretudo nas áreas da saúde coletiva e das ciências sociais aplicadas. Trabalha com o método hermenêutico-dialético, valorizando a interpretação dos sentidos e a compreensão das

práticas sociais. Suas obras são amplamente utilizadas em pesquisas de campo com abordagem interpretativa.

Moraes e Galiazzi (2006, 2007) são os principais sistematizadores da Análise Textual Discursiva (ATD), método consolidado em pesquisas qualitativas voltadas à educação. A ATD permite a construção de categorias emergentes a partir de textos e narrativas, sendo especialmente eficaz na análise de dados oriundos de entrevistas, diários de campo e documentos institucionais.

Severino (2007, 2019) é conhecido por sua contribuição à sistematização das etapas da pesquisa científica, com foco na metodologia do trabalho acadêmico. É referência em pesquisa teórica, especialmente na organização lógica de textos científicos, revisão de literatura e estruturação metodológica de trabalhos com base bibliográfica. Suas obras são amplamente utilizadas em disciplinas de metodologia científica nas ciências humanas.

Em síntese, Gil (1991, 1999, 2017) e Severino (2007, 2019) oferecem suporte fundamental à construção de pesquisas teóricas e à organização metodológica de trabalhos acadêmicos. Já Chizzotti (2006, 2012), Minayo (1994, 2001), Moraes e Galiazzi (2006, 2007) contribuem significativamente para pesquisas de campo, partindo de situações reais na saúde, na escola ou no campo social e defende a construção do conhecimento com base em práticas e experiências vividas. Esses autores são amplamente utilizados em teses e dissertações por serem referências consolidadas na educação brasileira e por integrarem o repertório metodológico das disciplinas de pesquisa científica.

Outros autores de igual relevância foram utilizados na fundamentação metodológica das produções analisadas neste estudo. No entanto, opta-se neste momento por não estender a descrição de suas contribuições, preservando o foco nos referenciais mais recorrentes.

A análise revelou que os procedimentos metodológicos adotados nas dissertações e teses do corpus investigativo demonstram coerência entre os objetivos das pesquisas, os referenciais teóricos escolhidos e as técnicas de investigação aplicadas. Os estudos analisados evidenciam um predomínio da abordagem qualitativa, com destaque para a utilização da análise de conteúdo como técnica central de interpretação dos dados.

Um dos achados mais relevantes desta análise é a valorização da pesquisa bibliográfica como etapa estruturante da construção teórica, especialmente nas produções de caráter exploratório e descritivo. Os autores recorrem a referenciais como Gil (2002), Lakatos e Marconi (2003), Gerhardt e Silveira (2009), e Prodanov e Freitas (2013) para fundamentar as etapas de levantamento, seleção, fichamento e organização lógica do material consultado.

Além disso, observamos o uso sistemático de procedimentos de mapeamento e análise da produção acadêmico-científica sobre gestão escolar e inovação pedagógica. Essa abordagem metodológica possibilita estabelecer conexões entre diferentes estudos, identificar lacunas e propor novos olhares sobre os temas investigados.

Ainda, a presença de critérios explícitos para a seleção do *corpus*, com destaque para a delimitação temporal (2011–2024), a escolha de

produções disponíveis na BDTD e a priorização de dissertações e teses vinculadas a programas de pós-graduação em educação. Essa definição metodológica garante transparência, rigor e replicabilidade à pesquisa.

Por fim, os estudos demonstram atenção à coerência interna entre problema, objetivos, tipo de pesquisa, abordagem metodológica e técnica de análise. Essa articulação fortalece a validade dos achados e contribui para a construção de conhecimento científico comprometido com a transformação da prática educacional.

5.5. Eixo Temático 4 - Gestão Escolar Democrática no Ensino Básico

No Eixo Temático 4 contemplamos a descrição e análise das concepções de gestão escolar adotadas pelos autores do corpus investigativo, com foco na promoção de práticas democráticas no contexto da educação básica. A categorização deste eixo resulta da sistematização dos estudos que abordam a atuação de gestores, os processos participativos e os espaços de decisão coletiva nas instituições escolares.

Destacam-se, nesse conjunto, as contribuições de Santos (2021a), Santos (2021b), Coelho (2011), Carvalho (2019) e Riegel (2023), cujas produções foram organizadas no Quadro 13. Os trabalhos analisam diferentes dimensões da gestão escolar, desde a formação identitária dos gestores e os processos de inovação pedagógica, até as práticas de escuta, mediação e construção coletiva de projetos institucionais.

A seguir, apresenta-se o Quadro 13, que sistematiza os autores, os enfoques metodológicos e os principais achados relacionados à

gestão escolar democrática no ensino básico.

Quadro 13. Autores e suas pesquisas sobre gestão escolar na educação básica.

Autor	Título	Ano	Nível
Santos, Marta da Cunha	Inter-relações entre gestão escolar, formação de professores e metodologias ativas: perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade.	2021b	M
Santos, Alcielle dos	O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação.	2021a	D
Coelho, Adriano de Sales	Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação	2011	D
Riegel, Martinha Sadzinski	Gestão Escolar e Espaços Educativos: Possibilidades e Desafios para a Inovação Educacional	2023	M
Carvalho, Esther	Implantação de Inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	2019	M

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento de dissertações e teses realizado, em 2024, na plataforma da BDTD.

Apresentamos, na sequência, a descrição e análise das concepções de gestão escolar adotadas pelos autores das produções que

compõem o *corpus* investigativo desta pesquisa, com especial atenção às práticas democráticas e participativas no contexto da educação básica. Essa sistematização permite compreender como diferentes abordagens teóricas e metodológicas se articulam à atuação dos gestores escolares, revelando concepções que valorizam a escuta qualificada, a corresponsabilidade institucional e a construção coletiva dos projetos pedagógicos.

No tocante à gestão, Coelho (2011, p.25) apresenta conceitos de Gestão Escolar a partir da Teoria Geral da Administração (TGA), articulando-os com as teorias de Gestão da Inovação. O autor respeita as especificidades do campo educacional e busca identificar, sob essa ótica, práticas vividas nas gestões escolares que apontam para a inovação, emergindo de inquietações e insatisfações dos educadores. Para tanto, conceitua de forma distinta os termos Gestão Educacional, Gestão Escolar e Administração Escolar.

Conforme Lück (1997), o termo “gestão” é, por vezes, utilizado de maneira equivocada, sendo confundido com “administração escolar”. Santos (2009) também observa que essa substituição terminológica tende a simplificar o conceito, como se fosse apenas uma mudança de nomenclatura (cf. Souza, 2009). Ao abordar a temática da gestão, não se pretende depreciar a administração, mas sim superar suas limitações de enfoque fragmentado e reducionista, propondo uma concepção ampliada que valorize a participação ativa de todos os sujeitos escolares na tomada de decisões, especialmente por meio do planejamento participativo (Souza, 2009).

Ao tratar da gestão escolar na educação básica, Santos (2021b, p.22) descreve que sua pesquisa pode ser classificada como descritiva, por tratar de um estudo detalhado sobre os fenômenos da gestão escolar, formação docente e metodologias ativas. A autora busca mostrar como a investigação, observação e análise de fenômenos sociais, econômicos e políticos podem ser interpretadas à luz da pesquisa qualitativa, conforme os fundamentos de Gil (2017). Enfatiza, ainda, “a necessidade de a escola possuir uma gestão escolar organizada e democrática, caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação coletiva de toda a equipe, seja na comunicação de ideias, tomada de decisões, orientações e planejamento, seja na articulação do contexto educacional” (Santos, 2021b, p.26).

A gestão democrática está atenta às necessidades dos professores e demais funcionários, buscando garantir um ambiente de trabalho saudável e motivador. O clima escolar, nesse sentido, é um fator determinante que antecede e influencia diretamente a qualidade do processo educativo. “Afim, a qualidade da educação está diretamente relacionada à forma como a escola é organizada e gerida, o que demonstra a importância do trabalho dos gestores escolares na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade como um todo” (Riegel, 2023, p.26).

Ao considerar a escola como uma organização, é necessário reconhecer sua cultura institucional. É nesse contexto que emerge o conceito de cultura organizacional escolar, cuja gestão constitui dimensão fundamental do trabalho educacional. “As organizações educativas são sistemas complexos, dinâmicos, abertos, que, se trabalharem em conjunto na mesma função - que é educar - trarão

à organização um modo singular de levar adiante sua missão, construindo sua cultura e seu estilo” (Coelho, 2011, p.33–34).

A importância do gestor escolar é destacada por Riegel (2023, p.25), ao afirmar que este profissional “é o responsável por planejar, coordenar e avaliar as atividades educacionais da escola, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma efetiva.” Essa atuação é estratégica, pois o gestor, como agente articulador, também é responsável por gerir os recursos disponíveis com eficiência, promovendo melhorias na infraestrutura e nos recursos didáticos para assegurar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, uma escola organizada depende da postura do diretor em administrar com eficiência os recursos materiais e humanos, criando condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2003). Almeida e Alonso (2007, p.16) reforçam que “o gestor escolar é um educador-professor, responsável pelo funcionamento da escola e pelo seu desempenho; em suma, é quem organiza, dirige e coordena todo o trabalho que se realiza na escola.”

Essa premissa dialoga com Lück (2009, p.15), que afirma: “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre educação.” O gestor, portanto, deve buscar apoio teórico consistente, fundamentado em referenciais legais e conceituais que orientem sua prática, reconhecendo a necessidade de atualização permanente frente às determinações normativas que regem os processos educacionais.

Compreender profundamente os marcos legais da educação brasileira, sobretudo os normativos da instituição em que atua, é

essencial para realizar traduções institucionais alinhadas aos objetivos coletivos. Além do domínio técnico, espera-se desses profissionais uma postura de coragem, mesmo diante da insegurança. Essa coragem deve estar sustentada por uma cultura de colaboração, diálogo e negociação. O gestor, nesse contexto, torna-se um articulador, promovendo mediações que favoreçam a construção coletiva.

Santos (2021b, p.27) afirma que “o papel da gestão para as instituições é colaborar na busca por um ensino de qualidade, a fim de criar e assegurar condições organizacionais e pedagógicas para o bom desempenho do aluno, da prática pedagógica, da mobilização e da articulação dos diferentes setores escolares.” A autora defende que a gestão escolar é um pilar essencial para a concretização de uma proposta pedagógica eficiente e consistente, auxiliando no direcionamento da ação docente e na busca permanente por resultados educacionais positivos. A gestão, nesse sentido, tem como objetivo central a aprendizagem e formação dos estudantes.

Sobre a efetiva aprendizagem, Riegel (2023, p.26) reforça que “o papel dos gestores é fundamental, uma vez que eles têm a responsabilidade de planejar e implementar políticas e práticas que promovam a estruturação escolar adequada, de forma a estimular a aprendizagem significativa dos alunos.” A autora reconhece que “um dos principais desafios ao gestor é organizar a escola para que seja alcançado um nível de qualidade de ensino que proporcione uma educação transformadora, democrática e participativa, a qual prepare o aluno para o exercício pleno da cidadania” (Riegel, 2023, p.27). Para isso, é necessário articular currículo, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras.

Santos (2021a) também destaca que “o protagonismo dos estudantes é visto como um princípio orientador, reconhecendo crianças e jovens como sujeitos potentes na formulação do projeto pedagógico.” Lück (2009, p.15) complementa que o principal objetivo da gestão escolar é assegurar “a aprendizagem e formação dos alunos.”

A instituição de ensino, nesse contexto, é compreendida como espaço de aprendizagem e inserção social, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, afetivo e ético dos sujeitos. Riegel (2023, p.24) afirma que “a instituição de ensino visa à inserção de cidadãos atuantes e conscientes sobre o seu contexto social.” E complementa: “a educação é a base da sociedade, tal que a escola é uma das etapas mais relevantes na vida do indivíduo e transcende apenas o ensinar” (Riegel, 2023, p.24).

Paro (2010, p.71) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a gestão escolar é uma atividade que se propõe a garantir que a escola cumpra a sua função social de produzir conhecimentos necessários para a vida em sociedade.”

Santos (2021a, p.175–176) aprofunda essa reflexão ao afirmar que é “necessário que o gestor conheça seus próprios processos formativos e emocionais, para que possa mobilizá-los em prol do desenvolvimento humano, tanto individual quanto institucional.” Além disso, o gestor precisa estar atento à implementação de inovações voltadas à melhoria da qualidade educacional, considerando aspectos como gestão, currículo, metodologias, ambiente escolar e integração intersetorial.

A autora constata que gestores que atuam como “tradutores de inovações” apresentam um conjunto de competências que, embora não sejam prescrições, podem inspirar a formação de novos profissionais comprometidos com uma educação democrática e transformadora. No entanto, “[...] no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com incertezas, diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado” (Feldmann, 2009, p.77).

Coelho (2011, p.89) também alerta para a necessidade de refletir sobre as resistências às mudanças, que muitas vezes decorrem da falta de preparo e conhecimento. “Vale sempre a premissa que a mudança começa com as pessoas.” E complementa: “a inovação tem a ver com fazer as coisas acontecerem, com a coragem de quebrar padrões, de questionar, de desaprender o que julgávamos já conhecer” (Coelho, 2011, p.84).

Promover a inovação, portanto, exige não apenas estratégias institucionais, mas também uma profunda transformação cultural e pessoal, que envolva abertura ao novo, disposição para o diálogo e reconhecimento da aprendizagem contínua como parte essencial do processo educativo. A gestão escolar investe na superação das resistências ao investir na formação humana e profissional, criando espaços que acolham as incertezas e incentivem a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras

A análise do Eixo Temático 4 revelou que a gestão escolar democrática se constitui como um dos pilares fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e para o fortalecimento da qualidade da educação básica. Os estudos do corpus investigativo convergem na compreensão de que a gestão,

quando orientada por princípios de participação, corresponsabilidade e escuta ativa, transforma-se em um processo formativo e articulador da ação educativa.

Um dos achados centrais é que a gestão democrática não se limita à substituição terminológica da administração escolar, mas implica uma mudança de paradigma: da hierarquia para a horizontalidade, da fragmentação para a integração, e da centralização para a construção coletiva. Essa concepção está presente nas dissertações de Santos (2021a; 2021b), que destacam o protagonismo dos estudantes e a valorização da equipe escolar como sujeitos ativos na formulação do projeto pedagógico.

Outro ponto recorrente é a atuação estratégica do gestor escolar como agente de mediação entre os diferentes setores da escola. Riegel (2023) e Coelho (2011) apontam que o gestor precisa dominar os marcos legais, compreender a cultura institucional e promover ambientes saudáveis e motivadores, capazes de favorecer a aprendizagem significativa. Essa atuação exige competências que vão além da técnica, incluindo sensibilidade social, liderança compartilhada e abertura à inovação.

A análise também evidenciou que a gestão escolar democrática está diretamente vinculada à qualidade do processo educativo. O clima institucional, a organização curricular, a formação docente e a mobilização da comunidade escolar são dimensões interdependentes que se fortalecem quando há uma gestão comprometida com a transformação social. Conforme Paro (2010), a gestão escolar deve garantir que a escola cumpra sua função social de produzir conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Por fim, os achados indicam que a superação das resistências à mudança muitas vezes relacionadas à insegurança ou à falta de preparo, depende da criação de espaços formativos e dialógicos. A gestão democrática, nesse sentido, investe na formação humana e profissional, acolhendo as incertezas e incentivando a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras. Essa perspectiva dialoga diretamente com os referenciais teóricos de Lück (2009), Libâneo (2003) e Carbonell (2002), que sustentam a base conceitual desta pesquisa.

5.6. Eixo Temático 5 - Inovação Pedagógica

Nesta etapa de análise de dados, apresentamos concepções da inovação pedagógica na educação básica sob a perspectiva da gestão escolar, apontados pelos autores das dissertações e teses, conforme apresentado no quadro.

Quadro 14. Concepções da inovação pedagógica sob a perspectiva da gestão escolar.

Autor	Título/Instituição/Área de concentração	Ano	Nível
Nascimento, Lucas Félix do	Inovação na educação básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina.	2019	M
Rosier, Mariangela Oliveira Lago	Inovação pedagógica na educação básica: Compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da rede jesuíta de educação.	2022	MP

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, apresentamos a análise das concepções sobre Inovação Pedagógica na perspectiva da gestão escolar adotada pelos autores das dissertações, tendo como referência os pressupostos das pesquisas de Nascimento (2019) e Rosier (2022).

Inovar, conforme Nascimento (2019, p.19), “é um verbo que vem cheio de valores e conceitos, diretamente relacionado ao novo, para avanço e para introdução de mudanças que acarretem resultados desejáveis.” Por isso, “a inovação educacional deve ser constante e contínua, acompanhando as mudanças na sociedade e no mercado de trabalho e buscando sempre novas formas de atender às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo” (Rosier, 2022, p.35).

“Precisamos de uma escola que seja capaz de fazer com que os alunos vivenciem experiências e se conectem emocionalmente com os desafios de nossa sociedade.” Assim, é urgente uma escola que proporcione aos alunos experiências significativas, “que envolvam e sensibilizem os alunos com os problemas reais do mundo para motivá-los e torná-los protagonistas de suas aprendizagens” (Rosier, 2022, p.36).

Na prática, o ambiente escolar inovador estimula e envolve os estudantes. O uso consciente e intencional das tecnologias deve possibilitar novas formas de interação com o conhecimento, aproximando o global do local e favorecendo aprendizagens mais contextualizadas. É preciso aproveitar o potencial tecnológico nos processos pedagógicos (Rosier, 2022).

Um dos benefícios das tecnologias educacionais é o acesso ampliado à informação, pois o uso de ferramentas digitais

democratiza o acesso a conteúdos diversos, superando barreiras físicas e geográficas, apoiando a pesquisa autônoma e o aprofundamento dos estudos.

As tecnologias podem ser ferramentas úteis no processo educacional, pois possibilitam o acesso à informação, agilizam a interação, inclusive em tempo real e personalizam estratégias de ensino às diversas formas de aprender. Para atingirem o objetivo da aprendizagem, essas estratégias consideram o contexto dos alunos e podem ser vistas como um meio para alcançar uma educação mais eficaz, inclusiva e significativa.

Cabe ressaltar que as metodologias ativas não trazem benefícios somente para os alunos, mas para os professores também, que, por meio delas, tornam suas aulas mais motivadoras e produtivas. Entretanto, é necessário entender como realizar esse processo de inserção de metodologias ativas em propostas pedagógicas. Para efetivar sua prática de ensino, há necessidade de apoio da gestão escolar e de entendimento de seu propósito, para que os processos formativos, promovidos junto aos professores, oportunizem uma educação inovadora” (Santos, 2021b, p. 17).

Isso porque a personalização da aprendizagem permite aliar tecnologias e ferramentas educacionais para adaptar conteúdos e atividades conforme o perfil, os interesses e as necessidades de cada estudante, tornando o processo mais inclusivo e motivador.

“O impacto das tecnologias dependerá diretamente da intencionalidade pedagógica e da criatividade com que forem utilizadas.” Diante disso, o grande desafio “diante das transformações no sistema educacional” é “como criar espaços educativos mais atrativos e inovadores, que integrem as tecnologias educacionais de forma significativa às práticas pedagógicas” (Rosier, 2022, p.46).

Observamos que “hoje, em função da necessidade de acelerar a produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, a capacidade de inovar se torna cada vez mais importante” (Rosier, 2022, p.37). Cabe salientar que “a inovação pode ter diferentes significados, dependendo da perspectiva, argumentação, teoria, do julgamento e da relação que mantém” (Nascimento, 2019, p.19).

“Sem os professores torna-se inviável inovar; no entanto, é elementar que eles se sintam motivados e desejosos de mudanças na sua prática”, afirma Carbonell (2002, p.30). E continua: “a principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar.”

Como aponta Santos (2021b, p.91):



“A proposição de novas metodologias na escola traz novas possibilidades e tensões, principalmente, como conciliá-las ao currículo, aos conteúdos e como incorporá-las à rotina escolar, até então, um espaço tão previsível. A escola, como um todo, e os profissionais que nela atuam devem compreender que parte, cada vez mais considerável da aprendizagem, pode ser construída sem se estar em sala de aula, sem se estar em um ambiente formal de aprendizagem e sem a supervisão direta do professor.”

Embora a realidade descrita acima cause certa insegurança a alguns professores, é um processo inevitável. Geralmente, requer-se certo tempo para que os docentes internalizem a ideia da inovação e reflitam sobre a mudança como ressignificação da prática educativa no contexto escolar. Nessa perspectiva, Carbonell (2002, p.26) ressalta que, de fato, “é preciso muito tempo para modificar práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais.”

Quando o assunto é inovação, algumas escolas “começam a mudar pelo conteúdo em si, outras pela construção do espaço, outras pela formação diferenciada de seus educadores” (Rosier, 2022, p.39).

Sobre as mudanças significativas nas estruturas curriculares e na forma como o conhecimento é construído e compartilhado, Nascimento (2019, p.18) afirma: “A inovação pode ser compreendida como um processo contínuo de mudança, que envolve a flexibilização curricular e metodológica. Trata-se de uma ruptura

com o paradigma tradicional de ensino, promovendo transformações no currículo.”

“A inovação na Educação se apresenta em forma de mudanças no paradigma curricular, metodológico, que visa à melhoria na relação ensino-aprendizagem, mas também como estratégia de avanços econômicos associada à administração, controle e avaliação.” Para se adequar às novas exigências do sistema em questão, “o professor deve buscar constantemente o aperfeiçoamento para acompanhar as ‘necessidades’ da Educação” (Nascimento, 2019, p.18). Em vista de uma educação cada vez mais instrumentalizada, é um desafio profissional imenso não perder a essência de uma educação formadora, crítica e emancipadora.

De fato, é um desafio para os dias atuais pensar em uma escola capaz de estabelecer diferentes formas de intervenção na sociedade, criar tempos e espaços em que se tenha como prioridade o desenvolvimento de estratégias e metodologias criativas e inovadoras, com foco no ser humano, para a transformação da realidade (Coelho, 2011, p.149).

Inovar, na educação, significa estruturar e mediar práticas de ensino que estimulem o desenvolvimento de habilidades intelectuais que promovam o pensamento reflexivo, especialmente na resolução de problemas e na tomada de decisões.

A gestão participativa constitui, no cotidiano escolar, espaços de diálogo, trocas de ideias e saberes, sendo os atores pedagógicos corresponsáveis e protagonistas do processo educativo. A perspectiva de uma escola considerada detentora do saber e focada na transmissão de conteúdos não se conecta com o tempo presente,

tampouco gera aprendizagens significativas e transformadoras. A escola contemporânea precisa mobilizar alunos, gestores e docentes como sujeitos pensantes e atuantes frente às demandas e transformações da sociedade (Rosier, 2022, p.154).

A escola objetiva cumprir sua função social e, para isso, promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas voltadas para o mundo do trabalho, contribui para que os alunos se constituam como sujeitos autônomos, conscientes de sua individualidade e identidade cultural, além de formar cidadãos comprometidos com valores éticos, humanistas e humanitários (Libâneo, 2007).

Como contextualiza Nascimento (2019, p.23), a inovação na escola básica pode ser analisada sob duas perspectivas: “a da inovação desenvolvimentista voltada para o mercado de trabalho, utilizando o discurso de inovação para a promoção econômica de determinadas escolas ou obrigações institucionais; e a inovação da educação preocupada com a formação humana dos alunos.”

A inovação desenvolvimentista, cujo foco está no mercado de trabalho, tem como objetivo principal preparar os alunos para atender às demandas econômicas e produtivas da sociedade. No entanto, essa abordagem reduz a educação a um meio para atingir fins econômicos, desconsiderando seu papel humanizador e cidadão.

Já a inovação voltada para a formação humana promove o desenvolvimento integral do estudante e amplia sua visão de mundo e sua capacidade de agir criticamente na sociedade. O objetivo é a valorização dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e éticos. Assim, a escola se compromete em formar

cidadãos mais conscientes, democráticos e solidários, preparados para lidar com os desafios complexos da vida e não apenas do trabalho.

São diversos os benefícios das metodologias ativas para a sala de aula, mas o principal é a ampliação da concepção de aprender, de modo a oportunizar o processo de inovação e permitir ao aluno pensar, conceituar, descobrir e ampliar horizontes, considerando sua realidade, sempre alicerçado na autonomia e no protagonismo.

É importante enfatizar, no entanto, que não são as metodologias e os recursos que definem a aprendizagem, e sim as pessoas que as colocam em prática. Por isso, o professor deve estar ciente de seu papel como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos no quadro 15 uma síntese das principais contribuições das dissertações e teses para a gestão escolar democrática e inovação pedagógica conforme os autores.

A análise dessa temática evidenciou que a inovação pedagógica, na perspectiva da gestão escolar, é compreendida como um processo contínuo de transformação que articula intencionalidade pedagógica, protagonismo docente e discente, uso crítico das tecnologias e compromisso com a formação humana. As dissertações analisadas apontam que inovar não se restringe à adoção de recursos tecnológicos ou metodologias ativas, mas implica uma ruptura com o paradigma tradicional de ensino, promovendo práticas educativas mais inclusivas, contextualizadas e emancipatórias.

Um dos achados centrais é que a inovação educacional exige o envolvimento direto da gestão escolar como mediadora e promotora

de condições institucionais favoráveis à experimentação pedagógica. Conforme Santos (2021b), a inserção de metodologias ativas requer apoio da gestão, tanto na formação continuada dos professores quanto na reorganização dos tempos e espaços escolares. A gestão, nesse sentido, atua como articuladora de processos formativos que favorecem a criatividade, a autonomia e a corresponsabilidade dos sujeitos escolares.

Outro ponto recorrente é a valorização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas que, quando utilizadas com intencionalidade e sensibilidade didática, ampliam o acesso à informação, personalizam as estratégias de ensino e favorecem aprendizagens mais significativas. Rosier (2022) destaca que o impacto das tecnologias depende da criatividade com que são integradas às práticas pedagógicas, sendo a gestão escolar responsável por fomentar uma cultura institucional aberta à inovação.

As dissertações também revelam que a inovação pedagógica está profundamente vinculada à função social da escola. Nascimento (2019) propõe uma distinção entre a inovação desenvolvimentista, voltada para as demandas do mercado de trabalho, e a inovação formativa, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Os estudos analisados tendem a valorizar esta última, defendendo uma educação que promova a criticidade, a solidariedade e a cidadania ativa.

Carbonell (2002) e Coelho (2011) reforçam que a mudança pedagógica exige tempo, reflexão e compromisso coletivo. A inovação, para se consolidar, precisa ser compreendida como ressignificação da prática educativa, o que demanda abertura ao

novo, superação de resistências e construção de sentidos compartilhados entre gestores, professores e estudantes.

Por fim, os estudos indicam que a gestão escolar participativa é condição essencial para a consolidação de uma cultura de inovação. Ao promover espaços de diálogo, escuta e colaboração, a gestão contribui para que a escola se torne um ambiente vivo, sensível às transformações sociais e capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Essa perspectiva está em consonância com os referenciais de Libâneo (2007), que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento ético, cognitivo e cultural dos estudantes.

Quadro 15. Síntese das contribuições das dissertações e teses a gestão escolar e a inovação pedagógica.

Autor	Contribuições
Nascimento (2019)	Apresenta a inovação como movimento institucional para superar práticas pedagógicas ultrapassadas, destacando os desafios de sua consolidação e a necessidade de ruptura com o paradigma tradicional de ensino.
Rosier (2022)	Propõe uma abordagem reflexiva sobre a inovação educacional, orientando gestores escolares a compreenderem suas funções com intencionalidade e sensibilidade frente às transformações sociais e tecnológicas.
Santos (2021b)	Analisa como a gestão escolar, a formação docente e as metodologias ativas contribuem para práticas pedagógicas inovadoras, destacando o papel da gestão como articuladora de processos formativos.

Santos (2021a)	Defende a necessidade de novos desenhos de escola ajustados às exigências do século XXI, enfatizando o papel dos gestores pedagógicos na mediação entre cultura institucional e inovação curricular.
Coelho (2011)	Propõe uma resignificação da prática dos gestores escolares, destacando a importância da cultura organizacional e da liderança colaborativa na construção de ambientes escolares inovadores.
Riegel (2023)	Investiga a relação entre gestão escolar e implantação de espaços educativos inovadores, apontando a inovação como pilar da qualidade educacional e da formação cidadã dos estudantes.
Carvalho (2019)	Analisa os elementos da gestão escolar que favoreceram a implementação de inovações curriculares em escola privada, destacando o papel da liderança na reorganização pedagógica.
Almeida e Alonso (2007)	Enfatizam o gestor como educador e coordenador do trabalho escolar, reforçando a importância da liderança pedagógica para a efetivação de propostas inovadoras e democráticas.
Feldmann (2009)	Aborda as inseguranças docentes diante da inovação, destacando a importância da formação emocional e institucional para que os professores se apropriem das mudanças como parte de sua prática.
Carbonell (2002)	Aponta os professores como força impulsora da inovação, defendendo práticas coordenadas e cooperativas que fortaleçam a democracia escolar e promovam mudanças culturais significativas.
Libâneo (2003; 2007)	Fundamenta a gestão escolar como prática mediadora entre sujeitos e objetivos educacionais, destacando seu papel na promoção de uma educação crítica, ética e humanizadora.

Lück (1997; 2009)	Contribui com a concepção ampliada de gestão escolar, defendendo práticas participativas, colaborativas e orientadas à aprendizagem significativa e à transformação institucional.
Souza (2009)	Discute a superação da visão fragmentada da administração escolar, propondo uma gestão democrática baseada no planejamento participativo e na valorização dos sujeitos escolares.
Gil (2002; 2017)	Referência metodológica para pesquisas qualitativas em educação, especialmente na análise de fenômenos sociais e na construção de fundamentos para práticas inovadoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise sistemática das dissertações e teses que compõem o corpus investigativo, é possível afirmar que a gestão escolar democrática e participativa emerge como condição essencial para a consolidação de uma cultura de inovação na educação básica. Ao promover espaços de escuta qualificada, formação continuada e corresponsabilidade institucional, os gestores escolares assumem um papel protagonista na construção de escolas mais criativas, inclusivas e comprometidas com a transformação social.

A inovação pedagógica é compreendida, nas produções analisadas, como um processo contínuo e contextual, que exige sensibilidade institucional e abertura à transformação. Os autores destacam que inovar implica flexibilizar o currículo, valorizar a autonomia docente e construir ambientes educativos capazes de responder às demandas contemporâneas, promovendo experiências significativas e conectadas à realidade dos estudantes (Nascimento, 2019; Rosier, 2022; Carbonell, 2002; Santos, 2021b).

Nesse contexto, o papel do gestor escolar revela-se central na mediação entre cultura institucional e práticas pedagógicas inovadoras. A gestão não se limita à organização administrativa, mas atua como promotora de espaços de formação, diálogo e experimentação. Os estudos apontam que o gestor é responsável por criar condições para que a inovação se efetive, articulando os diferentes setores da escola e mobilizando os sujeitos escolares em torno de projetos coletivos (Riegel, 2023; Carvalho, 2019; Almeida; Alonso, 2007).

As tecnologias educacionais são reconhecidas como ferramentas estratégicas no processo de inovação, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica e criatividade. Quando bem integradas às práticas docentes, elas ampliam o acesso à informação, personalizam estratégias de ensino e favorecem aprendizagens mais significativas e inclusivas. A gestão escolar, nesse sentido, deve fomentar uma cultura institucional que valorize o uso crítico e contextualizado das tecnologias (Rosier, 2022; Santos, 2021b).

A formação docente é apontada como dimensão estratégica da gestão escolar, sendo fundamental para a consolidação de práticas inovadoras e para o enfrentamento das resistências à mudança. Os estudos evidenciam que a inovação só se torna possível quando os professores são envolvidos em processos formativos contínuos, que reconheçam suas trajetórias, acolham suas inseguranças e estimulem a ressignificação da prática educativa.

A gestão, portanto, deve investir na formação humana e profissional dos educadores, promovendo espaços de escuta, reflexão e construção coletiva (Carbonell, 2002; Feldmann, 2009; Santos, 2021b).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresentamos as considerações finais, retomando o plano de investigação e o percurso traçado para sua efetivação, explicitando, de forma pontual: a relevância da pesquisa realizada para atender ao propósito do trabalho; os principais resultados encontrados, tomando por base o problema e os objetivos; os limites da investigação; e as perspectivas para a continuidade do estudo.

Conforme descrito no capítulo 2, justificamos a pesquisa realizada tendo presentes as dimensões: a relevância pessoal-profissional, a relevância acadêmico-científica e a relevância social, das quais faremos menção aos seguintes aspectos.

Com relação à relevância pessoal-profissional, retomamos que o aprofundamento da temática investigativa eleita para a dissertação reflete meu compromisso em aprimorar-me como profissional e pesquisadora da educação, além de representar perspectivas de avançar nos estudos e uma postura contínua de busca pelo conhecimento.

Essa pesquisa analisou como tema central a gestão escolar e a inovação pedagógica, articulando conceitos, práticas e desafios que permeiam o cotidiano das instituições educacionais contemporâneas. A escolha por esse tema partiu da compreensão de que a gestão escolar exerce papel fundamental na mediação dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo quando articulada à promoção de práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo atual.

Minha trajetória profissional foi inicialmente desenvolvida no setor comercial e administrativo, com atuação direta na gestão de um negócio próprio. Essa vivência me proporcionou uma base sólida em termos de organização, planejamento e tomada de decisões, que hoje reconheço como competências essenciais também no contexto da gestão escolar. A transição para a área da educação é recente e representa um processo de ressignificação profissional e social, no qual busco aprofundar minha compreensão sobre a escola como espaço de formação humana, cidadã e crítica.

Os conhecimentos construídos ao longo desta pesquisa fortalecem meu compromisso com a melhoria da qualidade da educação e reforçam meu desejo de seguir me aperfeiçoando na área da gestão escolar, tanto por meio de estudos futuros (visando um doutorado) quanto pela prática profissional (atuação na gestão escolar). Acredito que este trabalho representa um passo importante na consolidação de um percurso acadêmico e profissional comprometido com a formação contínua, com a reflexão crítica e com a promoção de aprendizagens significativas no ambiente escolar.

No que se refere à relevância acadêmico-científica, o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD possibilitou constatar o número reduzido de estudos que tenham como temática investigativa a inovação pedagógica e a gestão escolar. Considerando a carência de pesquisas que abordem a temática investigada de forma consolidada, propusemos a presente investigação por meio de uma pesquisa bibliográfica, realizando um levantamento e seleção criteriosa de teses e dissertações relevantes. Esse estudo contribui ao reunir e analisar criticamente as pesquisas existentes sobre a temática investigativa.

Quanto à relevância social, entendemos que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Imaginar quais caminhos a escola precisa percorrer para que se efetive a gestão escolar e a inovação em seus processos pedagógicos e administrativos e, prioritariamente, na gestão desses processos é pensar em um ambiente de aprendizagem contínuo.

Ressalto o compromisso com uma gestão escolar inovadora, independentemente da área de atuação, reafirmando também a dimensão pessoal voltada à coletividade e confirmando que a transformação da escola depende do envolvimento de profissionais conscientes de seu papel social. Assim, essa trajetória universitária e acadêmica não se finda, nem resulta apenas em uma formação técnica, mas em uma postura cidadã e propositiva, voltada para a eficácia da melhoria da educação e para a construção de uma escola que faça sentido e diferença na vida de todos.

A opção metodológica por uma pesquisa bibliográfica requereu a triangulação, tendo como base as contribuições da produção acadêmico-científica sobre como a gestão escolar pode contribuir para a promoção da inovação pedagógica na Educação Básica. Quanto à parte analítica desses dados, foi contemplada a articulação entre os dados coletados das dissertações e teses, as reflexões da pesquisadora e os pressupostos teóricos dos autores.

Tal articulação baseou-se na fundamentação teórica e no diálogo com autores, tais como Lück (1981, 1997, 1998, 2000, 2009, 2011), Gil (1999, 2002, 2017, 2019) e Carbonell (2002), o que viabilizou a realização de um estudo pautado pelo rigor e pela consistência teórico-metodológica

Com base no problema de investigação – Como a gestão escolar pode contribuir para a promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, de acordo com os autores de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2011 a 2024, em programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações - BDTD? – propomos os objetivos do estudo:

O objetivo geral foi analisar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, segundo os autores de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2011 a 2024, em programas de pós-graduação no Brasil, disponibilizados pela BDTD.

Em relação aos objetivos específicos, destacamos:

- a. Mapear na BDTD as teses e dissertações defendidas na área da educação que têm como temática investigativa a gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na educação básica, entre os anos de 2011 e 2024.
- b. Descrever as abordagens teóricas e metodológicas adotadas nas dissertações e teses que constituem o corpus investigativo.
- c. Identificar as contribuições da gestão escolar na promoção da inovação pedagógica na educação básica com base no exposto nas dissertações e teses.

Para atender a este objetivo específico 1, realizamos um levantamento sistemático na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando um conjunto significativo de

produções acadêmicas que abordam a gestão escolar como promotora da inovação pedagógica na educação básica. A leitura analítica e interpretativa, fundamentada em Gil (2002), permitiu a seleção criteriosa de dissertações e teses com maior aderência à proposta investigativa, revelando contribuições relevantes para o campo educacional.

Entre os achados, destaca-se que a gestão escolar é compreendida como agente articulador de mudanças institucionais, assumindo protagonismo na mediação entre cultura organizacional e práticas pedagógicas inovadoras. As produções analisadas evidenciam que a inovação não ocorre de forma espontânea, mas resulta de processos planejados, sistemáticos e coletivos, nos quais o gestor atua como liderança formativa e estratégica (Coelho, 2011; Santos, 2021a).

O mapeamento também revelou que a integração entre gestão escolar, formação docente e metodologias ativas é apontada como condição para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Os estudos destacam que o gestor precisa observar aspectos internos e externos da escola, mobilizando competências, criatividade e responsabilidade social para favorecer aprendizagens mais complexas e contextualizadas (Santos, 2021b; Carvalho, 2019).

Destacamos a valorização da gestão participativa como fundamento da inovação. As dissertações e teses indicam que práticas democráticas, como a construção colaborativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a escuta ativa dos estudantes, contribuem para a formação de escolas mais humanizadas, inclusivas e alinhadas à sustentabilidade (Nascimento, 2019; Rosier, 2022).

Além disso, o mapeamento evidenciou a diversidade metodológica das pesquisas, com predominância da abordagem qualitativa, uso de pesquisa-ação, estudo de caso e análise documental. Os instrumentos utilizados incluem entrevistas semiestruturadas, observações de campo, diários de bordo e análise textual discursiva com apoio de ferramentas digitais para organização e interpretação de dados, o que reforça o rigor e a profundidade das investigações.

Para atender ao objetivo 2, realizamos uma análise detalhada das abordagens teóricas e metodológicas presentes nas dissertações e teses selecionadas. Observamos a coerência entre os objetivos propostos, os referenciais teóricos adotados, os métodos de investigação e os procedimentos de análise dos dados. A comparação entre os estudos permitiu identificar tendências, lacunas e padrões que caracterizam a produção acadêmica sobre gestão escolar e inovação pedagógica.

Constatou-se o predomínio da abordagem qualitativa, especialmente por se tratar de pesquisas voltadas à área da educação. As metodologias mais recorrentes foram a pesquisa documental, o estudo de caso e a pesquisa-ação, evidenciando o compromisso dos pesquisadores com a compreensão contextualizada e crítica dos fenômenos escolares. Em relação aos procedimentos metodológicos, destacam-se o uso de entrevistas semiestruturadas, observações de campo (participante e não participante), análise documental, questionários eletrônicos, diários de campo, cartas reflexivas e análise textual discursiva com apoio de ferramentas digitais para organização e interpretação dos dados.

A diversidade metodológica encontrada revela a riqueza das estratégias de investigação utilizadas, bem como o esforço dos

autores em alinhar seus métodos aos objetivos e à natureza dos problemas estudados. Embora algumas dissertações e teses não explicitem com precisão os critérios de análise dos dados ou os autores que fundamentam essa etapa, a maioria demonstra consistência entre os elementos constitutivos da pesquisa.

Destaca-se como inovador o uso da pesquisa-ação como instrumento de transformação da prática escolar e geração de novos conhecimentos diretamente ancorados no cotidiano das instituições. Também merece destaque a adoção da análise textual discursiva, que permite interpretar os dados de forma aprofundada, considerando os sentidos produzidos pelos sujeitos em contextos específicos.

Em casos como o de Coelho (2011), observamos uma abordagem qualitativa e interpretativa centrada na reflexão teórica e na análise de material empírico, sem o uso de técnicas quantitativas ou de autores específicos para a análise dos dados. Essa opção metodológica se alinha à teoria crítica de Habermas, evidenciando o compromisso com uma leitura dialógica e emancipadora da realidade escolar.

As pesquisas analisadas adotam metodologias consistentes e contextualizadas, capazes de captar a complexidade da gestão escolar e da inovação pedagógica. A pluralidade de abordagens e instrumentos reforça o caráter investigativo e transformador das produções acadêmicas, contribuindo para o avanço teórico e prático no campo educacional.

No que se refere às abordagens teóricas identificadas nas dissertações e teses que compõem o corpus investigativo, realizou-

se um levantamento sistemático dos referenciais utilizados pelos autores. Observou-se recorrência significativa de determinados estudiosos no campo da gestão educacional, dentre os quais se destacam: Heloísa Lück, mencionada 111 vezes, seguida por José Carlos Libâneo, com 70 citações, e Myrtes Alonso, com 61 citações. A presença predominante desses autores evidencia a centralidade de suas contribuições para a compreensão da gestão escolar e seus desdobramentos no contexto da inovação pedagógica.

No âmbito específico da inovação pedagógica, verificou-se também a recorrência de autores amplamente reconhecidos na área, entre eles: Edgar Morin, cuja obra propõe uma reforma epistemológica e educacional baseada na complexidade; Outros autores também se destacam como Cunha; Carbonell, Paulo Freire, Singer e Moran. Os autores e pesquisadores sustentam discussões que envolvem a ressignificação do currículo, o protagonismo discente, a reorganização dos processos formativos e o repensar da escola como espaço de criação, produção e circulação de saberes. A recorrência das obras de Morin, em particular, reforça a compreensão de que a inovação pedagógica requer a articulação entre saberes e a superação de lógicas fragmentadas que historicamente marcaram as práticas educativas.

Consideramos pertinente destacar que, ao analisarmos o conjunto das abordagens teóricas e metodológicas adotadas nas produções selecionadas, ficamos satisfeitos com a consistência e relevância dos achados. Entendemos que o mapeamento dos referenciais teóricos mais citados oferece subsídios robustos para compreender o estado da arte sobre a relação entre gestão escolar e inovação pedagógica no Brasil, ao mesmo tempo em que orienta futuras investigações e possibilita identificar lacunas que ainda merecem aprofundamento.

A análise metodológica, por sua vez, permitiu observar a coexistência entre produções orientadas à reflexão conceitual e investigações voltadas às experiências concretas vivenciadas nos espaços escolares, reafirmando que a inovação, enquanto fenômeno complexo, demanda pluralidade epistemológica e metodológica.

Com relação ao objetivo específico 3, identificamos que a gestão escolar desempenha papel central na promoção da inovação pedagógica, assumindo protagonismo nos processos de mudança institucional. Os estudos evidenciam que essa inovação não é imediata, mas resulta de um processo planejado, sistemático e coletivo, no qual o gestor atua como articulador de práticas transformadoras (Coelho, 2011).

Santos (2021a) reforça essa perspectiva ao destacar que gestores atuam de forma visionária, mobilizando competências, criatividade, dialogicidade e responsabilidade social, favorecendo o protagonismo dos estudantes. A gestão escolar, nesse contexto, é compreendida como liderança formativa, capaz de criar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e para o fortalecimento da cultura institucional voltada à aprendizagem significativa.

Carvalho (2019) observa que a implementação de inovações curriculares em escolas tradicionais é um processo dinâmico, marcado por constantes metamorfoses, que transformam não apenas os processos pedagógicos, mas também o próprio gestor. Já Santos (2021b) destaca que a integração entre gestão escolar, formação docente e metodologias ativas potencializa o ensino, desde que o gestor atue de forma ampla, observando os aspectos

internos e externos da escola para favorecer aprendizagens mais complexas.

Riegel (2023) aponta que o gestor escolar deve estar aberto a novas abordagens, promovendo engajamento, inclusão e interdisciplinaridade, com vistas à formação de sujeitos preparados para um mundo em constante transformação. Nascimento (2019) identifica que práticas democráticas, como a participação estudantil nas decisões e a construção colaborativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), contribuem para a consolidação de escolas inovadoras, humanizadas e alinhadas à sustentabilidade.

Rosier (2022) compreende a gestão como pressuposto fundamental da inovação, defendendo que a gestão participativa deve questionar as intencionalidades das diretrizes legais e sustentar práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. Os estudos convergem, portanto, para a compreensão de que a gestão escolar inovadora é intencional, colaborativa e comprometida com a formação integral e cidadã dos estudantes.

De modo geral, as pesquisas demonstram que a inovação pedagógica, quando relacionada à gestão escolar, não é um processo pontual, mas um movimento contínuo de transformação institucional. Os achados revelam que a gestão escolar, a formação docente e a reconfiguração da escola para o século XXI constituem dimensões estruturantes para que práticas pedagógicas inovadoras se concretizem e gerem impacto real na qualidade da educação.

Além dos achados apresentados, compreendemos que a inovação pedagógica, no contexto da gestão escolar, não pode ser dissociada dos princípios de inclusão, equidade e garantia de acesso e

permanência dos estudantes nos processos educativos. Entendemos que a efetivação de práticas inovadoras requer que os gestores escolares, enquanto sujeitos políticos e formadores de cultura institucional, conheçam a legislação educacional vigente, identifiquem as necessidades reais de seus estudantes e façam uso estratégico dos recursos humanos, financeiros e pedagógicos disponíveis.

Consideramos que a inovação não se restringe à adoção de metodologias diferenciadas ou ao uso de tecnologias, mas se expressa na capacidade de assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver, fortalecendo uma escola que reconhece as diferenças e se organiza para superação das desigualdades.

A gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos e formativos, constitui-se como força propulsora da inovação pedagógica. Os gestores escolares, ao promoverem espaços de escuta, formação e corresponsabilidade, tornam-se protagonistas na construção de escolas mais criativas, inclusivas e comprometidas com a transformação social.

A presente investigação permitiu alcançar os objetivos delineados, respondendo de forma consistente ao problema proposto: compreender como a gestão escolar pode contribuir para a promoção da inovação pedagógica na Educação Básica, com base em dissertações e teses defendidas entre os anos de 2011 e 2024, disponíveis na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações).

O mapeamento realizado evidenciou que a gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos, formativos e colaborativos, constitui-se como força propulsora da inovação pedagógica. As produções acadêmicas analisadas convergem para a compreensão de que a transformação da escola exige gestores comprometidos com a formação integral dos estudantes e com a construção de ambientes educativos sensíveis às demandas do século XXI.

A análise das abordagens teóricas e metodológicas revelou diversidade e coerência investigativa, com predominância da abordagem qualitativa e uso de estratégias como pesquisa-ação, estudo de caso e análise documental. Os instrumentos utilizados demonstram o esforço dos pesquisadores em captar a complexidade dos processos escolares e em alinhar seus métodos aos objetivos propostos.

Quanto às contribuições da gestão escolar, os estudos indicam que o gestor atua como liderança estratégica, articulando práticas pedagógicas inovadoras, promovendo espaços de escuta e corresponsabilidade, e fortalecendo vínculos entre os sujeitos da comunidade escolar. A inovação, nesse contexto, é compreendida como processo intencional, coletivo e transformador, que vai além da adoção de recursos tecnológicos, exigindo mudança de concepções, práticas e culturas institucionais.

Entretanto, como toda pesquisa, esta também apresenta limitações. Por tratar-se de uma investigação bibliográfica, os resultados obtidos podem diferir daqueles provenientes de estudos empíricos com observação direta dos contextos escolares. A ausência de contato com os sujeitos da prática limita a compreensão aprofundada dos efeitos concretos das ações de gestão e inovação. Além disso,

algumas dissertações e teses não apresentaram detalhamento metodológico suficiente, o que restringe a comparação entre os estudos e a generalização dos achados.

Essas limitações, longe de comprometerem a validade da pesquisa, abrem espaço para novas investigações. A partir dos achados e reflexões construídas, emergem questões que merecem aprofundamento, tais como:

- a. Como os gestores escolares compreendem e operacionalizam a inovação pedagógica em contextos específicos?
- b. Quais os impactos concretos das práticas de gestão inovadora sobre o desenvolvimento profissional docente e o desempenho dos estudantes?
- c. De que forma a cultura organizacional das escolas influencia a receptividade e a sustentabilidade das inovações propostas?
- d. Quais estratégias de formação continuada têm se mostrado mais eficazes para preparar gestores escolares para liderar processos de inovação?

Diante disso, compreendemos que este estudo não representa um ponto de chegada, mas sim uma base inicial que poderá subsidiar investigações complementares. Espera-se que os resultados aqui sistematizados inspirem novos estudos e reflexões interdisciplinares, incentivando o diálogo acadêmico e a produção de saberes mais contextualizados.

Em um cenário educacional cada vez mais complexo e dinâmico, torna-se fundamental que a gestão escolar crie condições para

práticas educativas que valorizem o ser humano em sua totalidade, promovendo espaços de aprendizagem significativos e contextualizados. Isso implica investir em formação continuada, planejamento colaborativo e metodologias que rompam com modelos tradicionais, dando lugar à experimentação, à pesquisa e à construção coletiva do conhecimento.

A escola contemporânea, diante das exigências sociais, culturais e tecnológicas do tempo presente, precisa se reinventar constantemente. Para isso, é essencial consolidar uma gestão democrática, capaz de fortalecer vínculos, valorizar as vozes da comunidade escolar e promover uma educação mais justa, inclusiva e inovadora.

Mesmo considerando que atingimos os objetivos que nos propomos para este estudo, novas questões emergiram desse trabalho, as quais nos motivam a dar continuidade a investigação, contemplando novos horizontes e que, de certa forma, podem inspirar outros pesquisadores a assumirem o desafio de aprofundá-las.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível alcançar os objetivos inicialmente delineados. No entanto, ao longo da pesquisa, encontramos novas possibilidades acerca da temática que ampliam o campo de estudo e sinalizam caminhos promissores para futuras pesquisas. Tais descobertas indicam que o conhecimento produzido aqui pode ser aprofundado e explorado sob diferentes enfoques e contextos.

A partir das conclusões obtidas, compreendemos que a temática abordada exige novos olhares e atualizações contínuas. Diante disso,

acreditamos que este estudo não representa um ponto de chegada, mas sim uma base inicial que poderá subsidiar investigações complementares. Pesquisadores interessados no tema poderão dar continuidade a essas discussões, ampliando o escopo da análise e contribuindo para o avanço da gestão escolar e da inovação.

Dessa maneira, esperamos que este trabalho possa inspirar novos estudos e reflexões interdisciplinares, incentivando o diálogo acadêmico e a produção de saberes mais contextualizados. O que aqui foi sistematizado e compartilhado deve ser compreendido como parte de um processo contínuo de construção do conhecimento, que se renova e se transforma conforme as demandas da sociedade e os desafios da educação contemporânea.

Em um cenário cada vez mais complexo e dinâmico, torna-se fundamental que a gestão escolar crie condições para práticas educativas que valorizem o ser humano em sua totalidade, promovendo espaços de aprendizagem significativos e contextualizados. Isso implica investir em formação continuada, planejamento colaborativo e metodologias que rompam com modelos tradicionais, dando lugar à experimentação, à pesquisa e à construção coletiva do conhecimento.

Essa pesquisa nos instiga a compreender a escola como um agente ativo na transformação da realidade social, o que exige dos profissionais da educação uma postura aberta à inovação pedagógica e à escuta sensível das demandas do tempo presente.

Sobre a urgência de inovação pedagógica, destacamos a defasagem entre o sistema educacional tradicional e o perfil dos estudantes da contemporaneidade. Grande parte das instituições educacionais

ainda não reconhece que está recebendo estudantes com uma visão globalizada, que possuem alta exigência intelectual e estão profundamente integrados a informações transdisciplinares complexas e permeadas por valores variados.

Infelizmente, alguns estudantes expressam que sentem estar desperdiçando seu tempo durante o período dedicado às atividades escolares. Essa sensação é facilmente percebida ao observar um debate entre jovens. Ou seja, o sistema educacional, em sua maioria, ainda opera segundo modelos tradicionais, pouco sensíveis às transformações sociais, culturais e tecnológicas que moldam o sujeito contemporâneo.

Esse sentimento evidencia o distanciamento entre os interesses dos estudantes e a forma como o conhecimento é mediado em sala de aula contribui para a desmotivação e inutilidade frente à experiência escolar.

Por essa perspectiva, o cenário educacional contemporâneo exige um novo compromisso com o aprender. De fato, a habilidade de aprender a aprender emerge como competência central na escola inovadora.

Neste tocante cabe à gestão escolar não apenas a mediação dos aspectos estruturais e administrativos, mas também o incentivo e suporte ao trabalho docente, fomentando metodologias ativas, práticas colaborativas e a autonomia do professor.

De fato, a gestão escolar, quando alinhada à inovação, torna-se peça-chave na construção de uma escola que acompanha as demandas do século XXI – uma escola que não apenas ensina, mas forma

sujeitos capazes de aprender continuamente e transformar a realidade em que vivem.

Novas metodologias na escola carregam em si tanto um potencial transformador quanto desafios significativos. No entanto, trata-se de um processo inevitável, diante das transformações sociais e tecnológicas que moldam os modos de aprender das novas gerações.

Ao romper com a lógica tradicional da escola como mera transmissora de conteúdos, abre-se espaço para práticas que reconhecem os sujeitos — alunos, docentes, gestores e demais membros da comunidade escolar — como protagonistas ativos na construção do conhecimento.

Inovar, por portanto, é mais do que introduzir tecnologias — é reinventar o modo de ensinar e aprender, promovendo uma educação viva, crítica e significativa. Assim, a verdadeira inovação escolar nasce da mudança de concepções e práticas, e não apenas da modernização dos recursos.

A escola contemporânea, diante das exigências sociais, culturais e tecnológicas do tempo presente, precisa se reinventar constantemente. Para isso, é fundamental que sua organização se baseie na escuta, na cooperação e na valorização dos saberes coletivos, favorecendo aprendizagens significativas e um ambiente escolar mais justo, participativo e transformador.

A gestão escolar democrática representa uma das chaves para a transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático, inclusivo e inovador.

Assim, a gestão democrática deixa de ser apenas um princípio teórico e se transforma em uma prática viva, capaz de fortalecer vínculos, valorizar as vozes da comunidade escolar e promover uma educação mais justa e participativa.

A concretização da gestão democrática requer o comprometimento de todos os agentes escolares, bem como a consolidação de uma cultura participativa voltada ao bem comum e à melhoria da qualidade educacional. Para tornar as aulas mais interessantes, motivadoras e produtivas, é essencial entender como integrar metodologias inovadoras nas propostas pedagógicas. A implementação eficaz dessas práticas no ensino depende do apoio à gestão escolar e da clareza em seu propósito, garantindo que os processos formativos destinados aos professores fomentem uma educação inovadora.

Entendemos que o percurso investigativo representou também um movimento de aprendizagem e aprimoramento profissional, consolidando a trajetória dos pesquisadores como sujeitos comprometidos com a produção de conhecimento e com a qualificação da gestão escolar no Brasil, reforçando a relevância do estudo para pesquisas futuras na área.

Consideramos que as discussões aqui desenvolvidas também reafirmam a importância da formação docente continuada como condição para que a inovação pedagógica se realize de modo ético, responsável e comprometido com o direito de aprender, ampliando assim as possibilidades de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. **Formações de Gestores Escolares:** Um campo de Pesquisa a ser Explorado. In: ALMEIDA e ALONSO (orgs.) Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite Alves. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** Cadernos de pesquisa, n. 113, julho, 2001, p. 39-50.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** questões de teoria e método. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005.

BARBIER, Renê. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais, **Ver. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul.2013.

CARBONELL, J. **A Aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Esther de Almeida Pimentel Mendes. **Implantação de inovações curriculares no interior da escola:** a perspectiva da gestão. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. **5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.**

CHIZZOTTI, Antônio. **Currículo por competência:** ascensão de um novo paradigma curricular. Educação e Filosofia, v. 26, n. 52, p. 429-448, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, Adriano de Sales. **Gestão escolar e inovação:** novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A pesquisa-intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37. E79785, 2021.

DELLORS, J. (Ed). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa-UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar.** Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: SENAC, p. 71-80, 2009.

FERRETI, C. J. **A inovação na perspectiva pedagógica.** In: GARCIA, W. E. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980. p. 55-82.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem – informática educativa. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petropolis: Vozes, 2002. P. 64-89.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: atlas, 2017

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LAKATOS, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. "**Gestão Democrática da Escola: Concepções e Práticas**." 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2003.

LIBÂNEO. J. C. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola**: considerações introdutórias para um exame crítico da

discussão atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada, 13, 155-191. 2007. Madrid, Espanha. Disponível em: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-8089A7E0-2046F0A8-D2F2-17C7F5071FD5/concepciones_practicas.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

LIMA, C. S. de; MIOTO, R.C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores:** um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar.** Em Gestão em Rede. Brasília, n. 9, 1998, p. 13-17.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática.** Revista gestão em rede, no. 03, nov, 1997, p. 13-18. Disponível em: https://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2. ed. Petrópolis: Vozes. V. V. (Série Cadernos de Gestão). 2011.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília: v. 17, n. 72, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018.

MELLO. Marcelo Domingues. **Fundamentos da gestão escolar.** Revista Educação Continuada educont.periodikos.com.br V.6 n.2, fevereiro 2024. p. 06 – 13. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/host-client-assets/files/educont/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Completa%20-%20Revista%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20-%20vol%206%20N2%20FEV%202024.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 Julho 2025.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NASCIMENTO, Lucas Félix do. **Inovação na educação básica**: as escolas do PECEB em Santa Catarina. 2019. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2019.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-69, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De; CARVALHO, Cynthia Paes De. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100111&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 Out. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; SANTOS, Andreia Mendes dos; LACERDA, Miriam Pires Corrêa De. O recurso da "metodologia de cartas" como forma de captura dos fluxos urbanos de jovens contemporâneos. **Densidades**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 77-92, ago. 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar:** Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PERRENOUD, P. **Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem.** *In:* MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. Entre pais e professores, um diálogo impossível? Oeiras: Celta, 2001a. p. 29-56.

PONTE, João Pedro M. da. **Estudos de caso em educação matemática.** Bolema, v. 25, p. 105-132, 2006.

PRODANOV, C. C.; Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino, perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RAMOS, R. C et al. **Educação Lassalista:** Experiências no cotidiano escolar. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

RAMOS, Roberto C., BOECK, Kassiana, MINCATO, Marina C. **Ensino Remoto construído por educadores e processos de ensino em tempo de pandemia.** *In:* RAMOS, Roberto C., WIBBELING, Gian; BOECK, Kassiana, et al. Educação Lassalista: Experiências no cotidiano escolar. Ponta Grossa: Atena, 2022

RIEGEL, Martinha Sadzinski. **Gestão escolar e espaços educativos: possibilidades e desafios para a inovação educacional.** 2023. 119f.

Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação., **Revista Dialogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, sep./dic., 2006, p. 37-50. Pontifica Universidade Católica do Paraná.

ROSIER, Mariangela Oliveira Lago. **Inovação pedagógica na educação básica:** compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação. 2022. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS., São Leopoldo, 2022.

SANTOS, Alcielle dos. **O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo:** investigação e ensinamentos para a sua formação. 2021. 230 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021a.

SANTOS, Marta da Cunha. **Inter-relações entre gestão escolar, formação de professores e metodologias ativas:** perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2021b.

SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da pesquisa social:** da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019.

SILVA, M.L.C.Q. **Famílias e escolas:** agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações? 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, P. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 3-30, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, P. **Escola e família:** tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 2002. p.97-132.

SILVA, P. **Escola-Família, uma relação armadilhada:** interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

SOLIGO, Rosauo. **Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa:** a carta. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, São Paulo. Anais.... São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2018. , p. 1-16.

SOUSA, Maria M.; SARMENTO, Teresa. Escola - família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**,

v.17-18, 2009-2010, p.141-156. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educ. rev., Belo Horizonte, v.5, n. 3, p. 123-140, Dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWV/kxxbhpGkqvcfkvh/?format=pdf>. Acesso em: 20/03/2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2005.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

AGRADECIMENTO

Meus sinceros agradecimentos às pessoas que contribuíram para a realização desse sonho. Encontrei excelentes professores nessa caminhada. Profissionais inspiradores que marcaram minha vida pessoal e acadêmica. Que seguraram minha mão, me apoiaram e caminharam ao meu lado e juntos percorreremos e concluímos este percurso. São pessoas iluminadas e generosas que dispuseram de seu tempo e com bondade me ajudaram. Expresso aqui meu reconhecimento pelo comprometimento de todos!!!

Meu agradecimento em especial, a Profa. Dirléia Sarmento que com sua *expertise* ajustou e potencializou a escrita dessa dissertação. A Profa. Hildegard S. Jung pela representatividade e acolhimento no programa. Mulheres inspiradoras!!!

Agradeço profundamente ao meu orientador, Prof. Roberto Carlos Ramos pela oportunidade concedida, o imenso apoio, a confiança, à dedicação, à competência, aos valores, a admirável solidariedade e respaldo.

Serei eternamente grata pelo privilégio inigualável de trabalhar de perto com profissionais de alto nível de esforço e dedicação; profissionais qualificados, competentes, atualizados e de altíssimo rigor acadêmico. Sorte a minha!!!

Agradeço também a CAPES e ao Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior – PROSUC pela concessão da bolsa.

Ter esse reconhecimento e ser bolsista foi uma oportunidade de dedicação aos estudos. Ser contemplada abriu portas e acessos para a iniciação na pesquisa científica. Representou a validação de que sou pesquisadora e tenho um compromisso firmado com a Educação.

À comunidade escolar, aos colegas de turma, aos professores, aos amigos e parentes próximos, meus agradecimentos.

LISTA DE SIGLAS

ATD Análise Textual Discursiva

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CCEN Programa De Pós-Graduação Em Ciências Naturais E Matemática

CF Constituição Federal

EAD Ensino à Distância

ET Eixos Temáticos

FURB Universidade Regional de Blumenau

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB Leis de Diretrizes e Bases

NVivo Software de análise qualitativa

PECEB Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGECIM Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais e Matemática

PROSUC Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior

PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -

RIAEE Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,

RS Rio Grande do Sul

SP São Paulo

TGA Teoria Geral da Administração

UFN Universidade Franciscana

UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNILASALLE Universidade La Salle

UNISINOS Universidade do vale do Rio dos Sinos

UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí

UNOPAR Universidade Norte do Paraná

USP Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito

parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos

¹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>. Acesso: 29 de outubro de 2024.