



Lenon De Souza Galves

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES QUE HABITAM AS PRÁTICAS DE
GESTÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS SITUADAS NA SERRA GAÚCHA**

CANOAS, 2026

LENON DE SOUZA GALVES

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES QUE HABITAM AS PRÁTICAS DE
GESTÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS SITUADAS NA SERRA GAÚCHA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos

CANOAS, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G182i Galves, Lenon de Souza.

Inovação pedagógica [manuscrito] : concepções que habitam as práticas de gestão em escolas estaduais situadas na serra gaúcha / Lenon de Souza Galves – 2026.

141 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.

“Orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos”.

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Inovação pedagógica. 4. Educação pública. I. Ramos, Roberto Carlos. II. Título.

CDU: 37.014.65

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

LENON DE SOUZA GALVES

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES QUE HABITAM AS PRÁTICAS DE
GESTÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS SITUADAS NA SERRA GAÚCHA**

Dissertação aprovada/reprovada para obtenção do
título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe André Angst
Universidade Católica de Moçambique

Prof. Dr. Júlio César Lindemann
Pós-Doutorando da Universidade La Salle

Prof. Dr. Elaine Coite
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 25 de março de 2026.

Ata nº 001.2026 - Lenon de Souza Galves.docx.pdf

Documento número #7ec16a13-68f3-4761-a862-f0f547f290a1

Hash do documento original (SHA256): 060bd0250e5ba3a078bb06494a02b0fa2313ca060994a8701d44fc4fa0e66b46

Assinaturas

- ELAINE CONTE**
CPF: 948.677.630-04
Assinou como parte em 25 mar 2026 às 15:31:29
- ROBERTO CARLOS RAMOS**
CPF: 034.471.089-08
Assinou como parte em 25 mar 2026 às 15:52:21
- Fellpe André Angst**
CPF: 929.358.690-87
Assinou como parte em 25 mar 2026 às 15:32:30
- JÚLIO CÉSAR LINDEMANN**
CPF: 418.429.100-78
Assinou como parte em 25 mar 2026 às 15:36:41

Log

- 25 mar 2026, 15:28:07 Operador com email paula.faccin@unilasalle.edu.br na Conta fadf8abe-80f5-46f6-8b61-6b451e3289d0 criou este documento número 7ec16a13-68f3-4761-a862-f0f547f290a1. Data limite para assinatura do documento: 24 de abril de 2026 (15:28). Finalização automática após a última assinatura: habilitada. Idioma: Português brasileiro.
- 25 mar 2026, 15:29:48 Operador com email paula.faccin@unilasalle.edu.br na Conta fadf8abe-80f5-46f6-8b61-6b451e3289d0 adicionou à Lista de Assinatura: fangst@ucm.ac.mz para assinar como parte, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; CPF; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo Felipe André Angst e CPF 929.358.690-87.

25 mar 2026, 15:29:48	<p>Operador com email paula.faccin@unilasalle.edu.br na Conta fadf8abe-80f5-46f6-8b61-6b451e3289d0 adicionou à Lista de Assinatura: elaine.conte@unilasalle.edu.br para assinar como parte, via E-mail.</p> <p>Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; CPF; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo ELAINE CONTE e CPF 948.677.630-04.</p>
25 mar 2026, 15:29:48	<p>Operador com email paula.faccin@unilasalle.edu.br na Conta fadf8abe-80f5-46f6-8b61-6b451e3289d0 adicionou à Lista de Assinatura: roberto.ramos@unilasalle.edu.br para assinar como parte, via E-mail.</p> <p>Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; CPF; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo ROBERTO CARLOS RAMOS e CPF 034.471.089-08.</p>
25 mar 2026, 15:29:49	<p>Operador com email paula.faccin@unilasalle.edu.br na Conta fadf8abe-80f5-46f6-8b61-6b451e3289d0 adicionou à Lista de Assinatura: juliocesarlindemann@gmail.com para assinar como parte, via E-mail.</p> <p>Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; CPF; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo JÚLIO CÉSAR LINDEMANN e CPF 418.429.100-78.</p>
25 mar 2026, 15:31:29	<p>ELAINE CONTE assinou como parte. Pontos de autenticação: Token via E-mail elaine.conte@unilasalle.edu.br. CPF informado: 948.677.630-04. IP: 189.6.238.100. Componente de assinatura versão 1.1408.0 disponibilizado em https://app.clicksign.com.</p>
25 mar 2026, 15:32:30	<p>Felipe André Angst assinou como parte. Pontos de autenticação: Token via E-mail fangst@ucm.ac.mz. CPF informado: 929.358.690-87. IP: 197.235.80.193. Componente de assinatura versão 1.1408.0 disponibilizado em https://app.clicksign.com.</p>
25 mar 2026, 15:36:41	<p>JÚLIO CÉSAR LINDEMANN assinou como parte. Pontos de autenticação: Token via E-mail juliocesarlindemann@gmail.com. CPF informado: 418.429.100-78. IP: 200.183.180.130. Componente de assinatura versão 1.1408.0 disponibilizado em https://app.clicksign.com.</p>
25 mar 2026, 15:52:21	<p>ROBERTO CARLOS RAMOS assinou como parte. Pontos de autenticação: Token via E-mail roberto.ramos@unilasalle.edu.br. CPF informado: 034.471.089-08. IP: 191.244.238.122. Componente de assinatura versão 1.1408.0 disponibilizado em https://app.clicksign.com.</p>
25 mar 2026, 15:52:22	<p>Processo de assinatura finalizado automaticamente. Motivo: finalização automática após a última assinatura habilitada. Processo de assinatura concluído para o documento número 7ec16a13-68f3-4761-a862-f0f547f290a1.</p>



Documento assinado com validade jurídica.

Para conferir a validade, acesse <https://www.clicksign.com/validador> e utilize a senha gerada pelos signatários ou envie este arquivo em PDF.

As assinaturas digitais e eletrônicas têm validade jurídica prevista na Medida Provisória nº. 2200-2 / 2001

Este Log é exclusivo e deve ser considerado parte do documento nº 7ec16a13-68f3-4761-a862-f0f547f290a1, com os efeitos prescritos nos Termos de Uso da Clicksign, disponível em www.clicksign.com.

AGRADECIMENTOS

A realização deste projeto ultrapassa os limites acadêmicos e se inscreve profundamente em minha trajetória pessoal e afetiva. Esta conquista é resultado de muito empenho, dedicação e, sobretudo, do apoio incondicional de pessoas fundamentais em minha vida.

À minha família, expresso minha mais sincera e profunda gratidão. Vocês são meu alicerce, minha referência de valores e minha fonte permanente de força. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada demonstração de confiança foram essenciais para que eu permanecesse firme diante dos desafios que marcaram esta jornada. Se hoje celebro esta conquista, é porque sempre caminhei sustentada pelo amor e pela crença que vocês depositaram em mim.

À minha noiva, companheira de vida e de sonhos, dedico um agradecimento especial e emocionado. Sua presença constante, sua compreensão nos momentos de ausência, sua escuta sensível diante das inquietações e seu apoio inabalável foram determinantes para que eu chegasse até aqui. Você foi abrigo nos dias difíceis e celebração nas pequenas vitórias. Mais do que compartilhar esta etapa, você a tornou possível com seu amor, sua paciência e sua parceria genuína.

Ao meu orientador, Professor Roberto Carlos Ramos, manifesto minha mais profunda admiração e gratidão. Sua orientação criteriosa, seu rigor acadêmico e sua confiança foram pilares fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Mais do que direcionamentos metodológicos e científicos, recebi ensinamentos que levarei para toda a minha trajetória profissional e acadêmica. Sua postura ética, seu comprometimento com a formação de seus orientandos e sua generosidade intelectual foram determinantes para que este estudo alcançasse maturidade e consistência. Reconheço, com sincera emoção, que sem sua orientação segura e seu constante incentivo, esta conquista não teria sido possível.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta caminhada, deixo registrado meu sincero agradecimento.

RESUMO

A gestão democrática na escola pública configura-se como fundamento essencial para a construção de ambientes educacionais participativos, nos quais alunos, pais, professores e funcionários atuam coletivamente na tomada de decisões, promovendo a qualidade do ensino, a criação de espaços de aprendizagem significativos e a formação de cidadãos críticos e engajados. Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, adota a abordagem qualitativa, com tipologia de estudo de caso, e tem como objetivo analisar as concepções dos gestores escolares sobre a inovação pedagógica presente nas práticas de gestão, em escolas da rede estadual de ensino situadas na Serra Gaúcha, no ano de 2025. O corpus investigativo integra autores que discutem a articulação entre gestão escolar democrática e inovação pedagógica como Libâneo, Paro, Freire, Carbonell, Apple e Campana, documentos institucionais como o Referencial Curricular Gaúcho e os Projetos Político Pedagógicos das escolas e além dos dados empíricos obtidos por meio de questionário aplicado a nove gestoras escolares além dos dados empíricos obtidos por meio de questionário aplicado a nove gestoras escolares. A análise dos dados ocorre com base na Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os resultados indicam que os gestores reconhecem a inovação pedagógica como necessária, embora ainda a compreendam de forma parcial e fragmentada, sustentada por iniciativas voluntaristas e pouco institucionalizadas. As concepções se organizam em três perspectivas: inovação apoiada em recursos digitais, centrada no uso de tecnologias e metodologias alinhadas ao contexto social atual; inovação voltada à mudança cultural, vinculada à gestão democrática, à formação continuada e à transformação das práticas escolares; e inovação orientada ao contexto dos alunos, conectada às necessidades reais dos estudantes, seus territórios e comunidades. A pesquisa identifica lacunas na formação continuada, na avaliação compartilhada e na participação comunitária, revelando descompasso entre teoria e prática nas escolas investigadas. A consolidação da inovação pedagógica na educação pública exige sua vinculação ao Projeto Político Pedagógico, a valorização da formação docente e o fortalecimento da gestão escolar democrática como eixo articulador de processos participativos, formativos e transformadores. Nesse

horizonte, a escola pública é considerada como espaço de emancipação, justiça social e construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Gestão Escolar democrática; Educação Pública; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

Democratic management in public schools is a fundamental pillar for building participatory educational environments, where students, parents, teachers, and staff collectively engage in decision-making processes that promote quality education, foster meaningful learning spaces, and contribute to the formation of critical and engaged citizens. This study, situated within the research line “Management, Education, and Public Policies” of the Graduate Program in Education at Universidade La Salle, adopts a qualitative approach with a case study design. Its objective is to analyze school principals’ conceptions of pedagogical innovation embedded in management practices in state schools located in the Serra Gaúcha region in 2025. The investigative corpus comprises theoretical contributions from authors such as Libâneo, Paro, Freire, Carbonell, Apple, and Campana, institutional documents including the Referencial Curricular Gaúcho (2018) and the Political-Pedagogical Projects of the participating schools, and empirical data collected through questionnaires administered to nine female school principals. Data analysis is conducted using Bardin’s Content Analysis Technique. The findings indicate that principals recognize pedagogical innovation as necessary, yet still understand it in a partial and fragmented manner, often driven by voluntarist and weakly institutionalized initiatives. Their conceptions are organized into three perspectives: innovation supported by digital resources, focused on the use of technologies and methodologies aligned with the current social context; innovation aimed at cultural change, linked to democratic school management, continuing education, and the transformation of pedagogical practices; and innovation oriented toward students’ contexts, connected to their real needs, territories, and communities. The study identifies gaps in continuing education, shared evaluation, and community participation, revealing a mismatch between theory and practice in the schools investigated. It concludes that the consolidation of pedagogical innovation in public education requires its integration into the Political-Pedagogical Project, the enhancement of teacher education, and the strengthening of democratic school management as a central axis for participatory, formative, and transformative processes. Within this horizon, the public school reaffirms itself as a space for emancipation, social justice, and collective knowledge construction.

Keywords: Democratic school management; Public education; Pedagogical innovation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses selecionadas Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.....	58
Quadro 2 - Eixos Temáticos.....	91
Quadro 3 - Foco investigativo por eixo temático.	92
Quadro 4 - Opção pela gestão escolar.....	96
Quadro 5 - Concepções de inovação pedagógica.....	101
Quadro 6 - Desafios da inovação pedagógica na escola pública.	106
Quadro 7 - Prioridades das escolas com a inovação pedagógica.	114
Quadro 8 - Aprimoramento da inovação pedagógica na escola	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representatividade das escolas participantes da pesquisa.	73
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por função na equipe de gestão.....	74
Gráfico 3 - Distribuição dos gestores da pesquisa por gênero.	76
Gráfico 4 - Distribuição dos gestores por faixa etária.	77
Gráfico 5 - Tempo de atuação na gestão escolar.....	78
Gráfico 6 - Carga horária semanal	79
Gráfico 7 - Formação em nível de Graduação.	80
Gráfico 8 - Formação em nível de Pós-Graduação Lato Sensu.	81
Gráfico 9 - Formação em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu.	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dilemas centrais entre gestão e inovação pedagógica na escola pública.	38
Figura 2 - Documentos constituintes do corpus Investigativo.	86
Figura 3 - Eixos temáticos definidos a priori.	90

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEPAR	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
COM	Comissão de Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DF	Distrito federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ET	Eixo Temático
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GO	Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da comunicação
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
TIPIC	Trabalho de Intervenção Pedagógica Integrada e Contextualizada
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIASSELVI	Universidade Leonardo da Vinci
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS	20
2.1 Fundamentos da gestão escolar	20
2.2 Gestão democrática na escola pública: articulação de liderança, pedagogia e o projeto político pedagógico	22
2.3 Gestão escolar democrática: organização e participação da comunidade	29
2.3 Desafios e dilemas da gestão democrática	33
3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA	40
3.1 Inovação Pedagógica: Perspectivas Contemporâneas	43
4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA SERRA GAÚCHA	46
4.1 Referencial Curricular Gaúcho	46
4.2 Projeto Político Pedagógico da Escola Pedro Migliorini	48
4.3 Projeto Político Pedagógico da Escola Heitor Mazzini	50
4.4 Projeto Político Pedagógico da Escola Luiz Fornasier	52
5. A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
5.1 Caracterização do estudo	55
5.2 Relevância do estudo, problema e objetivos do estudo	56
5.2.1 Relevância pessoal-profissional.....	56
5.2.2 Relevância acadêmico-científica.....	58
5.2.3 Relevância social	64
5.2.4 Problema e objetivos do estudo	65
5.3 Unidades de análise	66
5.4 Procedimentos para a autorização e participação no estudo	71
5.5 Participantes do estudo	72
5.5.1 Análise sociodemográfica dos participantes	75
5.5.2 Perfil de gênero dos gestores escolares	75
5.5.3 Faixa etária dos gestores escolares.....	76
5.5.4 Tempo de atuação na gestão escolar	77
5.5.5 Carga horária semanal.....	79
5.5.6 Formação acadêmica.....	80

5.6 Instrumento de coleta de dados	83
5.6.1 Questionário.....	83
5.6.2 Análise documental.....	84
5.7 Análise de dados	89
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	91
6.1 Eixos temáticos.....	91
6.2 Eixo temático 1 - Opção pela gestão escolar.....	93
6.3 Eixo temático 2 - Concepção de inovação pedagógica.....	97
6.4 Eixo temático 3 - Desafios da inovação pedagógica.....	102
6.5 Eixo temático 4 - Prioridades das escolas com a inovação pedagógica .	107
6.5.1 Formação docente e gestão colaborativa.....	108
6.5.2 A inovação pedagógica entre limites e possibilidades.....	110
6.5.3 Impacto na aprendizagem e relevância para os estudantes.....	111
6.5.4 Participação e envolvimento da comunidade escolar.....	113
6.6 Eixo temático 5 - Aprimoramento da inovação pedagógica na escola	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO – DIREÇÃO	136
APÊNDICE B - Autorização do estudo das escolas.	137
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS GESTORES ESCOLARES	139
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	142

1 INTRODUÇÃO

O exercício de pensar a gestão escolar pública como espaço de transformação remete o envolvimento dos sujeitos na prática educativa que inclui toda a escola. Essa tem a função de integrar os setores escolares e está na comunidade como um todo, orientando aquilo que é próprio de sua finalidade: promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação de qualidade como um direito de todos, concretizado por meio da gestão escolar democrática, humanizada e profissionalizada.

Toda escola de sucesso precisa ser organizada e comprometida no sentido de promover um ensino-aprendizagem de qualidade tanto para os alunos como para toda a comunidade escolar, incluindo as famílias e a sociedade onde ela está inserida.

A gestão escolar é responsável para gerir a escola em todas as suas instâncias, desde a organização do seu Projeto Político Pedagógico até a participação no delineamento dos objetivos e metas traçadas por um determinado período, além de pensar o ensino-aprendizagem de qualidade em sala de aula e suas extensões.

O sucesso de uma escola no sentido de proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade, na formação de cidadãos comprometidos e no compromisso com a comunidade, é devido a mesma ter uma gestão escolar de qualidade e que dissemina a valorização do espaço escolar como uma forma da promoção da cidadania para todos.

O sucesso na educação, principalmente em escolas públicas, está centrado nas formas de como o ambiente educacional é pensado pelos seus gestores escolares, pois é através das suas decisões que o ensino-aprendizagem de qualidade acontece e se sobressai de um educandário para outro. Quando há uma gestão escolar comprometida com a escola, com os alunos, professores, famílias e comunidade, a educação acontece de forma mais humanizada, mais comprometida e libertadora.

Gerir uma escola tem sido um desafio cada vez maior para os profissionais da educação, pois está cada vez mais difícil elaborar metodologias, currículos e

normas para que possam ser seguidas, uma vez que o aluno não respeita mais essas normas e a boa convivência impostas pela escola.

A gestão escolar é tão importante no sentido de promover e oportunizar a comunidade escolar a ter um ensino-aprendizagem inovador e que o mesmo possa ser fortalecido com os vínculos e que estes possam ser formadores de cidadãos comprometidos.

Dentro desse contexto, a gestão escolar, quando é realizada com competência, comprometimento e com qualidade através de profissionais capacitados, inovadores e que quebram os paradigmas, é uma ferramenta de extrema importância para uma escola que busca oportunizar a comunidade escolar a ter um ensino-aprendizagem de qualidade e principalmente na formação da cidadania dos seus alunos.

As escolas estão cada vez mais oportunizando em seu quadro de gestores, profissionais capacitados e que enfrentam desafios para oferecer à comunidade educacional uma escola organizada, moderna e que vai ao encontro dos objetivos dos alunos, das famílias e da própria sociedade, criando métodos e estratégias que possam promover o ensino-aprendizagem e que ele possa promover a inclusão escolar, e que a evasão escolar possa diminuir cada vez mais.

A gestão escolar democrática é um pilar essencial na prática transformadora, que valoriza o trabalho coletivo em âmbito escolar, considerando-o como um dos princípios fundamentais na oferta de uma efetiva aprendizagem aos estudantes, assim como, do cuidado dos processos formativos, do projeto político pedagógico, da proposta educativa, do papel do gestor e de sua equipe na condução da instituição escolar (Lück, 1998, 2009).

A inovação pedagógica, faz-se necessária no contexto social, econômico e político que está inserida, pois está conectada com a educação e com o processo formativo do ser humano, efetivando-a por meio do planejamento estratégico, da formação continuada dos gestores, da socialização das informações e conhecimentos e da inovação pedagógica (Carbonell, 2023).

A presente pesquisa está inserida 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 as dimensões: pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social, que serão explicitadas no capítulo referentes aos procedimentos metodológicos.

Tem como problema de investigação: Quais são as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha?

Em decorrência deste problema, o objetivo geral é analisar as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha.

Com relação aos objetivos específicos, destacamos: a) Identificar as concepções de gestão escolar e inovação pedagógica presentes na literatura e nos documentos institucionais da escola; b) Analisar, segundo os gestores pedagógicos, a concepção de inovação pedagógica desenvolvidas na escola e seus impactos na aprendizagem dos estudantes e c) Refletir sobre a inovação pedagógica, com base nos achados do estudo, indicando decorrências para reflexão e qualificação da gestão escolar democrática na escola pública.

A abordagem metodológica, tipo estudo de caso (Yin, 2001), cuja coleta de dados se dará por meio de análise documental e questionário (Gil, 2019). Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que apresenta análise de conteúdo numa perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional do método de investigação.

O corpus investigativo deste estudo está fundamentado em um conjunto de referenciais teóricos que abordam de forma crítica e articulada os conceitos de gestão democrática e participativa, gestão pedagógica e inovação educacional.

Entre os autores que sustentam essa base conceitual destacam-se Bolzan e Millani (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), Lück (2006, 2009), Nóvoa (2022), Libâneo (2011), Veiga (1997), Freire (2014), Paro (2003), Carvalho e Guedes (2024), Apple (2001), Carbonell (2023) e Gomes da Costa et al. (2023),

Esses estudiosos contribuem para a compreensão das práticas de gestão escolar e inovação pedagógica no contexto das escolas públicas, como processos coletivos, dialógicos e voltados à transformação da cultura pedagógica.

Complementando esse alicerce teórico, o *corpus* documental é composto por fontes institucionais e escolares que expressam diretrizes curriculares e práticas pedagógicas em contextos específicos, no qual destacamos o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018), os Projetos Político Pedagógicos da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini (2022), da Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini (2024) e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024).

A análise desses documentos visa identificar os pontos de convergência e as singularidades que orientam a autonomia docente, a participação da comunidade escolar e as estratégias inovadoras adotadas na condução dos processos educativos.

Ao integrar os aportes teóricos com os registros institucionais, busca-se compreender como os princípios da gestão democrática e da inovação pedagógica se materializam nas práticas escolares, revelando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas instituições na construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora.

Este trabalho está estruturado em sete partes, organizadas de forma a favorecer a compreensão gradual do percurso investigativo. A primeira parte apresenta a introdução, contextualizando o tema, os objetivos e a relevância da pesquisa. As três seções seguintes compõem o referencial teórico, distribuído em torno de três eixos centrais: gestão democrática, gestão pedagógica e inovação educacional no contexto das escolas públicas da Serra Gaúcha.

Na quinta parte, são descritos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a abordagem qualitativa, a tipologia de estudo de caso, os instrumentos de coleta e o corpus investigado. A sexta parte é dedicada à análise e interpretação dos dados, evidenciando as concepções das gestoras escolares e os principais achados empíricos. Por fim, a sétima parte apresenta as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos apêndices que complementam e documentam o processo investigativo.

2 GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS

A gestão escolar democrática, especialmente no âmbito da rede pública de ensino, constitui-se como um elemento fundamental para a construção de uma educação de qualidade, capaz de promover a participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Mais do que um conjunto de procedimentos administrativos, ela representa um processo político-pedagógico que articula dimensões organizacionais, pedagógicas, culturais e humanas, orientando-se por princípios de equidade, autonomia e corresponsabilidade.

Este capítulo apresenta e contextualiza os fundamentos que sustentam essa concepção, abordando a gestão como ferramenta organizacional, a participação da comunidade escolar, a autonomia institucional, os desafios contemporâneos, o papel do gestor, a gestão pedagógica e a importância do Projeto Político Pedagógico como expressão concreta de uma prática democrática e participativa.

2.1 Fundamentos da gestão escolar

A gestão escolar é constituída como um tema central no campo educacional, refletindo as transformações sociais, políticas e pedagógicas ocorridas ao longo da história. O conceito, que outrora se baseava em um modelo centralizado e burocrático, evoluiu para uma abordagem mais participativa, orientada para a qualidade do ensino e para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Nesse horizonte, Libâneo (2011) define a gestão escolar como a mediação entre finalidades sociais e pedagógicas e as condições concretas de sua realização, ressaltando seu papel estratégico na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Lück (2009) amplia essa concepção ao destacar a participação da comunidade como elemento estruturante da gestão democrática, deslocando o foco da administração para a corresponsabilidade coletiva.

Paro (2003) reforça essa perspectiva ao problematizar os limites de uma gestão restrita ao aspecto administrativo, defendendo sua vinculação ao Projeto Político Pedagógico como prática social e política. Freire (2014), por sua vez, enfatiza a dimensão emancipatória da gestão, vinculando-a ao diálogo e à construção crítica da cidadania. Em contraponto, Apple (2001) alerta para os riscos

de que a inovação e a própria noção de qualidade sejam capturadas por interesses ideológicos, exigindo posicionamento político dos gestores. Essa interlocução revela tanto convergências, como a valorização da participação e da coletividade, quanto tensões, especialmente diante das pressões externas e das demandas sociais contemporâneas.

Historicamente, tanto na rede pública quanto na privada, a comunidade escolar raramente teve a possibilidade de participar efetivamente da gestão. As decisões sobre os rumos e a trajetória das instituições eram tomadas, em sua maioria, por governos e gestores, sem a participação das famílias e da própria comunidade educacional (Andrade, 2004, p. 45).

Embora esse modelo esteja em declínio, ainda persistem escolas que resistem à quebra de paradigmas e mantêm metodologias e ideias ultrapassadas.

A padronização das estratégias de ensino-aprendizagem, muitas vezes conduzida por uma gestão autoritária, gerou resistências à mudança. No entanto, “(...) o cenário contemporâneo exige maior participação da família e da sociedade na definição das diretrizes que orientarão o processo educacional.” (Lück, 2009, p. 23).

Essa participação é não apenas um direito, mas um elemento essencial para a democratização da escola e para a construção de um projeto pedagógico coletivo.

Com o passar do tempo, novas demandas sociais e educacionais impulsionaram a transformação do ambiente escolar. A partir de marcos legais e políticas públicas, as instituições passaram a repensar suas ações e metodologias, buscando favorecer o ensino-aprendizagem e promover a equidade.

Correia, Almeida e Magalhães et al. (2024, p. 42) destacam que “as diretrizes do PNE e da BNCC impactam diretamente a administração e a prática pedagógica, exigindo alinhamento estratégico, formação contínua de professores e gestão eficiente de recursos”.

Nesse contexto, a inovação tornou-se um princípio orientador. Miranda, Riedner e Sandim (2024, p. 15) defendem que “a inovação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem requer uma gestão escolar que incentive a experimentação, o trabalho em equipe e a construção coletiva do conhecimento”. Essa perspectiva amplia o papel do gestor, que deve articular dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras para garantir um ensino de qualidade.

A concepção de gestão escolar como processo burocrático e fragmentado, no qual apenas a direção decide, vem sendo gradualmente superada. Hoje, a

expectativa é que todos os protagonistas do ensino-aprendizagem como os professores, estudantes, famílias e comunidade são convidados participarem ativamente das decisões (Brasil, 2024).

Essa mudança de paradigma exige liderança democrática, abertura ao diálogo e compromisso com a inclusão, consolidando a gestão escolar como um processo coletivo e transformador.

2.2 Gestão democrática na escola pública: articulação de liderança, pedagogia e o projeto político pedagógico

A gestão democrática na escola pública transcende a dimensão administrativa, configurando-se como processo político-pedagógico que articula liderança, pedagogia e participação comunitária. Libâneo (2011) e Lück (2006, 2009) convergem ao destacar que a democratização da gestão implica corresponsabilidade entre gestores, professores, estudantes e famílias, fortalecendo a autonomia institucional.

Veiga (1997) complementa essa visão ao situar o Projeto Político Pedagógico como instrumento de materialização da democracia escolar. Freire (2014), por sua vez, enfatiza que a gestão democrática deve ser vivida como prática dialógica, capaz de formar sujeitos críticos e engajados.

Entretanto, Apple (2001) problematiza os riscos de que a gestão seja instrumentalizada por lógicas de mercado ou interesses externos, tensionando o ideal democrático. Essa articulação evidencia que a gestão democrática é simultaneamente um espaço de convergência, pela valorização da participação e da coletividade e de disputa, na medida em que enfrenta condicionantes políticos, econômicos e culturais que desafiam sua efetivação.

Neste sentido, o gestor assume um papel central não de autoridade solitária, mas de mediador e articulador de saberes, cujo trabalho integrado com o coordenador pedagógico e os demais atores escolares fortalece a autonomia institucional e culmina na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o documento que expressa o compromisso coletivo com uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

O gestor escolar não é o único responsável pela condução da gestão, mas assume um papel central de liderança e articulação, atuando de forma colaborativa

com os demais membros da comunidade escolar. Essa função exige não apenas competências técnicas e administrativas, mas também a capacidade de mobilizar pessoas e integrar diferentes saberes em prol de um objetivo comum. De acordo com Polato (2010, p. 17), “a escola já não pode mais depender de um único profissional para pensar o ensino-aprendizagem e tudo o que envolve a comunidade escolar”.

Nesse sentido, a participação de profissionais interdisciplinares é imprescindível para a promoção de uma educação de qualidade, pois a diversidade de saberes e perspectivas contribui para ampliar as estratégias de atendimento às demandas escolares. A presença de diferentes atores, vivenciando e enfrentando os desafios cotidianos da escola, pode favorecer a redução da evasão escolar, a motivação de alunos e professores e o fortalecimento do vínculo com a comunidade, aumentando as chances de alcançar os objetivos institucionais.

Polato (2010, p. 21) destaca que, quando a escola conta com profissionais capacitados e comprometidos com a gestão, “os mesmos aplicam seus conhecimentos, suas habilidades e talentos na escola, visando oferecer o melhor ensino-aprendizagem possível”. Por meio de sua liderança, esses profissionais contribuem para que o ambiente educacional se fortaleça, se qualifique e se comprometa com o cumprimento das metas propostas.

Entre esses atores, destacam-se o diretor, os professores, os funcionários e os pais, cuja atuação integrada é fundamental para o sucesso da gestão. Ao discorrer sobre a articulação entre esses profissionais, Polato (2010, p. 23) afirma que “Como as mais diversas partes de um jogo de encaixe, essas funções se articulam formando um bloco coeso para garantir o sucesso da aprendizagem” e acrescenta que “um trabalho em conjunto e bem realizado leva a escola a obter bons resultados.”

Essa metáfora evidencia que a gestão escolar eficaz depende da cooperação e da complementaridade entre funções. Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha papel estratégico. Segundo Paro (2003, p. 85), esse profissional é responsável por “(...) promover a educação continuada entre os professores, favorecendo a atualização de práticas pedagógicas e a integração entre ensino e gestão.”

Essa atuação contribui para que os docentes apliquem seus conhecimentos também no âmbito da gestão escolar, fortalecendo o trabalho coletivo e a qualidade do ensino. Contudo, essa busca por práticas modernas deve ser crítica, pois, conforme alerta Apple (2001), as inovações e a própria definição de 'qualidade' estão sempre ligadas a interesses ideológicos, exigindo que o gestor se posicione politicamente para que o currículo não sirva apenas a lógicas instrumentais e de reprodução. Pesquisas recentes reforçam essa visão.

Silva et al. (2024, p. 4) destacam que a coordenação pedagógica “atua como elo entre a equipe docente, os alunos e a administração escolar, promovendo práticas pedagógicas inovadoras, mediando conflitos e acompanhando o desenvolvimento curricular”.

Já Carvalho e Guedes (2024, p. 7) apontam que o coordenador pedagógico, ao fortalecer a formação continuada e o diálogo entre os diferentes segmentos da escola, “potencializa a construção de uma gestão democrática e participativa, capaz de responder às demandas educacionais contemporâneas”. A relação entre gestor escolar e coordenador pedagógico deve ser pautada pela corresponsabilidade e pelo diálogo, pois “a democracia, como um dos mais importantes princípios da legislação brasileira, deve alicerçar todo o trabalho de gestão na educação, considerando o contexto e a realidade da unidade escolar”. (Neto, 2023, p. 12).

Assim, o papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico, quando exercido de forma integrada e democrática, amplia as possibilidades de inovação, fortalece a participação da comunidade e contribui para a construção de um projeto educacional coerente com as necessidades e potencialidades do contexto escolar.

A gestão democrática é um imperativo, especialmente no contexto da escola pública, onde a participação da comunidade é fundamental para o sucesso do projeto educacional. De acordo com Veiga (1997), a gestão democrática está baseada na coordenação de ações e atitudes da escola que propõe a participação da sociedade, oportunizando aos seus sujeitos a efetiva participação na elaboração das estratégias e ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo é proporcionar um ensino/aprendizagem de qualidade e com a participação de todos os envolvidos, ou seja, direção, professores, pais e alunos da escola. Veiga (1997), ressalta que para a escola promover uma Gestão Democrática, principalmente em escola pública, os indivíduos devem

compartilhar as mais diversas responsabilidades, principalmente nos processos de tomadas de decisões das ações e estratégias entre os segmentos de autoridade das instituições educacionais.

Ainda segundo Veiga (1997, p. 18), “A Gestão Democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática”. Conforme Freire (2014), nos educandários, os próprios pais dos alunos devem se inserir na gestão e na participação efetiva do processo ensino/aprendizagem das escolas, discutindo as diretrizes educacionais e definindo o perfil do aluno e da escola que se pretende para aquele ambiente.

Historicamente, a sociedade principalmente os pais dos alunos nas escolas públicas nunca teve oportunidade de participar efetivamente nas decisões da escola, pois as ações e as estratégias já chegavam no ambiente escolar prontas por parte dos responsáveis pelos currículos escolares (Freire, 2014).

Na visão de Silva (1996), a educação é um processo de aquisição do conhecimento produzido pela humanidade. Com isso, surgiu a escola, que se especializou em sistematizar esse conhecimento, organizando meios e instrumentos para disponibilizar às novas gerações.

Contudo, para existir um ensino e aprendizagem de qualidade em um mundo globalizado e avançado tecnologicamente, a gestão democrática deve fazer parte dos educandários, pois a participação da família e da sociedade no ambiente escolar e até em suas decisões, tornou-se uma obrigatoriedade. Neste cenário, a qualidade da educação, conforme defendido por Cury (2008), deve ser indissociável das discussões sobre justiça social e equidade, demandando que a gestão democrática assegure que a inovação beneficie a totalidade dos estudantes, superando as desigualdades.

Em um ambiente onde a escola é considerada democrática, todos os envolvidos possuem direitos de decisão sobre o próprio destino (Vianna, 2006). Compartilhar responsabilidades e decisões que podem contribuir para alterar eventuais posições individuais no coletivo são tomadas pelo conjunto, incluindo nesse processo os gestores, funcionários, educadores, pais e alunos.

A gestão democrática no cenário educacional contemporâneo tem sido debatida em todas as instâncias, principalmente no que concerne a escola pública,

que na maioria das vezes interioriza a gestão pautada no sistema tradicional e conservador de muitos educadores, que não aceitam mudanças, pois isso representa sair da zona de conforto (Vianna, 2006).

Segundo Souza (2008, p. 1),

A escola vista como uma organização social, cultural e humana requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas. Neste contexto, o gestor é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o atendimento às necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar.

Diante disso, é essencial que os gestores das escolas públicas tenham consciência de que toda a comunidade escolar deve participar da vida da escola, contribuindo com sugestões, ideias e participando das decisões. É a própria comunidade que sabe realmente em que meio os alunos estão inseridos, suas vivências, suas experiências e a forma de como o ensino/aprendizagem pode ser melhor desenvolvido nesse ambiente (Souza, 2008).

O gestor escolar também tem a incumbência de promover a gestão democrática como uma das principais e importantes práticas mediadora da pedagogia da escola. Assim, cabe a todos os indivíduos que fazem parte do processo educacional, identificar mecanismos de mudanças frente às novas concepções e perspectivas da educação, principalmente no que diz respeito à efetiva implantação da Gestão Democrática nas escolas públicas de todo o país (Freire, 2014).

Segundo Fonseca et al. (1995), a gestão democrática na escola pública é possível a partir do momento em que a comunidade escolar passe a realizar um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos da sociedade que estão envolvidos no ambiente educacional. Um dos paradigmas a serem enfrentados pela comunidade escolar é o autoritarismo que ainda permanece no interior das escolas.

De acordo com Paro (2006, p. 18-19), sobre o discurso da escola democrática, ressalta:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso

parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático.

Nesse sentido, percebemos que o discurso nem sempre é a realidade na prática, pois muitos gestores pregam uma determinada filosofia, porém as ações não condizem com o apresentado, criando um clima de contradição no ambiente escolar e assim a gestão democrática não acontece no sentido real da palavra.

O rompimento com a separação entre concepção e execução, exigido pela gestão democrática, se concretiza no eixo da gestão pedagógica, que é central para a organização escolar. Essa dimensão é responsável por promover, articular e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento das competências docentes.

De acordo com Lück (2009), essa dimensão da gestão visa assegurar a intencionalidade educativa da escola, coordenando os meios pedagógicos, os recursos humanos e as ações coletivas em torno de objetivos educacionais comuns. Por isso, a gestão pedagógica requer do gestor o exercício de competências como a liderança participativa, a mediação de conflitos, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de ações formativas permanentes.

Ainda, de acordo com Lück (2009, p. 95), “a liderança pedagógica deve orientar o trabalho docente com foco na aprendizagem dos alunos, sem se dissociar da realidade escolar e das condições concretas de ensino”. A atuação do gestor pedagógico, nesse contexto, transcende o papel meramente burocrático e se apresenta como ação formadora, capaz de induzir mudanças nas práticas educacionais.

Como afirmam Olzan e Millani (2012), a gestão pedagógica implica compreender os desafios cotidianos da escola e transformá-los em oportunidades de construção coletiva, reflexão crítica e qualificação do fazer pedagógico. Por isso, a importância da escuta, do diálogo e da corresponsabilidade como elementos estruturantes dessa dimensão da gestão.

A supervisão pedagógica integra essa dinâmica ao oferecer acompanhamento técnico, suporte pedagógico e análise crítica das práticas escolares. O supervisor deve atuar de forma colaborativa, estimulando a autonomia docente e promovendo uma cultura de formação continuada: “a função supervisora

exige competências que possibilitem tanto o acompanhamento do processo pedagógico quanto a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar” (Maio; Silva; Loureiro, 2016, p. 5).

Dessa forma, a gestão pedagógica configura-se como um processo multifacetado, que envolve planejamento, liderança, mediação e compromisso com a qualidade educacional. Seu foco está na aprendizagem dos estudantes, no fortalecimento das práticas docentes e na articulação entre os diversos agentes que compõem o espaço escolar, sempre ancorada em princípios éticos e democráticos.

O compromisso da gestão pedagógica com o planejamento, a mediação e a ação formadora encontram sua materialização mais completa na construção do Projeto Político Pedagógico (2024) no espaço escolar, onde a gestão pedagógica democrática e participativa são princípios fundamentais. Esse modelo está alinhado ao disposto no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o qual estabelece a obrigatoriedade da participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração e condução do projeto pedagógico da escola.

A gestão democrática, nesse contexto, é concebida como um processo coletivo, baseado na descentralização e na transparência das ações administrativas, pedagógicas e financeiras. Conforme descrito no documento, “a direção da escola é eleita por meio de votação direta da comunidade escolar, o que reforça o compromisso com a autonomia institucional e com a legitimidade da liderança escolar” (Olzan e Millani, 2012, p. 183).

A participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar é viabilizada por meio de conselhos e associações, como o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres (CPM). Esses espaços colegiados possuem função deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, contribuindo para a efetivação das decisões pedagógicas e administrativas em consonância com os interesses coletivos.

A interação entre escola e comunidade é outro eixo central da gestão participativa. “O PPP evidencia a importância de promover ações que envolvam as famílias, como assembleias, eventos comemorativos e atividades extraclasse, buscando estreitar os vínculos e reforçar a corresponsabilidade no processo educativo” (Paro, 2006, p. 170). Nesse sentido, a escola compreende que a formação

cidadã do estudante ocorre não apenas por meio dos conteúdos formais, mas também pela vivência democrática e dialógica no cotidiano escolar.

Além disso, o documento reforça que a gestão democrática deve estar comprometida com a valorização dos profissionais da educação, com a promoção de espaços de escuta e formação continuada e com a eficiência na utilização dos recursos públicos. Trata-se, portanto, de um modelo de gestão que ultrapassa a dimensão administrativa, assumindo um caráter pedagógico e político, que visa à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade escolar.

Conforme expressa Olzan e Millani, (2012, p. 184) “a escola precisa unir esforços de todos os segmentos envolvidos no processo educativo com o intuito de criar condições de acolhimento dentro de um ambiente agradável fisicamente e nas relações estabelecidas na escola”. A gestão democrática, assim, é compreendida como uma prática cotidiana, que se realiza por meio da escuta ativa, da construção coletiva de decisões e da mobilização de todos em torno de um projeto educacional inclusivo, equitativo e comprometido com o bem comum.

2.3 Gestão escolar democrática: organização e participação da comunidade

A gestão escolar é um instrumento fundamental que se alicerça nos pilares da organização, participação e democracia, sendo crucial para garantir a qualidade do ensino. O gestor, neste contexto, emerge como peça-chave, cuja atuação é essencial na delimitação de parâmetros, metas e estratégias, tornando-se cada vez mais importante na elaboração de um currículo de qualidade e de práticas modernas que, ao traduzir a realidade dos alunos, contribuem diretamente para a efetividade do ensino-aprendizagem.

Na visão de Bastos (2009), a gestão escolar é uma ferramenta essencial e importante que tem por função organizar o ambiente educacional para que o ensino-aprendizagem possa ocorrer da melhor forma possível. Inclui-se as estratégias e métodos de ensino, o currículo e as definições dos objetivos propostos para toda a comunidade escolar.

Assim, a gestão escolar é muito ampla e fundamental para nortear o ensino-aprendizagem nas escolas, oferecendo aos alunos expectativas educacionais capazes de fomentar novas possibilidades de cidadania, de comprometimento e de formação cidadã.

De acordo com Libâneo (2011), a organização do sistema educacional depende essencialmente dos gestores escolares, pois é através desses profissionais que são delimitados os parâmetros escolares, as metas, as estratégias e as novas formas de proceder o ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

O gestor escolar se torna cada vez mais importante na elaboração de um currículo de qualidade e de práticas modernas, visando contribuir para que o ensino possa ser de qualidade e que ele possa traduzir a realidade dos alunos. Nesse sentido, a concretização da gestão de qualidade exige o envolvimento coletivo, pois é amplamente reconhecido que a participação da comunidade escolar constitui um dos pilares da gestão democrática e é reconhecida como elemento essencial para

Nesse sentido, Andrade (2004, p. 45) afirma que a "(...) gestão escolar deve contar com a participação efetiva da família e da sociedade, colaborando com ideias, sugestões e estratégias que possibilitem à escola oferecer aos alunos um ensino-aprendizagem significativo."

É fundamental que famílias e comunidade compreendam sua relevância na construção do currículo escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), na criação de oportunidades para o desenvolvimento da comunidade escolar e na superação dos desafios que se impõem à formação de cidadãos comprometidos e responsáveis. (Lück, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) reforça esse princípio ao incentivar a participação tanto da comunidade interna quanto da externa na gestão educacional.

Freire (2000, p. 67) observa que "nem a escola e nem a comunidade educacional estão devidamente preparadas para organizar a gestão escolar de forma eficiente".

Freire (2000) continua afirmando que professores e alunos, em sua maioria, foram historicamente condicionados a opinar sobre a gestão apenas quando solicitados, o que restringe a participação e limita o potencial de contribuição da comunidade. Além disso, diretores e administradores ainda enfrentam dificuldades para envolver outros setores da sociedade na organização escolar, muitas vezes por não terem desenvolvido práticas efetivas de gestão participativa.

Vieira (2012, p. 88) acrescenta que, "historicamente, os pais dos alunos raramente tiveram oportunidade de participação efetiva no processo de ensino-

aprendizagem, tampouco na discussão de estratégias, planos, objetivos e diretrizes educacionais”.

A direção, professores e alunos precisam compreender que a participação de todos no desenvolvimento da gestão escolar é condição indispensável para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma plena e contextualizada. (Vieira, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2007, p. 54) defende que,

Para alcançar uma educação de qualidade, a escola deve oferecer à comunidade uma gestão democrática, na qual todos possam participar com sugestões, ideias, metodologias e projetos que reflitam a realidade da instituição e de seus alunos. A gestão democrática deve ser uma prática cotidiana, envolvendo professores, estudantes e a comunidade local, de modo a integrar o universo escolar ao contexto social no qual está inserido.

Assim, a participação da comunidade escolar não deve ser vista como um ato pontual ou protocolar, mas como um processo contínuo e estruturado, capaz de fortalecer a identidade da escola, ampliar a legitimidade das decisões e contribuir para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

Para que aconteça uma educação de qualidade, a escola deve propiciar à comunidade uma gestão democrática, onde todos possam participar efetivamente com sugestões, ideias, metodologias e projetos que possam retratar a realidade da escola e dos seus alunos, ou seja, a realidade do ambiente educacional. (Oliveira, 2007).

Essa visão de uma gestão democrática e cotidiana, baseada na participação ampliada e na reflexão da realidade escolar, exige que o gestor se posicione como um líder que não apenas administra recursos, mas que articula as dimensões pedagógicas e sociais do ambiente de ensino. Desta forma, a gestão escolar transcende a mera rotina administrativa.

A gestão escolar, enquanto área estratégica da educação, envolve um conjunto articulado de ações voltadas à organização, liderança e coordenação dos processos pedagógicos e administrativos, com o objetivo de assegurar a aprendizagem e a formação integral dos estudantes.

Com referência a atuação da gestão escolar, Lück (2009, p. 23) afirma que,

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.

Lück (2009) diz que a gestão escolar é movida pelos desafios diários que tem que enfrentar, e o maior deles é promover um ensino-aprendizagem de qualidade para os seus alunos.

Segundo Libâneo (2011), não se pode falar em gestão escolar sem que seja referida a gestão democrática nas escolas. As escolas devem adotar uma gestão que se importa em desenvolver um funcionamento democrático, e assim pode contribuir e oferecer um espaço para toda a comunidade educacional.

Para Libâneo (2011), quando a gestão escolar é democrática, ela assegura um trabalho compartilhado e participativo que visa beneficiar a própria educação, os alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Gestão democrática na escola objetiva integrar todos os que participam do ambiente escolar, onde todos podem ter opiniões, dar sugestões e decidirem juntos os modelos educacionais mais adequados para a realidade em que está inserida a escola.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 333), os principais princípios da gestão democrática são:

São propostos os seguintes princípios da concepção da gestão democrática-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Diante do exposto, compreende-se que a gestão escolar, especialmente quando fundamentada nos princípios da gestão democrática, constitui elemento essencial para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida, garantindo que as decisões e ações estejam orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos e para a consolidação de uma cultura escolar democrática e colaborativa.

2.3 Desafios e dilemas da gestão democrática

A busca por uma gestão democrática e de qualidade na escola pública, embora seja um imperativo legal e social, depara-se com complexos desafios contemporâneos, desde a fragilidade da participação comunitária e a persistência da indicação política em cargos de liderança até as tensões geradas pela introdução de inovações tecnológicas.

Tais obstáculos revelam que a gestão não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos, mas deve ser entendida como uma prática ética e política sujeita a contradições inerentes à natureza humana da escola.

Desta forma, os dilemas centrais que permeiam a relação entre gestão e inovação pedagógica: Cuidado x Controle, Técnico x Político e Técnica x Prática, utilizando-os como reflexões crítica para compreender como o gestor pode transformar as resistências e falhas em oportunidades de construção coletiva, fortalecendo a autonomia docente e o compromisso emancipatório da escola.

Contudo apesar dos avanços teóricos, a implementação de uma gestão escolar de qualidade ainda enfrenta inúmeros desafios. A escola, por ser uma organização essencialmente humana, está sujeita a falhas e resistências que podem comprometer o alcance de seus objetivos institucionais e pedagógicos.

Conforme afirma Lück (2009, p. 15), “o foco na realização do papel social da escola e na qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo é a aprendizagem e a formação dos alunos”. No entanto, é inegável que, por ser composta e conduzida por pessoas, a instituição escolar também está sujeita a erros e fracassos, inerentes àqueles que assumem responsabilidades e tomam iniciativas no processo de gestão.

Observa-se que, mesmo diante do empenho dos gestores em tornar o ambiente escolar eficiente e eficaz, visando à promoção de um ensino-aprendizagem de qualidade e à formação de cidadãos críticos, a escola permanece vulnerável a tropeços e limitações. Nem sempre é possível atingir plenamente as metas e objetivos estabelecidos, o que pode gerar frustrações e tensões no contexto educacional (Lück, 2009).

Nesse sentido, Correia, Almeida e Magalhães et al. (2024, p. 55) ressaltam que

A efetividade da gestão escolar depende da capacidade de alinhar práticas administrativas e pedagógicas às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que exige coordenação estratégica, formação continuada e uso eficiente dos recursos.

Historicamente, a sociedade como um todo teve poucas oportunidades de exercer influência efetiva na gestão educacional.

Em grande parte, isso se deve ao fato de que a comunidade escolar e a sociedade civil não receberam formação adequada para compreender e desempenhar seu papel nesse processo. Como resultado, mesmo quando convidada a participar, a comunidade muitas vezes o faz apenas de forma simbólica ou protocolar, sem envolvimento real nas decisões e estratégias da escola. Essa participação superficial aproxima-se de um “faz-de-conta” que pouco contribui para a transformação da realidade escolar (Libâneo, 2011, p. 102).

Dados recentes do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024 indicam avanços na democratização da gestão, como o aumento do número de diretores selecionados por concurso ou processo seletivo (33,4% em 2023), mas também revelam que ainda há estados com altos índices de indicação política para o cargo, o que pode comprometer a autonomia e a participação efetiva da comunidade escolar (Todos pela educação, 2024, p. 38).

Além disso, Araújo e Assunção (2024, p. 61) defendem que a i

Incorporação de tecnologias e inteligência artificial na gestão escolar pode ampliar a eficiência administrativa e a qualidade pedagógica, desde que acompanhada de formação adequada e de um projeto político pedagógico que valorize a participação coletiva. Para os autores, a tecnologia deve ser um meio para fortalecer a gestão democrática, e não um substituto para o diálogo e a construção conjunta de soluções.

Diante desse cenário, o risco de insucesso na implementação de uma gestão escolar participativa torna-se evidente. É imprescindível que a comunidade escolar esteja consciente de sua importância e devidamente preparada para exercer seu papel de forma ativa e qualificada, contribuindo para a construção de um projeto educacional coerente com as necessidades e especificidades do contexto em que a escola está inserida. É precisamente nesse ponto de tensão, entre o ideal da participação e a dificuldade de sua concretização, que se torna indispensável a análise crítica da função gerencial.

A gestão democrática, ao ser analisada em sua relação com a inovação pedagógica, revela tensões que atravessam o cotidiano escolar e desafiam o gestor a equilibrar dimensões éticas, políticas e práticas. Esses dilemas não devem ser vistos como obstáculos, mas como oportunidades de reflexão e de construção coletiva, pois permitem compreender que a inovação só se torna significativa quando é atravessada por valores democráticos e emancipatórios. Nesse horizonte, três dilemas se destacam como fundamentais: Cuidado x Controle, Técnico x Político e Técnica x Prática.

O dilema Cuidado x Controle é introduzido por Paulo Freire (2014) introduz o conceito de autoridade ética, diferenciando-o do autoritarismo. A autoridade ética é aquela que se fundamenta no respeito, na coerência e na responsabilidade, conduzindo sem anular a autonomia dos sujeitos. Trata-se de uma autoridade que se legitima pelo compromisso com a emancipação e pela prática dialógica, em que o educador ou gestor exerce liderança sem sufocar a liberdade crítica.

Nesse sentido, “creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (Freire, 2014, p. 67). Essa afirmação evidencia que a autoridade ética não se confunde com autoritarismo. Enquanto o autoritarismo sufoca a autonomia e reduz a relação pedagógica à obediência cega, a autoridade ética se legitima pela responsabilidade, pela coerência e pelo compromisso com a emancipação.

Para Freire (2014), a autoridade democrática é aquela que se exerce com sabedoria, sem necessidade de reafirmação constante, sustentando-se na prática dialógica e no respeito às liberdades. A implicação para a gestão democrática é clara: o gestor escolar, inspirado em Freire, deve exercer liderança ética, promovendo a inovação pedagógica por meio do diálogo e da participação, e não pela imposição normativa. Assim, a autoridade ética se torna condição para que a inovação seja acolhida como prática emancipatória, capaz de fortalecer a autonomia docente e a cultura democrática da escola.

Essa visão é aprofundada por Lück (2013), que destaca que a gestão democrática se constrói pela escuta ativa e pela empatia, compreendendo que o gestor deve ser mediador de processos coletivos e não mero controlador de normas.

Para Lück, (2013, p. 46), “a escuta é condição essencial para que o gestor compreenda as necessidades e expectativas da comunidade escolar e legitime sua autoridade pelo diálogo e pela participação”. A empatia, nesse contexto, torna-se elemento estruturante da cultura participativa, pois permite acolher as singularidades e legitimar a autoridade pela proximidade e pela confiança.

Ao integrar essas contribuições ao dilema entre cuidado e controle, percebe-se que o risco do controle está em impor a inovação como regra rígida, transformando-a em obrigação burocrática e anulando a autonomia docente. Já o cuidado, sustentado pela autoridade ética de Freire (2014) e pela escuta e empatia de Lück (2013), promove a inovação como prática emancipatória, capaz de fortalecer a identidade dos professores e consolidar uma cultura de participação.

Assim, a gestão democrática assume que a inovação só se torna significativa quando é fruto de diálogo, convencimento e apoio à formação continuada, evitando a lógica da imposição e favorecendo a apropriação crítica e coletiva.

O dilema Técnico x Político exige que a gestão escolar seja vista além da lógica meramente operacional. Libâneo (2001, p. 97) afirma que “a dimensão técnica não pode ser dissociada da dimensão política, pois a escola é, ao mesmo tempo, espaço de instrução e de formação cidadã”. Essa concepção amplia o entendimento da gestão escolar, deslocando-a da lógica meramente operacional para uma perspectiva crítica e formadora.

Paro (2001, p. 45) reforça essa crítica ao afirmar que “reduzir a administração escolar ao aspecto burocrático é negar a sua função educativa e política, transformando o diretor em mero executor de ordens”.

A gestão tecnicista desconsidera a dimensão humana e social da escola pública, esvaziando seu potencial transformador. A gestão democrática deve ser compreendida como mediação para fins educativos, garantindo a participação efetiva da comunidade escolar e a defesa da escola como espaço público de formação crítica. (Paro, 2001).

Essa crítica é convergente com a perspectiva de Paulo Freire (2014, p. 25), que afirma que “não há ensino neutro. O ensino é sempre político, porque implica

escolhas, valores, interesses e finalidades”. E continuar afirmando que toda prática educativa é carregada de intencionalidade, e o gestor, ao decidir sobre projetos, metodologias ou inovações, está sempre tomando posição. A neutralidade, nesse contexto, é uma forma dissimulada de autoritarismo, pois oculta os interesses que sustentam determinadas decisões.

Ao integrar essas contribuições ao dilema entre técnico e político, percebe-se que a inovação pedagógica não pode ser concebida como simples cumprimento de metas ou indicadores. O risco da tecnocracia está em transformar a inovação em pacote normativo, desvinculado das reais necessidades da escola e da comunidade. Já a perspectiva política, sustentada por Libâneo(2001).

Paro (2001) e Freire (2014), compreende a inovação como prática social, construída coletivamente e orientada pela defesa da escola pública como espaço de cidadania. Assim, o gestor democrático assume que inovar é também resistir, formar, escutar e transformar, reconhecendo que cada decisão pedagógica é, antes de tudo, um ato político.

Por fim, o dilema Técnica x Prática trata da apropriação dos novos métodos. Michael Fullan (2016, p. 25) afirma que “a mudança bem-sucedida não depende apenas da introdução de novas estratégias, mas da capacidade das pessoas de apropriar-se delas e integrá-las à cultura da escola”. Essa perspectiva desloca o foco da inovação para além da técnica, evidenciando que o sucesso de qualquer transformação pedagógica está diretamente relacionado ao envolvimento dos sujeitos e à construção coletiva de sentidos.

Freire (2014, p. 43), ao discutir a prática educativa, reforça que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no outro e se fundem na prática do educador”. Essa afirmação revela que a verdadeira mudança pedagógica não ocorre pela simples adoção de técnicas, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela autonomia dos sujeitos envolvidos.

A técnica, isolada da reflexão, corre o risco de se tornar instrumento de reprodução, enquanto a prática, alimentada pela consciência crítica, transforma-se em espaço de criação e emancipação. Ao integrar essas contribuições ao dilema entre técnica e prática, percebe-se que a inovação pedagógica não pode ser reduzida à implementação de ferramentas ou metodologias. O risco da tecnificação

está em transformar a mudança em pacote normativo, descolado das realidades escolares e das subjetividades docentes.

Já a perspectiva da prática, sustentada por Fullan (2016) e Freire (2014), compreende a inovação como processo formativo, que exige escuta, diálogo, tempo e protagonismo. A gestão democrática, nesse horizonte, reconhece que a técnica só ganha sentido quando é apropriada criticamente pelos professores e integrada à cultura da escola. Assim, a inovação não é apenas introdução de recursos, mas construção de novos modos de ser e agir, orientados pela reflexão, pela autonomia e pelo compromisso com a transformação social.

Portanto, a análise dos dilemas evidencia que a gestão democrática não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos administrativos, mas como prática ética, política e reflexiva que orienta a inovação pedagógica. Assim, os três dilemas se complementam e oferecem uma lente crítica essencial para compreender a inovação pedagógica como prática democrática.

Desta forma, os dilemas centrais que permeiam a relação entre gestão e inovação pedagógica conforme apresentado na Figura 1, são utilizados como reflexão crítica para entender como o gestor pode transformar as resistências e falhas em oportunidades de construção coletiva, fortalecendo a autonomia docente e o compromisso emancipatório da escola.

Figura 1 - Dilemas centrais entre gestão e inovação pedagógica na escola pública.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Especificamente, o dilema entre Cuidado e Controle mostra que a autoridade ética e a escuta empática são condições para que a inovação seja acolhida como prática emancipatória, e não imposta. O dilema entre Técnico e Político revela que a

inovação não pode ser reduzida a indicadores tecnocráticos, mas deve ser entendida como prática social e política, intrinsecamente ligada ao papel social e crítico da escola. Por fim, o dilema entre Técnica e Prática reforça que a mudança pedagógica só se sustenta quando é apropriada criticamente pelos sujeitos e integrada de forma efetiva à cultura escolar, superando a mera reprodução de pacotes normativos.

A gestão escolar, ao assumir esses dilemas como referenciais, fortalece sua função emancipatória e garante que a inovação não seja mera reprodução de modelos, mas construção coletiva de novos modos de ser e agir orientados pela ética, pela política e pela prática reflexiva.

Contudo, é fundamental reconhecer que, apesar dos avanços teóricos e da adoção desses referenciais, a implementação de uma gestão escolar de qualidade ainda enfrenta inúmeros desafios. A escola, por ser uma organização essencialmente humana, está sujeita a falhas e resistências que podem comprometer o alcance de seus objetivos institucionais e pedagógicos, tornando a vigília democrática um exercício contínuo.

3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

A inovação pedagógica, no cenário contemporâneo, é compreendida de forma plural e multifacetada. Carbonell (2023) a define como processo cultural e institucional que exige mudança de práticas, valores e concepções, indo além da simples adoção de recursos tecnológicos.

Gomes da Costa et al. (2023) reforçam essa visão ao destacar que a inovação deve estar vinculada às necessidades reais dos estudantes e às especificidades dos territórios escolares, evitando soluções genéricas e descontextualizadas. Já Carvalho e Guedes (2024) enfatizam a dimensão formativa, defendendo que a inovação só se consolida quando articulada à formação continuada dos docentes e à gestão democrática da escola.

Esse diálogo revela convergências importantes: todos os autores reconhecem que a inovação não pode ser reduzida a práticas isoladas ou voluntaristas, mas deve estar integrada ao projeto pedagógico e às políticas institucionais. Contudo, também emergem tensões. Enquanto Carbonell (2023) sublinha o risco de uma inovação superficial, centrada apenas em metodologias, Gomes da Costa et al. (2023) alertam para a necessidade de territorializar a inovação, vinculando-a às comunidades escolares.

Carvalho e Guedes (2024), por sua vez, chamam atenção para a lacuna da formação docente, sem a qual a inovação permanece frágil e fragmentada. Essa interlocução evidencia que a inovação pedagógica é simultaneamente um desafio cultural, político e formativo, exigindo dos gestores escolares uma postura crítica e estratégica diante das demandas sociais e educacionais atuais.

Essa perspectiva exige uma ruptura com modelos tradicionais e autoritários, como destaca Moran (2015), ao defender uma escola mais colaborativa, autônoma e integrada às tecnologias digitais. A tecnologia, nesse sentido, deve ser compreendida como ferramenta de mediação pedagógica, capaz de potencializar a construção do conhecimento e ampliar as formas de ensinar, aprender e gerir. Assim, a inovação não se limita à introdução de equipamentos, mas envolve repensar a própria lógica de funcionamento da escola.

Nesse processo, a implantação de sistemas tecnológicos na gestão escolar, como plataformas de comunicação, softwares de gestão acadêmica, ambientes virtuais de aprendizagem, diários digitais e ferramentas de planejamento,

desempenha papel central. Tais recursos favorecem o monitoramento de indicadores educacionais, otimizam a rotina administrativa e fortalecem a gestão participativa baseada em dados. Além disso, ampliam a transparência na comunicação com a comunidade escolar, fortalecendo o vínculo com as famílias e oferecendo suporte ao trabalho pedagógico. Moran (2015),

A incorporação dessas tecnologias, porém, demanda preparo. Como observa Lévy (1999), a cibercultura cria possibilidades de interação, aprendizagem e produção de conhecimento, mas para que essas potencialidades se concretizem é essencial que as equipes pedagógicas recebam formação contínua. Essa formação deve ser crítica, criativa e orientada à prática, com foco na resolução de problemas reais e na aplicação efetiva em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça essa necessidade ao incluir, entre as dez competências gerais, a cultura digital, que prevê a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica, significativa, ética e responsável.

Para que essa competência se efetive, a gestão escolar precisa investir não apenas em infraestrutura tecnológica, mas também em formação continuada e acompanhamento pedagógico, garantindo que a tecnologia seja integrada de forma planejada e intencional.

Esse ponto dialoga com Tardif (2014), que lembra que o conhecimento docente é construído na prática e exige condições objetivas de trabalho. Assim, não basta oferecer equipamentos digitais; é preciso garantir suporte técnico, tempo para planejamento colaborativo e avaliação constante do impacto das tecnologias na aprendizagem. A verdadeira inovação está na articulação entre tecnologia, metodologia e intencionalidade pedagógica.

Ampliando essa visão, Miranda, Riedner e Sandim (2024, p. 15) afirmam que

A inovação pedagógica deve ser entendida como um processo intencional de ressignificação das relações de ensino e aprendizagem, articulando metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas colaborativas, sempre orientadas por princípios de equidade e inclusão”.

Essa compreensão reforça que inovação não é apenas adoção de ferramentas, mas transformação cultural e pedagógica.

Nesse mesmo sentido, Santos, Franqueira e Lôbo (2024, p. 42) defendem que a gestão escolar precisa integrar formação docente, inclusão digital e participação

comunitária como eixos indissociáveis, pois “a tecnologia só se torna inovação quando está a serviço da aprendizagem significativa e da democratização do acesso ao conhecimento”. Essa integração garante que a inovação seja socialmente relevante e pedagogicamente consistente.

Por outro lado, é preciso cautela. Echalar et al. (2024, p. 3.) alertam para o risco de uma inovação tecnocêntrica, que reproduza desigualdades: “a concepção hegemônica sobre inovação reproduz a lógica do capital e promove uma educação mercadológica, em detrimento da formação humana em sua integralidade” Essa crítica reforça a importância de avaliar impactos sociais e pedagógicos antes de implementar mudanças, evitando que a tecnologia seja um fim em si mesma.

A literatura recente também aponta para a importância da aprendizagem criativa e do protagonismo estudantil como dimensões centrais da inovação. Pintassilgo e Andrade (2024) lembram que o termo “inovação” é polissêmico e deve ser contextualizado historicamente, evitando seu uso como rótulo legitimador de práticas superficiais.

Além disso, Ferreira (2022) e Freire (2014) reforçam que a inovação na escola pública deve estar comprometida com acolhimento, diversidade e justiça social, garantindo que novas metodologias não aprofundem desigualdades, mas ampliem oportunidades de aprendizagem significativa.

No cotidiano escolar, Moran (2015) defende que os recursos tecnológicos devem ser utilizados para produzir conhecimento junto aos alunos, que já convivem diariamente com essas ferramentas. Para isso, a inovação pedagógica deve ser constante, despertando o interesse dos estudantes e preparando-os para atuar criticamente na sociedade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) complementam que a abertura para a participação da comunidade escolar e a valorização das vivências dos alunos são elementos centrais para uma inovação pedagógica significativa, capaz de conectar conteúdos escolares a temas como política, sociedade, redes sociais e cidadania.

Assim, a escola inovadora é aquela que compreende a tecnologia não como fim, mas como meio para a construção de uma educação mais equitativa, engajadora e contextualizada.

A integração dos sistemas digitais à gestão escolar e ao trabalho pedagógico requer liderança comprometida, investimento público e envolvimento coletivo, de

modo que a escola se torne um espaço dinâmico, reflexivo e voltado para a formação integral dos sujeitos.

Ao articular essas contribuições, percebe-se que a inovação pedagógica contemporânea demanda um olhar crítico e sistêmico que vai além da adoção de novas ferramentas ou metodologias (Pintassilgo; Andrade, 2021). Se trata de repensar o sentido da educação, o papel da escola e as condições concretas para que as mudanças sejam sustentáveis (Carbonell, 2023).

3.1 Inovação Pedagógica: Perspectivas Contemporâneas

A inovação pedagógica, longe de se restringir à mera introdução de recursos tecnológicos, constitui um processo complexo de transformação das práticas educativas, envolvendo dimensões culturais, organizacionais e relacionais. Como afirma Carbonell, (2023, p. 42) “inovar é transformar de forma intencional e fundamentada as práticas educativas, rompendo com a inércia institucional”. Essa concepção afasta a ideia de inovação como simples adoção de ferramentas ou metodologias da moda, enfatizando a necessidade de mudanças estruturais e sustentáveis.

No contexto brasileiro, Miranda, Riedner e Sandim (2024, p. 15) defendem que “a inovação pedagógica é um movimento intencional de ressignificação das relações de ensino e aprendizagem, incorporando metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas colaborativas”, sempre ancoradas em princípios de equidade e inclusão. Essa perspectiva reforça que a inovação não pode ser neutra: ela deve estar comprometida com a redução das desigualdades educacionais e com a promoção de uma escola mais democrática.

Essa compreensão dialoga com Moran (2023, p. 28), para quem “a tecnologia é um meio poderoso, mas não substitui o vínculo humano e a intencionalidade pedagógica”. Nesse sentido, a inovação é vista como um equilíbrio entre o potencial das ferramentas digitais e a centralidade das relações humanas no processo educativo.

Ainda, “A inovação só se sustenta quando há coerência entre o discurso e a prática, e quando gestores e professores atuam como agentes de mudança” (Campana, 2024, p. 7), o que reforça a necessidade de liderança pedagógica comprometida com a transformação escolar.

Do ponto de vista histórico e conceitual, Pintassilgo e Andrade (2021, p. 19) lembram que “o termo inovação é polissêmico e deve ser contextualizado, evitando generalizações e usos retóricos que esvaziem seu sentido”. Essa advertência é fundamental para que a inovação não se torne apenas um rótulo legitimador de práticas pouco transformadoras.

Nessa mesma linha, Ferreira (2022, p. 56) reforça que “a inovação pedagógica deve estar comprometida com a valorização da diversidade e com práticas de acolhimento, garantindo que mudanças metodológicas ampliem oportunidades de aprendizagem significativa para todos”, ampliando o debate ao incluir a dimensão da justiça social como critério de avaliação.

Isso implica considerar fatores como:

a) Formação docente contínua e alinhada às demandas reais da escola, algo crucial para que gestores e professores atuem como agentes de mudança (Campana, 2024);

b) Gestão democrática que envolva professores, estudantes e comunidade na tomada de decisões, refletindo o compromisso com a equidade e a inclusão (Miranda, Riedner e Sandim, 2024);

c) Avaliação crítica das inovações, com base em evidências e não apenas em percepções, evitando usos superficiais e retóricos do termo (Pintassilgo e Andrade, 2021);

d) Integração equilibrada entre tecnologia e pedagogia, evitando tanto o tecnicismo quanto a rejeição acrítica das ferramentas digitais, valorizando o vínculo humano e a intencionalidade pedagógica (Moran, 2023).

e) A inovação pedagógica não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de reflexão, experimentação e ajuste (Ferreira, 2022).

Esses fatores exigem coragem para romper com práticas cristalizadas e sensibilidade para preservar o que ainda é pedagógica e socialmente relevante, garantindo que a escola se mantenha como um espaço de formação integral, crítica e inclusiva.

Nesse horizonte, torna-se evidente que a inovação pedagógica não pode ser compreendida isoladamente, mas precisa ser articulada às estruturas institucionais e normativas que sustentam a escola pública. É justamente essa articulação que será aprofundada no Capítulo 4, ao analisar como os princípios da gestão

democrática se relacionam com a inovação pedagógica nas escolas da Serra Gaúcha.

A partir do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e dos Projetos Político Pedagógicos das instituições participantes (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024), buscamos compreender de que maneira os gestores traduzem os referenciais normativos em estratégias concretas de inovação, revelando avanços, limites e desafios da prática educativa.

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA SERRA GAÚCHA

O presente capítulo conecta a Gestão Democrática e a Inovação Pedagógica aos documentos que orientam a educação no contexto das escolas públicas da Serra Gaúcha, aprofundando a compreensão sobre como esses princípios são concebidos e aplicados regionalmente.

A Gestão Democrática, conforme postulado por Lück (2009), ao afirmar que a participação e a corresponsabilidade, estabelece o terreno ético e político para que a Inovação Pedagógica possa florescer.

Por sua vez, a inovação, entendida como um processo de mudança cultural e intencional (Carbonell, 2023) e vista como a ressignificação de práticas e a apropriação de novas estratégias (Fullan, 2016), materializa o compromisso da escola com a qualidade social do ensino, conforme a visão crítica de Freire (2014) sobre a intencionalidade da prática educativa.

A análise, portanto, concentra-se na articulação entre as diretrizes oficiais do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e a prática institucional, esta última refletida nos Projetos Político Pedagógicos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini (2024), Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, (2024) das escolas da Serra Gaúcha. Esta abordagem é essencial para entender como o arcabouço teórico-legal se traduz em orientações concretas para o cotidiano escolar, investigando a convergência entre o ideal da gestão participativa e a inovação como estratégia de enfrentamento dos desafios educacionais.

Portanto, buscamos identificar os alinhamentos e as especificidades que regem a autonomia, a participação e as estratégias inovadoras na condução do processo educativo nestas escolas, fornecendo subsídios concretos sobre a materialização dos ideais de gestão democrática e de mudança educacional.

4.1 Referencial Curricular Gaúcho

O Referencial Curricular Gaúcho - RCG (Rio Grande do Sul, 2018), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), constitui um instrumento orientador da prática pedagógica nas redes públicas de ensino.

Sua finalidade é oferecer subsídios para a organização curricular das instituições escolares, promovendo uma educação que articule teoria e prática, saberes locais e universais, com foco na aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral dos estudantes (Rio Grande do Sul, 2018, p. 13).

O documento concebe o currículo como “um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas por relações sociais, buscando articular saberes e vivências” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 9). Essa concepção amplia a função tradicional do currículo, incorporando dimensões culturais, afetivas e territoriais que favorecem práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

A construção do RCG foi marcada por um processo participativo, envolvendo docentes, gestores, especialistas e representantes da comunidade escolar, com o objetivo de contemplar as especificidades culturais, sociais e econômicas do território gaúcho. (Rio Grande do Sul, 2018).

Nesse sentido, o documento afirma que “a educação de qualidade social pressupõe equidade, inclusão e respeito à diversidade, garantindo a todos o direito de aprender” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 11), reforçando o compromisso com a justiça educacional e a valorização da diversidade.

No que se refere à gestão escolar, o RCG propõe uma abordagem democrática e colaborativa, entendendo que “a gestão democrática da escola pública pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção e implementação do projeto educativo” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 20).

Essa perspectiva posiciona a gestão como mediadora entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas, promovendo espaços de escuta, corresponsabilidade e tomada de decisão coletiva.

A inovação pedagógica, por sua vez, é tratada como um processo contínuo de revisão e aprimoramento das práticas educativas. O documento reconhece que “o currículo é dinâmico e deve ser constantemente revisitado à luz das transformações sociais e dos avanços no campo educacional” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 13), o que exige da gestão escolar uma postura aberta à mudança, à formação continuada e à experimentação metodológica.

Além de incorporar as competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2017), o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) valoriza os elementos identitários regionais, promovendo a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com os contextos locais e com os desafios contemporâneos da educação.

Dessa forma, o documento orienta a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, incentivando práticas que promovam o protagonismo estudantil, a autonomia docente e a articulação entre os diferentes saberes.

Em síntese, o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) apresenta uma visão integrada entre gestão escolar e inovação pedagógica, fundamentada em princípios de participação, equidade e contextualização. Ao reconhecer a escola como espaço de transformação social, o documento oferece diretrizes para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, inclusivos e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

4.2 Projeto Político Pedagógico da Escola Pedro Migliorini

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, localizada em Monte Belo do Sul, apresenta uma proposta educacional comprometida com a formação integral dos estudantes, articulando as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e legal. Elaborado em 2022, o documento reflete os princípios da gestão democrática e da valorização da cultura local, especialmente a italiana, fortemente presente na identidade da comunidade escolar (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022).

A missão institucional é clara ao afirmar que a escola busca “proporcionar uma educação de qualidade dentro de um processo de ensino-aprendizagem significativo, respeitando as diferenças e visando a convivência social, como agentes transformadores da comunidade em que estão inseridos” (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 45). Essa perspectiva é reforçada pela visão da escola, que promove valores éticos e morais como respeito, solidariedade e senso crítico, articulando a formação cidadã com o desenvolvimento intelectual.

A fundamentação teórica do PPP está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e ao Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018), que orientam as práticas pedagógicas e a organização curricular do Ensino Médio.

O documento destaca que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 52), reafirmando o compromisso com a equidade, a inclusão e a universalização do acesso à educação.

No plano de ação pedagógico, a escola enfatiza o uso de metodologias ativas, a recuperação de aprendizagens e o fortalecimento da parceria escola-família. A avaliação é conduzida com foco nos aspectos qualitativos, e a frequência escolar é acompanhada de forma sistemática, com apoio do Conselho Tutelar em casos de evasão (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 58).

A inovação pedagógica é assumida como uma estratégia prioritária, sendo uma das metas centrais da instituição “implementar, dentro do possível, metodologias ativas com vistas à melhoria da aprendizagem, tornando o educando protagonista de suas aprendizagens” (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 72).

Na dimensão administrativa, o PPP aponta a necessidade de recomposição do quadro de funcionários, especialmente nos setores de secretaria, merenda e serviços gerais, que impactam diretamente na gestão escolar. A direção destaca que “as atividades de secretaria são realizadas pela gestão, que deixa de realizar plenamente suas atividades para atender este setor” (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 61), evidenciando os desafios operacionais que comprometem o desempenho institucional.

Quanto à gestão financeira, os recursos são provenientes de programas como Autonomia Financeira, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e Programa Avançar RS, complementados por ações do Círculo de Pais e Mestres - CPM. A meta principal é “reestruturar as salas para instalação de salas de aula temáticas por áreas do conhecimento” (PPP, 2022, p. 63), com o objetivo de melhorar o atendimento pedagógico, otimizar os espaços escolares e favorecer a organização dos materiais didáticos.

A dimensão legal e jurídica do PPP está embasada em documentos oficiais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014).

A escola reafirma seu compromisso com a inclusão e a permanência dos alunos, promovendo ações de diagnóstico e recuperação conforme os preceitos legais: “atender com igualdade e equidade a todos os alunos que buscarem o atendimento, obedecendo os preceitos legais” (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 65).

Por fim, o Projeto Político Pedagógico reconhece a importância da formação continuada dos docentes e da integração entre escola e família como estratégias para recomposição das aprendizagens e enfrentamento das desigualdades educacionais.

A gestão escolar é compreendida como espaço de escuta ativa, participação coletiva e inovação, sendo orientada por práticas democráticas que favorecem a construção de ambientes educacionais mais equitativos, eficazes e alinhados aos desafios contemporâneos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 74).

4.3 Projeto Político Pedagógico da Escola Heitor Mazzini

A educação contemporânea exige que as instituições escolares se reinventem constantemente para atender às demandas de uma sociedade em transformação. Nesse contexto, a gestão escolar e a inovação pedagógica tornam-se pilares fundamentais para garantir uma formação integral, crítica e inclusiva o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini (2024) apresenta uma proposta que articula esses dois eixos de forma estratégica, promovendo uma cultura organizacional voltada para a participação, a autonomia e a aprendizagem significativa.

Com relação a gestão escolar, democracia e participação O PPP (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024) destaca a gestão democrática como princípio estruturante da organização escolar. A escola compreende a gestão como um processo coletivo, que envolve planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas e administrativas.

Segundo o documento, “a gestão escolar deve ser compreendida como um processo coletivo, que envolve planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas e administrativas” (2024, p. 33). Essa concepção rompe com

modelos hierárquicos e centralizadores, valorizando a escuta ativa e o protagonismo dos diferentes segmentos da comunidade escolar envolvendo professores, estudantes, famílias e equipe técnica.

A participação efetiva da comunidade é incentivada por meio de conselhos escolares, reuniões pedagógicas e espaços de diálogo que fortalecem os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A gestão democrática, portanto, não se limita à dimensão administrativa, mas se estende à construção de um projeto pedagógico que reflita os valores, necessidades e expectativas da coletividade. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024).

A inovação pedagógica, caracterizada pelas metodologias ativas e formação docente propõe a adoção de metodologias inovadoras que promovam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa. A escola investe em práticas como cultura *maker*, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e uso de tecnologias digitais. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024).

O documento afirma que “a inovação pedagógica está diretamente ligada à capacidade da escola de ressignificar suas práticas, incorporando novas linguagens, recursos e estratégias que dialoguem com a realidade dos alunos” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024, p. 45).

Essas metodologias são articuladas com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), buscando desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas. A proposta curricular valoriza a interdisciplinaridade, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e responsável na sociedade.

A formação continuada dos professores é apontada como elemento essencial para sustentar a inovação pedagógica. O PPP propõe ações formativas que envolvem oficinas, grupos de estudo e trocas de experiências entre pares, promovendo uma cultura de aprendizagem permanente entre os educadores (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024, p. 47). Essa valorização profissional contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto o Projeto Político Pedagógico (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024) revela uma proposta educativa comprometida com a transformação social, a equidade e a qualidade do ensino. Ao integrar gestão

democrática e inovação pedagógica, a escola constrói um ambiente propício ao desenvolvimento humano, à cidadania e à construção de saberes significativos.

Ainda, a valorização da participação coletiva e da formação docente demonstra que a educação é um processo vivo, dinâmico e profundamente vinculado à realidade dos sujeitos que dela fazem parte. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024).

4.4 Projeto Político Pedagógico da Escola Luiz Fornasier

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024) revela uma proposta educacional comprometida com a formação integral dos estudantes, fundamentada em princípios de gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras. A escola se posiciona como um espaço de construção coletiva, onde a participação da comunidade escolar é valorizada e incentivada.

A gestão escolar é concebida como um processo participativo, que “envolve todos os segmentos da comunidade escolar, promovendo o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024, p. 10).

Essa abordagem está alinhada com os princípios da gestão democrática previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996), e se concretiza por meio de instâncias como o Conselho Escolar, o Grêmios Estudantil e a atuação dos colegiados pedagógicos. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024).

No campo da inovação pedagógica, o documento destaca a importância de metodologias que promovam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa. A escola adota práticas como “projetos interdisciplinares, uso de tecnologias digitais, atividades de pesquisa e valorização da cultura local” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024, p. 25), evidenciando um compromisso com a contextualização do ensino e o desenvolvimento de competências para a vida.

A proposta curricular da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024) está articulada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), priorizando o desenvolvimento das competências gerais e a formação cidadã.

O PPP afirma que “a escola deve oportunizar aos estudantes vivências que estimulem a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024, p. 18), reforçando a centralidade do estudante no processo educativo.

Outro aspecto relevante é a valorização da formação continuada dos profissionais da educação. O documento reconhece que “a atuação do docente tem impacto dentro e fora da sala de aula, seja no desempenho dos estudantes, na qualidade da escola e no progresso do país” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024, p. 44). A escola investe em espaços de estudo, reflexão e troca de experiências, promovendo uma cultura de aprendizagem entre os educadores.

A avaliação da aprendizagem é compreendida como um processo formativo, que “deve considerar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas singularidades” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024, p. 30). Essa concepção rompe com práticas meramente classificatórias e orienta o replanejamento pedagógico, contribuindo para a inclusão e a equidade.

O projeto Político Pedagógico PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024) apresenta uma proposta pedagógica que integra gestão democrática, inovação metodológica e compromisso com a formação humana. Ao valorizar a participação, a diversidade e a criatividade, a escola se afirma como um espaço de transformação social e construção de futuros possíveis.

Portanto, o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) constitui o alicerce normativo da rede estadual de ensino, orientando princípios, diretrizes e concepções pedagógicas. Esse marco é traduzido em metas e estratégias específicas nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições participantes da pesquisa - Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini (2022), Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini (2024) e Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024), que, embora distintas em nível de ensino e contexto territorial, compartilham compromissos comuns com a gestão democrática

e a inovação pedagógica, ajustando suas propostas às realidades locais e às demandas formativas de suas comunidades escolares.

Essa tradução demonstrou um claro compromisso institucional com a autonomia, a participação e a busca por práticas pedagógicas ressignificadas, concluindo a etapa de fundamentação teórica e contextual ao delimitar o “dever ser” dessas instituições articulados entre os princípios da gestão democrática e a inovação pedagógica no contexto das escolas públicas da Serra Gaúcha.

Feitas tais considerações do referencial teórico, o próximo capítulo será dedicado à apresentação detalhada no capítulo da abordagem metodológica, expondo o desenho da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

5. A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo temos como foco a abordagem metodológica, no qual será apresentada a caracterização do estudo, o problema e objetivos, a apresentação das justificativas que conferem relevância à pesquisa em tela bem como a descrição dos procedimentos metodológicos que adotamos para a realização do estudo.

5.1 Caracterização do estudo

A pesquisa se caracteriza por seu um Estudo de Caso de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Gil (2002) destaca a importância da metodologia como um guia para o planejamento e a execução de uma pesquisa, além de ser fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

O Estudo de Caso é um método de investigação utilizado nas ciências sociais e em outras áreas, que tem como objetivo compreender fenômenos complexos em seu contexto real. Ele envolve uma investigação intensiva e detalhada de um caso específico, que pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização ou até mesmo uma comunidade (Yin, 2011).

O caso é selecionado devido ao seu alcance para a compreensão do fenômeno em questão. O pesquisador busca coletar dados de diferentes fontes, como entrevistas, observações, documentos e registros, a fim de obter uma visão abrangente do caso estudado. É uma abordagem holística, ou seja, busca capturar a complexidade e a interação entre diferentes elementos do caso (Yin, 2011).

A abordagem é qualitativa do tipo exploratória. Conforme Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo explorar o problema, tornando-o mais explícito. Na maioria dos casos, envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas, questionário e análises de exemplos que estimulem a compreensão. A pesquisa qualitativa, por sua vez, busca compreender a complexidade do fenômeno pensado, analisando as perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos.

Para Lüdke e André (1986), as abordagens qualitativas têm uma melhor adequação às investigações científicas de grupos, de histórias sociais sobre a visão dos atores, das relações e das análises de documentos e de discursos; do conhecimento e da compreensão do grupo a ser pesquisado.

O estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 34) serve para:

- explicar vínculos causais nas intervenções na vida real que são complexas demais para estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos.
- descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre;
- ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação, outra vez de um modo descritivo - mesmo de uma perspectiva jornalística;
- explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados.

Para Lüdke e André (1986, p.13), “O estudo de caso vem em crescente aceitação, devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.”

Essa abordagem exige que o caso seja claramente delimitado, com contornos bem definidos ao longo da investigação. Como afirmam os autores, “o caso deve ser delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (Lüdke; André, 1986, p. 14).

Além disso, os pesquisadores destacam que o estudo de caso possibilita compreender o objeto em seu contexto, retratando a complexidade de uma situação particular. Para eles, “o conhecimento não está pronto e acabado”, sendo necessário analisá-lo no espaço em que os fatos acontecem, com foco no problema em situação real (Lüdke; André, 1986, p. 15).

5.2 Relevância do estudo, problema e objetivos do estudo

Entre muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa, dois grandes grupos classificam-se de razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrentes da satisfação pelo conhecimento e as últimas pelo desejo do conhecimento e com o objetivo de fazer algo mais eficiente e eficaz. Gil (2002). No entanto, a ciência pode ser tanto o conhecimento em si mesmo, quanto às contribuições práticas decorrentes desse conhecimento.

5.2.1 Relevância pessoal-profissional

Minha trajetória acadêmica foi muito árdua, pois para poder estudar e cursar uma Universidade, tinha que trabalhar de operário em uma metalúrgica, onde o serviço era pesado e cansativo, porém tinha que trabalhar se eu quisesse estudar e

conquistar meus objetivos de vida e me formar em Licenciatura em Educação Física, no ano de 2016, pela Universidade de Caxias do Sul - UCS.

Após muitos anos de trabalho e de dedicação, aliado aos estudos diários noturnos, formei-me também em Bacharel em Educação Física no ano de 2020, pela Universidade Leonardo da Vinci - UNIASSELVI.

Concluídas essas etapas tão importantes na minha formação acadêmica, parti para mais um grande desafio, que foi realizar uma pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia do Esporte, onde concluí no ano de 2021 pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER.

Os principais temas de interesse durante a realização do curso, dentre outros, podem ser assim descritos: a importância do esporte coletivo para a socialização e integração das pessoas, importância do esporte para que as pessoas possam manter uma boa saúde, entretenimento e lazer.

Além disso, a educação física se torna relevante para o processo educativo da sociedade, onde as disputas estão presentes na maioria das competições que exigem esforço físico, e as pessoas devem saber se colocar no lugar da outra, principalmente em momentos de derrotas, onde a empatia e o respeito devem prevalecer entre os colegas.

Outro aspecto importante no processo da educação física é o despertar do senso crítico, do surgimento de lideranças, despertar de talentos que possam contribuir para uma sociedade mais humana, mais justa e mais fraterna, onde a competitividade possa estar presente apenas dentro do esporte, e que este seja uma forma de humanização e de formação de cidadãos comprometidos com a própria sociedade.

Meu envolvimento no projeto de iniciação científica foi realizado com o enfoque na participação das meninas em jogos de futsal, visando entender e compreender o envolvimento feminino nessa modalidade, fazendo um paralelo com a participação masculina. Dessa forma, as meninas e os meninos tiveram as mesmas atividades físicas, para após praticarem o futsal, e avaliar as diferenças de incentivo que cada gênero teria com a prática desse esporte na escola.

Dessa forma, foi constatado que os meninos tiveram maior incentivo à prática do futsal com relação às meninas, e esse incentivo foi notado na comunidade escolar, na família e na própria sociedade.

Desta forma, a partir a caminhada pessoal e profissional no campo da educação, aprofundar na pesquisa em torno da inovação pedagógica nas práticas de gestão das escolas estaduais no qual atuo como professor, faz parte da minha constituição como pessoa e profissional na educação que almeja a qualificação dos processos institucionais na rede pública de ensino.

A razão é por acreditar que por meio da pesquisa, estudos, aprendizagens e conhecimentos, posso desenvolver novas competências e continuar evoluindo com pessoa e professor no processo reflexivo das práxis educativas, assim como, contribuir por meio da pesquisa, a gestão democrática e a inovação pedagógica na educação pública, no qual considero fundamental atuar de forma estratégica em três frentes principais: dentro da escola, no sistema educacional e na sua própria formação profissional, por meio de um processo contínuo de iniciativas, colaboração e um compromisso constante com o aprendizado dos estudantes.

5.2.2 Relevância acadêmico-científica

A relevância acadêmico-científica se dá pelo mapeamento das dissertações e teses, utilizamos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Para tal, realizamos uma busca, contemplando o espaço temporal de dez anos, considerando como referência o ano de 2023, sendo que neste ano ingressamos no curso de Mestrado em Educação. Utilizamos como termos de buscas “Inovação pedagógica no ensino público”. No total de 10 dissertações e teses selecionadas para o corpus investigativo, 7 são dissertações e 3 teses de doutorado.

No Quadro 1 apresentamos os estudos que selecionamos por possuírem alguma relação com a nossa pesquisa.

Quadro 1 - Dissertações e teses selecionadas Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
BRIAO, Ricardo Costa	Inovação pedagógica: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública. Universidade Federal do Pampa Mestrado em Educação.	2019	M

CARVALHO, Ulisses Pereira De.	Inovação em práticas pedagógicas: um estudo de caso em uma escola da rede pública do DF. Universidade Católica De Brasília. Mestrado Profissional em Inovação em Comunicação e Economia Criativa Instituição de Ensino.	2021	M
HAETINGER, Solange Ciqueira	As Tecnologias Digitais da Informação e da comunicação (TDIC) e a docência na Educação Básica. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.	2021	M
ROCHA, Helianane Oliveira	Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2016	D
BATISTELLO, Kariane	Usos de tecnologias digitais em escolas de Chapecó: um estudo com professores do ensino fundamental. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2022	M
ARANTES, Victor Hugo de Paiva.	Prática pedagógica transdisciplinar na educação física escolar em uma escola criativa. Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás	2017	M
CUNHA, Regina Celia Alves da	Compreensão de uma prática pedagógica transdisciplinar: reflexões com base em cenário formativo. Mestrado em Educação, Linguagem E Tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás.	2017	M
SILVEIRA, Fabiana Santos	O ensino de química, as inovações pedagógicas e o desenvolvimento profissional de professores nas escolas públicas da região metropolitana de porto alegre, nas décadas de 1990 e 2010. Doutorado em Educação em ciências química da vida e saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.	2019	D
ANA, Jonathas Vilas Boas de Sant	Caderno, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodé sob uma ótica decolonial complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa. Mestrado em Educação, linguagem e tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás.	2018	M
FUSCALDI, Kelliane Da Consolação	Hortas escolares: análise da etapa piloto do projeto hortas pedagógicas prevendo proposta de expansão por competição de hackathon. Doutorado em Educação em ciências química da vida e saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	2021	D

Fonte: Elaborado pelo autor com base no mapeamento realizado, em 2024, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com base no mapeamento realizado, constatamos que as investigações realizadas com o foco na inovação pedagógica em escolas públicas, no qual destacamos.

Briao (2019, em sua pesquisa em nível de mestrado intitulada, “Inovação pedagógica: processo auto-organizado de formação de professores na escola pública”, teve como objetivo desenvolver e investigar o processo de formação continuada de professores a partir das evidências de transformações nas práticas de ensino dos participantes, num viés de inovação pedagógica.

Na pesquisa observou-se que a neurociência aplicada à educação pode trazer inúmeras colaborações, garantindo uma aprendizagem para todos os atores envolvidos no processo, também se observou que um espaço coletivo e democrático de formação continuada permanente na escola é extremamente necessário que seja ofertado para que ações transformadoras com foco na aprendizagem possam ser desenvolvidas, as práticas dos professores podem ser transformadas a partir dos estudos em neurociência e inovação pedagógica, tais transformações são garantidas nos documentos oficiais da educação brasileira.

Carvalho (2021), na sua pesquisa teve como objetivo compreender as relações existentes entre o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes mediadas pelas TICs e a composição de uma educação inovadora. O resultado da pesquisa demonstra que componentes inovadores nas relações entre práticas pedagógicas e aprendizagens, a partir do uso das TICs residem em diversas moradas, não havendo um lugar único e fixo.

É importante reafirmar tratar-se de um processo amplo e complexo e, como tal, está impregnado de avanços e retrocessos, mas que aos poucos poderá encontrar a direção certa se houver mudanças e adequações aos resultados apontados.

Na dissertação de mestrado de Haetinger (2021), buscou-se identificar como os professores das escolas da rede pública estadual de Santa Catarina têm percebido o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

Em termos metodológicos, a presente pesquisa se caracteriza como descritiva, de abordagem mista, visto que lança mão de elementos tanto qualitativos quanto quantitativos, organizada na forma de um estudo de caso. Como lócus da pesquisa foram selecionadas duas escolas da cidade de Chapecó, tendo como

objetivo caracterizar os modos como os professores têm percebido o avanço das TDIC aplicadas à sala de aula. (Haetinger, 2021).

Os resultados indicam haver deficiências na infraestrutura disponível nas escolas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por TDIC, desde a falta de equipamentos de qualidade, estrutura de lógica e limitações nos pacotes de dados disponíveis. Esse fato determina que o acesso à internet é restrito aos estudantes, principalmente na sala de aula, dificultando as práticas pedagógicas efetivas e colaborativas. (Haetinger, 2021).

Os achados da pesquisa indicam ainda que, em sua maioria, os professores ainda não se sentem totalmente preparados para interagir com as TDIC no espaço escolar. As atividades formativas em torno do tema ainda são bastante restritas. Assim, é de grande relevância que a escola reorganize o seu planejamento, pensando em oportunizar aos professores o aperfeiçoamento do uso das tecnologias digitais em suas práticas (Haetinger, 2021).

A pesquisa de Rocha (2016), teve como problema: O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em São Luís, desde sua implantação em 2009, tem se constituído em grandes desafios aos professores, pois traz como um dos pressupostos, a criação de “propostas inovadoras nas escolas”. Este fato tem possibilitado a emergência de novas necessidades formativas para prática pedagógicas inovadoras?

E como objetivo geral: Realizar um estudo sobre as necessidades formativas de professores que emergiram no contexto de atuação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas de São Luís/MA com vistas à formação continuada para práticas pedagógicas inovadoras. Ao longo da pesquisa, os professores deixaram claro que, uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação docente. (Rocha 2016).

De acordo com essa visão, a criatividade é um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente. As análises também revelaram que as necessidades formativas apresentadas pelos professores emergiram ao materializarem sua atividade prática profissional nos diversos contextos de atuação do PROEMI (Rocha 2016).

Batistello (2022), na sua pesquisa teve como objetivo analisar os usos de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de professores da educação básica e identificar possíveis movimentos de inovação na prática pedagógica. Em termos metodológicos, esta pesquisa é caracterizada como descritiva, com abordagem predominantemente qualitativa e com delineamento de estudo de campo.

Os lócus desta pesquisa foram oito escolas estaduais situadas nas proximidades do centro da cidade de Chapecó-SC. Por fim, ante os resultados deste estudo, pode-se concluir que, com o propósito de avançar mais efetivamente, serão necessários significativos investimentos nessas escolas, tanto na qualificação das estruturas quanto na formação continuada dos seus professores.

Arantes (2017), tem como objetivo principal analisar as possíveis contribuições dos princípios da transdisciplinaridade para a prática pedagógica da Educação Física Escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). As análises mostraram que as práticas pedagógicas dos professores possibilitam um ambiente com potencial em atitudes transdisciplinares, valorizando conhecimentos necessários para uma vida preocupada com questões emergentes da sociedade atual e que são condizentes com tais perspectivas, questionando e contextualizando suas especificidades no ambiente escolar pesquisado.

Nesse caso, torna-se válida a capacidade de repensar tais práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nessa instituição, uma vez que esses resultados contribuem para um diálogo mais próximo entre os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico e o contexto real dos alunos.

Cunha (2017), teve como objetivo geral analisar as contribuições do curso de pós-graduação em nível lato-sensu em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação, no Campus Inhumas da Universidade Estadual de Goiás-UEG/GO, em concretizar princípios, metodologias e estratégias de docência transdisciplinar em seus alunos.

O estudo encontrou pontos que vão de encontro a uma confirmação da pergunta norteadora da pesquisa, e outros que nos ajudam a levantar pontos para contribuições futuras, tendo sido essa resposta respaldada pela categoria previamente escolhidas e ao considerar outras que emergiram ao longo das análises. Houve, portanto, uma construção epistemológica, metodológica e ontológica pela proposta transdisciplinar que o curso possibilita viver no que diz respeito à

multirreferencialidade entre os níveis de realidade, a projeção do terceiro incluído e o pensamento complexo. A partir desta vivência os alunos notoriamente nos trazem suas perspectivas e possíveis olhares ao considerar suas práticas no fazer docente. (Cunha, 2017),

Silveira (2019): tem como objetivo fazer um resgate histórico do projeto de “Redefinição de Bases Curriculares e Metodológicas do Ensino de Química Vinculados à 28ª Delegacia de Ensino da SEC/RS”, que ocorreu em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul na primeira metade da década de 1990, e constatá-lo com a realidade do ensino de Química atual na educação básica da rede pública estadual, no final dos anos de 2010.

Além disso, foram analisados os materiais que foram elaborados nos anos 90 para as três séries do ensino médio, contendo todas as atividades que foram realizadas com os alunos, desde leituras de textos e reportagens da época, análise de rótulos, até atividades experimentais, que eram o foco principal do trabalho na ocasião.

Dar voz aos professores que fizeram parte do projeto que ocorreu na década de 1990, evidenciou o quanto essa oportunidade transformou a sua carreira e como foi importante a troca de informações e a cumplicidade que existiu entre os participantes, gerando frutos positivos que ainda influenciam as suas atividades nos dias de hoje, mesmo que muitos não atuem mais na educação básica.

No entanto, mesmo com resultados tão marcantes, as instituições em que as propostas foram desenvolvidas não guardam mais nenhuma lembrança dessa atividade, e os profissionais que hoje estão nesses locais, seguem na luta, em um processo atomizado, buscando melhores condições de trabalho e ofertas de formação continuada.

Ana (2018), tem como objetivo analisar se/porque/como a Escola Pluricultural Odé Kayodê apresenta características de ser uma escola criativa e intercultural em perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar.

Portanto, consideramos que conceber as diferenças culturais como potência é um fator central para potencializar a reinvenção de escolas em diferentes contextos.

Fuscaldi (2021), tem como objetivo principal deste estudo compreender o conceito aplicado de horta escolar no contexto da inovação do setor público, focando

na multifuncionalidade da horta e na metodologia do hackathon para propor o desenvolvimento de solução tecnológica para expansão do Projeto Hortas Pedagógicas.

A análise da avaliação do processo de implantação e manutenção da etapa piloto do Projeto Hortas Pedagógicas mostrou que os objetivos iniciais propostos para o Projeto foram alcançados, que a assistência técnica especializada é fundamental tanto para o processo de implantação quanto o de manutenção das hortas e que é necessário que as escolas recebam recursos para manutenção do Projeto. A partir desta análise, propôs-se uma iniciativa de expansão do Projeto a partir de uma competição de *hackathon*.

A relevância acadêmico-científica deste mapeamento se evidencia pela sistematização de pesquisas que tratam da inovação pedagógica no ensino público, revelando múltiplas perspectivas e desafios enfrentados por professores e instituições.

Ao reunir dissertações e teses que abordam desde o uso das tecnologias digitais até práticas transdisciplinares e projetos inovadores como hortas escolares, o estudo contribui para ampliar o debate sobre formação docente, infraestrutura escolar e metodologias criativas.

Essa diversidade de enfoques fortalece a compreensão de que a inovação pedagógica não é um processo linear, mas sim complexo, contextual e em constante construção, oferecendo subsídios teóricos e práticos para futuras investigações e para a melhoria das políticas educacionais voltadas à escola pública.

5.2.3 Relevância social

Aos trazermos para a pesquisa a gestão escolar na escola pública, temos presente que, o contexto de constantes mudanças na sociedade, fruto de inúmeras inovações em âmbito científico e tecnológico, tem imposto às instituições sociais a necessidade de se adaptar, de alterar seu modo de atuar, de rever a forma de se relacionar com seu público. Entretanto, a escola moderna, principalmente as escolas públicas, empreendeu poucas mudanças ao longo do tempo, quando, verdadeiramente, deveria ser o espaço em que toda a comunidade escolar pudesse. (Ogawa e Filipak, 2013).

Essas evoluções na sociedade impactam diretamente na gestão escolar, e que inclusive o conceito de gestão escolar sofreu alterações a partir de muitas discussões realizadas ao longo da história da educação. Antes, era considerado um processo técnico e burocrático, que trazia a centralização na direção. Com alguns avanços surgiu uma nova forma de pensar a educação e a administração, partindo do coletivo e abrindo, assim, caminhos para uma gestão mais participativa.

A gestão escolar, numa perspectiva democrática, é essencial para construir uma cultura participativa, que implica na superação de processos burocráticos e centralizados, tanto no âmbito da decisão como na vivência da gestão, emergindo discussões coletivas, as quais envolvem diferentes segmentos da escola, desde o pedagógico até o administrativo.

Com a inovação pedagógica, somos desafiados, segundo Carbonell (2023, 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.

Diante dessa conjuntura, a presente pesquisa se apresenta relevante socialmente ao abordar a gestão escolar democrática e participativa e efetiva na inovação pedagógica, pois visa contribuir com a educação pública, tendo presente indicativos que conduzem a qualidade da educação e a aprendizagem dos estudantes.

5.2.4 Problema e objetivos do estudo

Entender as perspectivas e pensamentos de todos que constituem a equipe coordenadora pedagógica de uma escola é sempre um desafio, mas por outro lado pode ser o caminho para uma grande mudança de rumo, visando caminhos mais promissores num futuro próximo. Segundo Sartori (2018, p. 107) aponta que “é possível afirmar que todo o professor é gestor de seus próprios projetos e processos”.

Sendo assim compreender as diversas opiniões se faz necessário em um ambiente visto e habitado por diversos profissionais, tentando unir as diversas formas de ensino.

Por isso entender esse processo e a forma com que esses profissionais atuam é muito relevante, tendo em vista que a função do supervisor é de ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais (Alarcão e Tavares, 1987, p. 65).

Portanto, a pesquisa em tela, tem como problema de investigação: Quais são as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha?

Com base no problema, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha.

Em relação aos objetivos específicos, destacamos:

- a) Identificar as concepções de gestão escolar e inovação pedagógica presentes na literatura e nos documentos institucionais da escola.
- b) Analisar, segundo os gestores pedagógicos, a concepção de inovação pedagógica desenvolvidas na escola e seus impactos na aprendizagem dos estudantes.
- c) Refletir sobre a inovação pedagógica, com base nos achados do estudo, indicando decorrências para reflexão e qualificação da gestão escolar democrática na escola pública.

Após a apresentação do problema e dos objetivos, detalhamos a seguir as unidades de análise que guiaram a pesquisa.

5.3 Unidades de análise

Às unidades de análise num Estudo de Caso, Yin (2001, p. 43) explica que “a definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais foram definidas”. As unidades de análise podem ser um indivíduo, uma empresa ou um processo como uma mudança organizacional. Na presente pesquisa, a unidade de análise central é o processo de articulação entre a

Gestão Democrática e a Inovação Pedagógica, investigado através da lente institucional de três escolas.

Nesta pesquisa, as unidades de análise são três escolas que pertencem à rede estadual de ensino, situadas na Serra Gaúcha, nos municípios de Monte Belo do Sul, Garibaldi e Bento Gonçalves: a Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier. A escolha por um estudo de caso múltiplo justifica-se pela necessidade de identificar similaridades e especificidades nas concepções e práticas gerenciais em contextos socioeconômicos e culturais regionais distintos (Yin, 2001).

Dessa forma, cada escola constitui um caso singular a ser analisado em profundidade, o que é essencial para compreender a complexidade do fenômeno estudado. A seleção destas instituições visa capturar a diversidade de abordagens na implementação da Gestão Democrática (Lück, 2009) e da Inovação Pedagógica (Carbonell, 2023; Fullan, 2016) em diferentes níveis de ensino e realidades administrativas dentro da mesma rede estadual. A abordagem múltipla, portanto, enriquece a análise, permitindo a comparação de resultados e o fortalecimento das conclusões sobre as concepções que habitam as práticas de gestão no território.

5.3.1 Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini

As atividades iniciaram em 1990 pois a Escola Cenecista Monte Belo solicitou cessação das atividades. O estabelecimento denominou-se Escola Estadual de 1º Grau Pedro Migliorini, localizada no Distrito de Monte Belo – Bento Gonçalves, criada pelo Decreto Estadual nº 33632, aos 13/08/1990, sob a jurisdição de 16ª CRE, sediada no mesmo município. (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022).

Este nome foi escolhido pela comunidade escolar, em homenagem ao Senhor Pedro Migliorini, nascido em nossa comunidade, aos 07/03/1981. O mesmo cresceu e viveu nesta cidade, vindo a falecer, 13/11/1967. Conhecido popularmente até hoje como o “médico da comunidade” pois dedicou-se a hidroterapia e aplico seus conhecimentos com pessoas doentes que o procuravam. (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022).

Em 1999, o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento do Ensino Médio, criado pelo Decreto Estadual nº 39.332 aos 12/03/1999. Escola também atende a Educação Infantil de Educação Infantil desde a sua criação, sob o Parecer de Autorização de Funcionamento nº350/05, bem como o Ensino Fundamental modalidade EJA, criado pelo Parecer Autorização com o nº 1.103/03 aos 24/09/2003. (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022).

A Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, está localizada na área urbana do município de Monte Belo do Sul, sendo a única de Ensino Fundamental e Médio.

Os alunos que frequentam a Escola, cerca de 90% são filhos de descendente de imigrantes italianos e oriundos, em sua maioria, de zona rural. A escola recebe alunos das escolas municipais de nosso município, bem como alunos de municípios vizinhos e de outros.

Os alunos buscam na escolarização uma formação, especialmente para ter a oportunidade de aprimorar os conhecimentos e empregá-los na agricultura, em outras profissões e na sua vida diária

O atual prédio em que a escola atual é constituída de oito salas de aula, uma secretaria informatizada, uma sala de professores, biblioteca, sala de informática, sala de direção, cozinha, repertório, depósito de alimentos, laboratório de ciências, sanitários dentro do prédio e ginásio de esportes.

A escola conta com uma biblioteca equipada que possui um acervo satisfatórios para atende as necessidades escolares e da comunidade. A partir do final de 1999, a escola conta com Ginásio de Esportes, no qual se realizam aulas de Educação Física e promoções de eventos. O transporte escolar dos alunos da área rural efeito pela Prefeitura Municipal através de ônibus e “Vans” escolares.

A Direção juntamente com Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres realiza reuniões mensais quando são tratados assuntos financeiros, pedagógicos e administrativos.

O Conselho Escolar atua e acompanha na elaboração e aplicação da Proposta Pedagógica da escola, analisa e aprova o plano de aplicação financeira de repasse da verba trimestral, analisa a prestação de contas e auxilia na realização de eventos sociais. (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022).

A escola conta no ano de 2025 com um corpo docente desde Ensino Fundamental a Ensino Médio, composto por professores que suprem as necessidades da escola e funcionários pertencentes a rede estadual, além de contarmos com serviço de supervisão e orientação escolar.

Na secretaria da escola encontra-se o quadro de professores e funcionários da Escola com respectiva função e carga horária. Atualmente está localizada na Rua Orestes Franzoni, nº 115, Monte Belo do Sul - RS, num total de 54 alunos, e 12 professores, 9 docentes, 1 diretora e 2 supervisoras.

5.3.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini tem a sua trajetória iniciada na década de 1930, entretanto, sua documentação oficial e legal data de 09 de abril de 1945. A Comunidade Escolar onde está inserida a Escola constitui-se por cerca de 300 famílias, bem estruturadas, na sua maioria, de classe média baixa. Nas proximidades da Escola estão a Igreja, o Salão Comunitário, o Posto de Saúde. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024).

O Bairro Tamandaré está a 8 km da sede do Município de Garibaldi, onde o maior número de pais é empregado de pequenas indústrias locais ou de Comunidades próximas, alguns cultivam a terra, no plantio de culturas variadas.

Os níveis de ensino são o Ensino Fundamental do 1º ao 7º ano Multiseriado, onde sua localização é a Rua José Gava, 1621 - Distrito Tamandaré, a quantidade de alunos é 34, e professores são 7, juntamente com 1 Coordenadora e 1 Diretora.

5.3.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier

A escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier foi criada no ano de 1991 com o desdobramento da Escola Estadual de Bom Retiro. Surgiu oficialmente em 17 de maio de 1991; criada conforme o decreto nº 33.845, de 06 de fevereiro de 1991, e Portaria de autorização de Funcionamento de 17 de maio de 1991; Parecer nº1151/90 de 28 de dezembro de 1991. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024).

Localizada na Travessa Cuiabá, 96 – Bairro Botafogo – no município de Bento Gonçalves, um terreno de 2.043,72 e está construída numa área de 799,98 metros

e está dividida em 10 salas de aula, sala de direção, sala de professores, biblioteca, secretaria, cozinha, almoxarifado, três banheiros, área coberta de circulação e duas quadras de esporte, uma coberta. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024).

Situada em bairro urbano, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier é formada por famílias de pais operários e/ou micro e médios empresários, como também, autônomos e comerciantes. O grau de instrução, da grande maioria dos pais é Ensino Fundamental. Muitas mães de alunos trabalham fora de casa, algumas em turno integral, outras em meio turno.

Percebe-se que, cada vez mais, as famílias estão deixando a tarefa de educar os filhos para a escola e a grande maioria não acompanha a vida escolar já que os alunos não fazem as atividades extraclasse. Provavelmente isso vem acontecendo em decorrência da distância provocada entre as pessoas, inclusive na família, pelo uso excessivo das redes sociais, no mundo virtual. A pandemia da Covid-19 agravou esta situação.

A escola entra em contato com a família, frequentemente, para comunicados sobre as atividades realizadas, bem como sobre o rendimento escolar dos filhos, solicitando a presença dos responsáveis sempre que necessário. Porém, nota-se um descaso cada vez maior em relação em relação aos assuntos escolares, pois muitos, mesmo convidados a comparecer para conversar, ignoram o chamado.

A cada ano, existem mais alunos vindos de desestruturadas, os quais não têm uma base sólida que os apoiem, incentivem e orientem no sentido de valorizar a educação.

No início do ano letivo, os responsáveis são convocados a participar de Assembleia, para conhecer funcionamento da escola, as formas de avaliação, as regras que os alunos devem observar e as demais atividades previstas para o período.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier conta com 33 professores, 5 funcionárias, 384 alunos divididos em dois turnos, em 09 salas de aula. Há aproximadamente 4% (quatro por cento) de alunos em situação de distorção séria/idade. São oportunizados encontros mensais de formação para os professores.

A Escola conta com espaço físico organizado e limpo, Direção, Supervisão, professore e funcionários que se preocupam com o bem-estar e o aprendizado dos

alunos, sendo um ambiente educacional agradável. A biblioteca, apesar de falta de recurso humano específico, está ativa e o controle do acervo é feito através de sistema informatizado.

A escola dispõe de 3 *Chromebooks* que são utilizados em sala de aula. Todas as salas são equipadas com televisão, com acesso à internet e aparelhos de ar-condicionado. Atualmente, esses equipamentos não podem ser utilizados, devido a um problema de superaquecimento na rede elétrica.

O projeto já está na Secretaria de Educação, aguardando o andamento para a reforma da rede. Dispõe de refeitório adaptado, que não comporta o número total de alunos do turno. Ela está localizada na Travessa Cuiabá, 96 - Bairro Botafogo - no município de Bento Gonçalves - RS, com um total de 384 alunos, e 33 professores, 2 supervisoras, 1 orientadora, 1 monitora de pátio e 5 funcionárias.

5.4 Procedimentos para a autorização e participação no estudo

Os procedimentos para o acesso ao campo e a coleta de dados foram planejados em estrita observância aos preceitos éticos e metodológicos que regem a pesquisa em Ciências Humanas, visando garantir o rigor do estudo (Gil, 2019) e a validade de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2001).

Solicitaremos, inicialmente, ao diretor de cada escola selecionada para o estudo, a fim de apresentar a proposta de investigação e solicitar a autorização formal para a realização da pesquisa junto à equipe diretiva e coordenações pedagógicas (cf.: Apêndice A). Esta etapa é crucial, pois, como aponta Yin (2001) em estudos de caso, a obtenção de permissão institucional é um requisito fundamental para a legitimidade da pesquisa e o acesso aos dados em ambientes complexos.

No Apêndice B, apresentamos as autorizações das escolas para a realização da pesquisa, formalizadas por meio da devolução da carta das direções previamente enviada, devidamente carimbada com a anuência institucional.

Após a obtenção da autorização institucional, e seguindo as etapas de pesquisa de campo propostas por Gil (2019), enviaremos por e-mail, à equipe diretiva e às coordenações pedagógicas que se manifestaram favoráveis, um convite formal à participação no estudo. Aos que aceitarem participar, encaminharemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado (cf.: Apêndice C), em conformidade com as diretrizes éticas da Resolução 466/12.

O TCLE assegura a autonomia, a voluntariedade, a confidencialidade e o direito de desistência do participante a qualquer momento. Somente após a assinatura do TCLE, o questionário será disponibilizado via *Google Forms* (cf.: Apêndice D), garantindo que a coleta de dados empíricos esteja ancorada no mais rigoroso respeito à integridade e aos direitos dos sujeitos da pesquisa.

5.5 Participantes do estudo

Neste estudo, fez-se um recorte intencional da amostra, contemplando os profissionais que atuam à frente da gestão escolar, os quais são responsáveis pela direção e gestão pedagógica das escolas Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini e Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier.

De acordo com Gil (2019), a definição dos sujeitos da pesquisa deve ser cuidadosamente justificada, especialmente em estudos qualitativos, de modo a garantir que os participantes possuam o conhecimento e a experiência relevantes para o fenômeno investigado. Neste caso, o foco na equipe de gestão é estratégico. Yin (2001), ao abordar estudos de caso, também enfatiza que a unidade de análise deve estar diretamente ligada à forma como as questões de pesquisa foram definidas, o que valida a escolha dos gestores como os agentes centrais na articulação entre gestão democrática e inovação.

Participaram do estudo um total de 9 (nove) gestores pedagógicos, de um total de 13 (treze) possíveis participantes. A adesão à pesquisa por parte dos respondentes foi total entre os que aceitaram o convite, sendo que todos os 9 gestores aderiram à pesquisa preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A distribuição dos respondentes nas três instituições de deu

A representatividade das escolas participantes na pesquisa revela uma amostra plural e significativa da realidade educacional local conforme apresentado no Gráfico 1. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, com quatro gestores respondentes 4 (44,4%). A Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, com três participantes 3 (33,3%). Já a Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, com dois respondentes 2 (22,2%), completa o grupo, assegurando a presença de múltiplas perspectivas institucionais.

Gráfico 1 - Representatividade das escolas participantes da pesquisa.



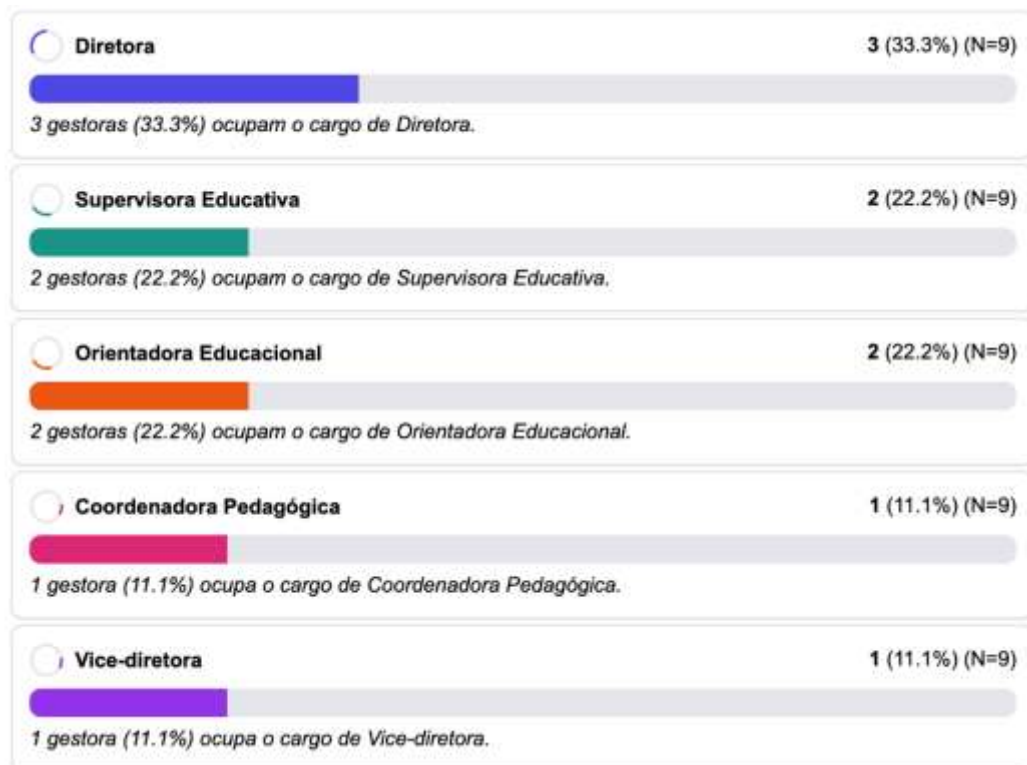
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O recorte da amostra no Gráfico 1, além de garantir diversidade de contextos, possibilita compreender como diferentes realidades escolares lidam com os desafios da gestão pedagógica. A pluralidade de vozes enriquece a análise, permitindo identificar tanto convergências quanto especificidades nas práticas de liderança e tomada de decisão. Dessa forma, a amostra não apenas representa quantitativamente as instituições, mas também qualitativamente, ao oferecer um panorama abrangente das concepções e experiências dos gestores envolvidos.

A distribuição entre escolas de diferentes níveis de ensino e perfis organizacionais favorece uma análise comparativa consistente, revelando como cada instituição mobiliza estratégias de liderança, formação docente e práticas inovadoras em resposta às suas demandas e desafios próprios.

No que se refere aos participantes, a constituição por função evidencia uma representatividade significativa dos cargos de liderança pedagógica nas escolas investigadas. Foram 3 (três) diretoras, responsáveis pela condução institucional e administrativa; 2 (duas) supervisoras educativas, que atuam no acompanhamento técnico-pedagógico; 2 (duas) orientadoras educacionais, voltadas ao apoio e desenvolvimento integral dos estudantes; 1 (uma) coordenadora pedagógica, que organiza e articula as práticas docentes; e 1 (uma) vice-diretora, que complementa a gestão escolar em suas dimensões operacionais e formativas, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por função na equipe de gestão.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Essa composição, evidencia a pluralidade de olhares e experiências que enriquecem a análise sobre inovação pedagógica e práticas de gestão democrática. A seleção deste grupo é estratégica e fundamental, pois, de acordo com Lück (2009, p. 23),

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 ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Os gestores escolares têm a missão de 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, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (Lück, 2009).

Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem 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).

5.5.1 Análise sociodemográfica dos participantes

A análise sociodemográfica dos gestores escolares é essencial para contextualizar a pesquisa e compreender as características dos profissionais que estão à frente da implementação da Gestão Democrática e da Inovação Pedagógica nas escolas. De acordo com Gil (2019), a descrição do perfil dos participantes é um componente central para a validade de uma investigação, pois permite que os resultados sejam interpretados e generalizados (ou contextualizados) com base nas características do grupo estudado.

Nesse sentido, Fernandes, Bianchini e Alliprandini (2019) destacam que a caracterização sociodemográfica é indispensável para compreender o perfil dos sujeitos de estudo e suas práticas educativas. Os participantes carregam consigo trajetórias formativas que influenciam diretamente sua atuação profissional. Essa trajetória, quando associada às condições de trabalho e à carga horária, impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a capacidade de implementar inovações.

Isso significa que a análise de variáveis como idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação e motivações para assumir a gestão não constitui apenas um dado descritivo, mas uma chave interpretativa crucial para analisar como se estruturam os processos de escolarização e de inovação pedagógica e, conseqüentemente, influenciam nas respostas realizadas pelos gestores na pesquisa. (Loureiro, 2019).

5.5.2 Perfil de gênero dos gestores escolares

A análise de gênero da equipe de gestão nas escolas pesquisadas revela uma característica marcante da educação básica no Brasil: a hegemonia feminina na liderança.

Dos 9 profissionais que participaram do estudo e que atuam diretamente na gestão escolar, todos (100%) são do sexo feminino, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição dos gestores da pesquisa por gênero.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Essa distribuição reflete a presença histórica e significativa de mulheres nos espaços escolares, especialmente em funções de coordenação e supervisão pedagógica. Embora a amostra do estudo não apresente diversidade de gênero, é fundamental reconhecer que a diversidade de gênero na liderança contribui para ampliar perspectivas, enriquecer os processos decisórios e fortalecer práticas colaborativas.

Essa constatação ressalta a importância da experiência acumulada pelo grupo feminino. Como destaca Lück (2011), a competência gestora é construída na prática e na reflexão, sendo potencializada pela pluralidade de experiências e sensibilidades.

Assim, a análise deve se concentrar em como as trajetórias e sensibilidades deste grupo de gestoras, que representam 100% da amostra, influenciam a construção da gestão democrática e a implementação da inovação pedagógica no contexto das escolas públicas situadas na Serra Gaúcha.

3.5.3 Faixa etária dos gestores escolares

As gestoras escolares participantes da pesquisa têm idades entre 33 e 58 anos, com média aproximada de 48 anos, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição dos gestores por faixa etária.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A distribuição etária revela uma predominância de 4 (44,4%), três profissionais na faixa de 41 a 50 anos grupo que costuma reunir experiências consolidadas e capacidade para liderar processos de transformação institucional.

Outras 3 (33,3%) gestoras com mais de 50 anos indicam a presença de lideranças com trajetória extensa e profundo conhecimento da cultura escolar. Já as 3 (22,2%) gestoras com até 40 anos trazem perspectivas mais recentes e maior abertura à inovação.

Essa composição favorece o diálogo intergeracional na gestão escolar, conforme aponta Nóvoa (2009), ao permitir que diferentes visões sobre educação se articulem em práticas colaborativas e transformadoras.

A diversidade de idades permite observar distintas perspectivas sobre a gestão democrática e a inovação pedagógica. Enquanto os gestores mais jovens tendem a demonstrar maior abertura para novas metodologias e tecnologias, os mais experientes trazem consigo a estabilidade institucional e o acúmulo de práticas de liderança.

5.5.4 Tempo de atuação na gestão escolar

O levantamento realizado, mostra que os gestores escolares apresentam tempos variados de atuação na função, revelando tanto experiências consolidadas quanto trajetórias mais recentes. Essa diversidade temporal é significativa, pois permite compreender como diferentes estágios de carreira influenciam a prática da gestão.

Com relação ao tempo de atuação na gestão escolar, dos 9 gestores participantes da pesquisa, 3 (33,3%) possuem até cinco anos de experiência na função, 4 (44,4%) gestoras apresentam entre cinco e dez anos de atuação. Já 2 (22,2%) gestoras contam com mais de dez anos conforme expresso no Gráfico 5.

Essa distribuição evidencia que 6 (66,6%) das 9 gestoras já possui mais de cinco anos de atuação, o que reforça a maturidade da equipe gestora, ao mesmo tempo em que a presença de lideranças mais novas garante dinamismo e abertura para práticas inovadoras.

Gráfico 5 - Tempo de atuação na gestão escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Gestores com longa experiência, mais de 10 anos, representam a memória institucional e acumulam vivências que fortalecem a estabilidade administrativa e pedagógica da escola. Segundo Libâneo (2012), a experiência prolongada favorece a construção de uma identidade profissional sólida, capaz de sustentar práticas de liderança democrática.

Gestores com experiência intermediária, entre 5 e 10 anos, encontram-se em fase de consolidação de práticas, equilibrando inovação e tradição. Lück (2013) destaca que esse período é marcado pela capacidade de articular mudanças sem perder de vista a continuidade das políticas escolares.

Gestores com menor tempo de atuação, até 5 anos, trazem energia renovadora e abertura para novas metodologias, mas ainda enfrentam desafios relacionados à legitimação de sua liderança. Carbonell (2023) observa que a

inovação educacional muitas vezes nasce da ousadia de gestores mais recentes, que se mostram dispostos a experimentar novas práticas.

Essa composição heterogênea de tempos de atuação contribui para um ambiente de gestão plural, no qual a experiência dos mais antigos se soma à criatividade dos mais novos. Nóvoa (2009) reforça que a escola se fortalece quando diferentes gerações de profissionais dialogam e compartilham saberes, construindo coletivamente uma cultura institucional de aprendizagem.

O tempo de atuação na gestão escolar não deve ser visto apenas como indicador de experiência, mas como elemento que influencia diretamente a qualidade da liderança. A coexistência de gestores com trajetórias longas e recentes cria condições para uma gestão equilibrada, capaz de preservar a memória institucional e, ao mesmo tempo, abrir-se à inovação.

5.5.5 Carga horária semanal

Todas as gestoras participantes da pesquisa atuam em regime de 40 horas semanais, o que corresponde à jornada integral prevista para cargos de gestão na educação básica pública conforme gráfico 6.

Gráfico 6 - Carga horária semanal



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Essa uniformidade indica que os profissionais estão plenamente inseridos nas rotinas escolares, com disponibilidade para planejamento, acompanhamento pedagógico, articulação institucional e atendimento à comunidade. Segundo Lück (2013), a gestão escolar exige tempo ampliado de presença e envolvimento, pois os processos decisórios, formativos e administrativos demandam acompanhamento constante.

A dedicação integral também favorece a construção de uma liderança mais próxima e efetiva, como destaca Libâneo (2012), ao permitir que o gestor exerça sua

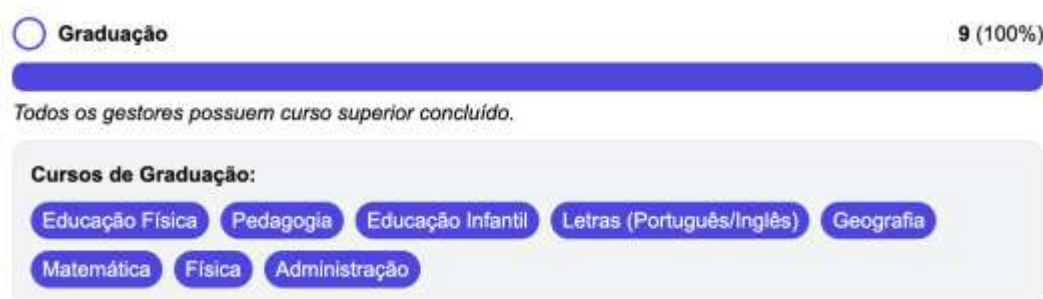
função de forma articulada com os princípios da gestão democrática e da inovação pedagógica.

2.5.6 Formação acadêmica

A formação acadêmica dos gestores escolares participantes da pesquisa revela diversidade de áreas de conhecimento, mas com forte convergência para cursos e especializações voltados à gestão educacional.

Os nove gestores possuem graduação concluída, abrangendo Pedagogia, Letras, Educação Física, Matemática, Física, Geografia e Administração. Essa pluralidade amplia o repertório de saberes presentes na liderança escolar, permitindo que diferentes perspectivas se articulem na condução pedagógica, conforme apresentado no Gráfico 7.

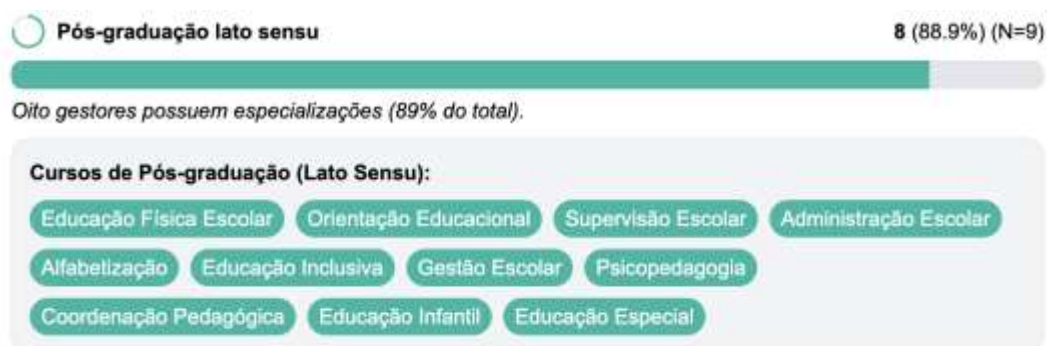
Gráfico 7 - Formação em nível de Graduação.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

No que se refere à formação continuada, observa-se que oito dos nove gestores apresentam especializações diretamente ligadas à gestão escolar, em áreas como Supervisão Escolar, Administração Escolar, Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, conforme apresentado do Gráfico 8.

Gráfico 8 - Formação em nível de Pós-Graduação Lato Sensu.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Conforme Libâneo (2012), a diversidade formativa contribui para uma gestão mais crítica e contextualizada, pois possibilita compreender a escola como espaço de múltiplas dimensões sociais, culturais e científicas.

Esses dados confirmam a tendência apontada por Lück (2013), segundo a qual a formação em gestão educacional é fundamental para o desenvolvimento de competências técnicas e políticas necessárias à condução de processos coletivos e à implementação de práticas inovadoras. Libâneo (2015) reforça que a formação continuada é indispensável para que os gestores enfrentem os desafios da escola contemporânea, marcada por demandas de inclusão, participação e inovação.

A predominância de especializações na área da gestão escolar entre os participantes confirma o compromisso com a qualificação profissional e com a consolidação de práticas de liderança transformadora. Hargreaves e Fullan (2014) destacam que a liderança educacional exige não apenas domínio técnico, mas também capacidade de mobilizar pessoas e construir culturas colaborativas. Nesse sentido, a formação voltada à gestão escolar fortalece a liderança democrática e amplia as condições para a inovação pedagógica.

A análise dos dados revela que apenas um dos nove gestores possui formação em nível de mestrado, enquanto nenhum declarou doutorado, expresso no Gráfico 9. Esse resultado evidencia uma realidade recorrente na educação básica brasileira: embora haja investimento significativo em cursos de especialização *lato sensu*, o acesso e a permanência em programas *stricto sensu* ainda são limitados.

Gráfico 9 - Formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Segundo Libâneo (2012), a formação *stricto sensu* é fundamental para consolidar uma prática de gestão sustentada em pesquisa, reflexão crítica e produção de conhecimento científico. O mestrado e o doutorado ampliam a capacidade de análise dos gestores, permitindo que suas decisões sejam fundamentadas em evidências e em diálogo com as tendências contemporâneas da educação.

A ausência de doutores e a baixa presença de mestres entre os gestores pesquisados indicam que a gestão escolar ainda se apoia predominantemente em saberes práticos e em formações de caráter técnico-profissional. Embora essas formações sejam essenciais para o cotidiano da escola, a limitação no acesso à pós-graduação *stricto sensu* pode restringir a capacidade de inovação pedagógica e de liderança transformadora. Conforme Nóvoa (2009), a formação de professores e gestores deve ser entendida como processo de construção de identidade profissional, que se fortalece na medida em que se articula com a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática.

Carbonell (2023) acrescenta que a inovação educacional exige gestores capazes de articular teoria e prática, promovendo mudanças estruturais e culturais na escola. Ampliar o número de gestores com formação em mestrado e doutorado seria estratégico para fortalecer a gestão democrática, pois esses níveis favorecem a construção de projetos pedagógicos mais consistentes, críticos e alinhados às demandas da sociedade contemporânea. Como reforça Libâneo (2015), a escola precisa de líderes que sejam intelectuais orgânicos, capazes de interpretar a realidade e propor caminhos inovadores, e não apenas administradores de rotinas.

5.6 Instrumento de coleta de dados

Na coleta de dados, Yin (2001), orienta que no Estudo de Caso seja realizada a triangulação de dados como estratégia de validação. Portanto, o autor recomenda que se empreguem múltiplas fontes de evidência em relação ao mesmo fenômeno, estabelecendo uma cadeia de evidências que possibilite a percepção de situações capazes de legitimar o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

Neste estudo optou-se pela utilização do questionário e análise documental, como instrumento de coleta de dados. Os passos utilizados por meio desses instrumentos serão apresentados a seguir.

5.6.1 Questionário

A coleta de dados por meio de questionário é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas acadêmicas, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e da Educação.

Trata-se de um instrumento estruturado ou semiestruturado, composto por um conjunto de perguntas elaboradas para obter informações específicas de um determinado público-alvo. (Gil, 2019).

Sua aplicação pode ocorrer de forma presencial, impressa ou digital, sendo esta última cada vez mais frequente devido à expansão das tecnologias de informação e comunicação. (Gil, 2019).

Segundo Gil (2019, p. 121), “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo informante”. Essa técnica apresenta vantagens como a possibilidade de alcançar muitos respondentes em pouco tempo, custos relativamente baixos e padronização das respostas, o que facilita a análise quantitativa.

Além disso, quando bem elaborado, pode também gerar dados qualitativos, especialmente por meio de questões abertas, que permitem ao participante expressar percepções e experiências.

A elaboração de um questionário exige rigor metodológico. Como afirmam Marconi e Lakatos (2021, p.203), “a formulação das perguntas deve ser clara,

objetiva e precisa, evitando ambiguidades e termos técnicos desconhecidos do público-alvo”. É recomendável realizar um pré-teste ou aplicação piloto para identificar possíveis falhas de redação, ordem ou formato, garantindo a validade e a confiabilidade do instrumento.

No que se refere à aplicação, o pesquisador deve observar aspectos éticos, como o consentimento livre e esclarecido, a garantia de anonimato e a confidencialidade das respostas, conforme as diretrizes para pesquisas com seres humanos. A análise dos dados obtidos pode envolver procedimentos estatísticos, no caso de questões fechadas, ou análise de conteúdo, no caso de respostas abertas, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado. (Marconi e Lakatos, 2021).

Assim, o questionário, quando planejado e executado de forma criteriosa, “constitui-se em uma ferramenta eficaz para a coleta de dados, contribuindo para a produção de conhecimento científico consistente e relevante” (Gil, 2019, p. 122).

Para identificar as concepções dos gestores das escolas públicas, situadas na serra gaúcha, acerca da inovação pedagógica, recorreremos ao questionário aplicado entre os dias 01 a 10 de novembro de 2025, (cf.: apêndice D), disponibilizado *on-line*, por meio da ferramenta *google forms*.

Segundo, Gil (2019) o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

5.6.2 Análise documental

A análise documental é uma técnica de pesquisa amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, caracterizada pelo exame sistemático de documentos com o objetivo de extrair informações relevantes para a compreensão de um fenômeno ou problema investigado. (Gil, 2019).

Segundo Cellard (2008, p. 295), “o documento é, antes de tudo, um suporte de informação, produzido por indivíduos ou organizações, que pode ser utilizado como fonte de dados para a pesquisa científica”. Essa abordagem permite ao pesquisador acessar informações históricas, institucionais e contextuais, muitas vezes indisponíveis por outros meios.

De acordo com Gil (2019, p. 147), a análise documental “consiste na identificação, verificação e apreciação de documentos com a finalidade de extrair informações que possam contribuir para a elaboração de um estudo”. Essa técnica pode envolver tantos documentos de natureza primária, como atas, relatórios, legislações, registros escolares e correspondências, quanto documentos secundários, como artigos científicos, livros e relatórios de pesquisa.

O processo de análise documental exige critérios claros de seleção, classificação e interpretação das fontes, garantindo a validade e a confiabilidade dos dados obtidos. Marconi e Lakatos (2021, p. 174) ressaltam que “a análise documental requer um exame crítico, que considere a autenticidade, a credibilidade e a representatividade do documento”.

Além disso, é fundamental que o pesquisador compreenda o contexto de produção do documento, identificando seus objetivos, público-alvo e possíveis vieses.

Entre as vantagens dessa técnica, destacam-se a possibilidade de acesso a informações já registradas, a economia de tempo e recursos e a viabilidade de estudos retrospectivos. Contudo, é necessário reconhecer suas limitações, como a eventual incompletude dos registros e a interpretação subjetiva dos conteúdos. Por isso, a análise documental é frequentemente associada a outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas e observação, para ampliar a robustez da pesquisa.

Assim, a análise documental, quando conduzida de forma criteriosa e fundamentada, “constitui-se em um recurso metodológico valioso, capaz de fornecer subsídios sólidos para a construção e a validação de hipóteses, bem como para a compreensão aprofundada de contextos e processos sociais” (Gil, 2019, p. 148).

Assim, no que se refere à análise documental, serão examinados documentos produzidos no âmbito da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, intitulado Referencial Curricular Gaúcho (2018), bem como os Projetos Político-Pedagógicos da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini (2022), da Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini (2024) e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024), conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Documentos constituintes do *corpus* Investigativo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Essas instituições, localizadas respectivamente nos municípios de Monte Belo do Sul, Garibaldi e Bento Gonçalves, na região da Serra Gaúcha, onde desempenham papel relevante na oferta de educação pública e no atendimento às demandas educacionais de suas comunidades.

À luz das considerações de Flick (2009, p. 34), reconhece-se que os documentos analisados apresentam características singulares, uma vez que foram elaborados com o propósito de disseminar o Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil e Ensino Fundamental, amplamente adotado pelas escolas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Além desse documento orientador, integram o *corpus* da pesquisa os Projetos Político Pedagógicos das escolas que constituem objeto de estudo, os quais, por sua natureza contextualizada, oferecem subsídios relevantes para a compreensão das práticas institucionais, dos princípios que norteiam sua atuação e das estratégias de gestão e inovação pedagógica adotadas pelas respectivas comunidades escolares.

Na sequência, apresentamos à contextualização de cada um dos documentos que compõem o conjunto empírico deste estudo.

a) Referencial Curricular Gaúcho

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com o objetivo de orientar a organização curricular

das redes e instituições escolares do estado. O documento ressalta que “o currículo é entendido como um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas por relações sociais, buscando articular saberes e vivências” (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 9).

Sua construção ocorreu por meio de um processo participativo, envolvendo professores, gestores, especialistas e representantes da comunidade escolar, de modo a contemplar as especificidades culturais, sociais e econômicas do território gaúcho. Nesse sentido, o RCG afirma que “a educação de qualidade social pressupõe equidade, inclusão e respeito à diversidade, garantindo a todos o direito de aprender” (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 11).

Além de incorporar as competências gerais da BNCC (Brasil, 2017), o documento valoriza elementos identitários regionais, reconhecendo que “o currículo é dinâmico e deve ser constantemente revisitado à luz das transformações sociais e dos avanços no campo educacional” (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 13).

Assim, o RCG se apresenta como um guia para a prática pedagógica, orientando a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e a construção de propostas de ensino que articulem teoria e prática, saberes locais e universais, sempre com foco na aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral dos estudantes.

b) Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, localizado em Monte Belo do Sul, apresenta uma proposta educacional comprometida com a formação integral dos estudantes, articulando dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e legais. (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022).

Elaborado em 2022, o documento reflete os princípios da gestão democrática e da valorização da cultura local, especialmente a italiana, fortemente presente na identidade da comunidade escolar.

A missão da escola é “proporcionar uma educação de qualidade dentro de um processo de ensino-aprendizagem significativo, respeitando as diferenças e visando

a convivência social, como agentes transformadores da comunidade em que estão inseridos” (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022, p. 45).

Essa perspectiva é reforçada pela visão institucional, que busca integrar a comunidade escolar na promoção de valores éticos e morais, como respeito, solidariedade e senso crítico.

c) Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, conforme apresentado no documento de 2024, destaca o compromisso da instituição com uma educação inclusiva, crítica e transformadora. Fundamentado nos princípios da Lei de Diretrizes de Bases (Brasil, 1996) e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017), o PPP propõe ações que valorizam o desenvolvimento integral do aluno, promovendo a autonomia, o respeito à diversidade e a formação cidadã. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024, p. 72).

“A escola busca integrar práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, cultura maker e aprendizagem baseada em projetos, com o objetivo de formar sujeitos críticos e protagonistas de sua própria aprendizagem” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024, p. 45).

Além disso, o documento enfatiza a importância da gestão democrática e da participação da comunidade escolar no processo educativo. A valorização dos profissionais da educação, o fortalecimento dos vínculos entre escola e família, e o uso consciente dos recursos financeiros são pilares que sustentam a proposta pedagógica. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024).

A escola se compromete com a melhoria contínua da qualidade do ensino, por meio de “ações planejadas, avaliação constante e incentivo à formação docente, reafirmando seu papel como espaço de construção coletiva e transformação social.” (Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024, p. 72).

d) Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024) apresenta uma proposta educativa centrada na formação

integral dos estudantes, com base nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A escola busca desenvolver competências e habilidades que promovam o protagonismo dos alunos, valorizando a diversidade, a inclusão e o uso de metodologias ativas como cultura *maker*, gamificação e aprendizagem baseada em projetos. Essa abordagem visa formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de interagir com o mundo de forma ética e responsável (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024).

Além disso, o documento enfatiza a importância da gestão democrática e da participação da comunidade escolar como elementos fundamentais para a qualidade do ensino.

A escola propõe estratégias que envolvem professores, famílias e estudantes em ações colaborativas, como conselhos escolares, círculos de pais e mestres, e eventos culturais. (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier, 2024)

A valorização dos profissionais da educação, o incentivo à formação continuada e o uso de tecnologias educacionais são destacados como pilares para garantir um ambiente acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento humano e social (Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz, 2024).

5.7 Análise de dados

Para a análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006). A definição da análise de dados é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2001, p.38).

Conforme Bardin (2001), a análise é constituída por três etapas, quais sejam: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos, Inferência e Interpretação.

A fase de pré-análise é a familiarização com o material de pesquisa, na qual o pesquisador vai sistematizar as ideias iniciais e organizar o material coletado. Essa fase é fundamental para garantir a qualidade dos resultados, pois envolve a definição de objetivos, delimitação do corpus e elaboração de um plano de análise. (Bardin, 2001).

A fase de exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas. Essa fase é longa e consiste na codificação, decomposição ou enumeração, conforme as regras previamente formuladas (Bardin, 2001).

A Figura 3, apresenta os eixos temáticos que definimos *a priori* tendo por base o problema e os objetivos do estudo em análise.

Figura 3 - Eixos temáticos definidos *a priori*.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Já na fase de tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, serão trabalhados os dados coletados, organizando-os, interpretando-os e apresentando-os de forma clara e significativa. Durante o tratamento de resultados, o pesquisador realiza diversas atividades, como categorização e agrupamento. (Bardin, 2001).

Com base nas categorias ou códigos identificados durante a análise, o pesquisador organiza os dados em grupos temáticos, ou de acordo com os elementos relevantes para a pesquisa. Essa categorização permite uma visão mais estruturada dos resultados (Bardin, 2001).

No próximo capítulo, após a qualificação da presente pesquisa, dedicamo-nos na análise e interpretação de dados.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos o tratamento dos resultados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A investigação partiu dos dados obtidos por meio do questionário aplicado às gestoras escolares, dos documentos institucionais das escolas participantes e do referencial teórico adotado.

A organização e categorização das informações permitem identificar padrões, recorrências e singularidades relevantes à compreensão do contexto investigado. A triangulação metodológica entre fontes empíricas, documentais e teóricas favorece uma leitura integrada dos dados, articulando percepções das participantes, registros institucionais e fundamentos conceituais.

Em observância ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e visando a preservação da identidade das participantes, as referências às suas respostas serão codificadas. Utilizaremos a notação G (Gestor), seguida do número da ordem das respostas, em todas as citações

6.1 Eixos temáticos

Considerando os pressupostos da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), procedemos à categorização das respostas gestores pedagógicos em um conjunto de cinco eixos temáticos, apresentados no Quadro 2.

Essa organização buscamos sistematizar as informações de forma a evidenciar padrões, recorrências e especificidades presentes nas falas, possibilitando uma análise mais aprofundada e coerente com os objetivos da pesquisa.

Quadro 2 - Eixos Temáticos.

Eixo	Temáticas
ET 1	Opção pela gestão escolar
ET 2	Concepção de inovação pedagógica
ET 3	Desafios da inovação pedagógica
ET 4	Prioridades das escolas com a inovação pedagógica
ET 5	Aprimoramento da inovação pedagógica na escola

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Os eixos temáticos centrais que estruturam a análise dos processos de inovação pedagógica nas escolas participantes emergem da articulação entre os dados empíricos, os documentos institucionais e os referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

Cada eixo expressa dimensões complementares da ação gestora e das práticas escolares, revelando como a inovação se configura nas decisões, nas concepções e nas estratégias adotadas pelas lideranças educacionais.

A construção desses eixos se dá a partir dos documentos institucionais como o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018), os Projetos Político-Pedagógicos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024) e dos autores que compõem o *corpus* investigativo, entre os quais se destacam Libâneo (2011), Lück (2009), Paro (2003), Carbonell (2023), Miranda, Riedner; Sandim (2024), Vianna (2006), Souza (2008), Carvalho & Guedes (2024) e Polato (2010).

A seguir, apresentamos o Quadro 3, que sintetiza os eixos temáticos da pesquisa. Este quadro organiza os focos centrais identificados no estudo e oferece uma visão estruturada das dimensões analisadas, servindo como referência para a discussão crítica desenvolvida nos capítulos subsequentes.

Quadro 3 - Foco investigativo por eixo temático.

Eixo Temático	Foco Investigativo
1. Opção pela gestão escolar	Evidencia escolhas pessoais e institucionais que priorizam a ação gestora, com foco na qualidade do ensino e na formação integral dos estudantes.
2. Concepção de inovação pedagógica	Aborda os sentidos atribuídos à inovação, com destaque para práticas reflexivas, colaborativas e voltadas à transformação da cultura escolar.
3. Desafios da inovação pedagógica	Aponta obstáculos como resistências institucionais, limitações de recursos e necessidade de formação continuada das equipes.
4. Prioridades das escolas com a inovação pedagógica	Destaca o fortalecimento da prática docente, o uso de tecnologias educacionais e a ampliação da participação da comunidade escolar.
5. Aprimoramento da inovação pedagógica na escola	Envolve o desenvolvimento contínuo das práticas inovadoras, articulando formação docente, avaliação e integração curricular.

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A sistematização dos eixos no Quadro 3, torna-se possível avançar para a análise e interpretação de cada dimensão apresentada. A síntese evidencia que a inovação pedagógica, quando articulada à gestão escolar, não se limita a práticas isoladas, mas se configura como processo coletivo que envolve decisões institucionais, concepções formativas e estratégias de participação da comunidade.

A leitura crítica de cada eixo permitirá compreender como os documentos institucionais e os referenciais teóricos dialogam com os dados empíricos, revelando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas escolas públicas na construção de uma cultura de gestão democrática e de inovação pedagógica.

Passamos à reflexão sobre o conteúdo de cada eixo temático.

6.2 Eixo temático 1 - Opção pela gestão escolar

A opção pela gestão escolar emerge, nas falas das gestoras, como uma escolha marcada por múltiplas motivações que vão desde o interesse por enfrentar desafios e ampliar conhecimentos até o compromisso com a formação docente e a melhoria da qualidade do ensino. Essa diversidade de sentidos revela que a gestão escolar é concebida não apenas como função técnica, mas como espaço estratégico de atuação educacional, capaz de articular práticas pedagógicas, lideranças colaborativas e processos de transformação institucional.

Essa pluralidade de sentidos está alinhada à concepção de gestão como prática mediadora e estratégica, conforme aponta Libâneo (2011, p. 93), ao definir a gestão escolar como “a mediação entre as finalidades sociais e pedagógicas da escola e as condições concretas para realizá-las”.

A gestora (G2) afirmam que “Sempre tive interesse em contribuir para a formação docente, promovendo um trabalho colaborativo e estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem”, evidenciando uma liderança pedagógica orientada ao desenvolvimento profissional e à transformação das práticas. Essa motivação pessoal revela não apenas uma escolha vocacional, mas também uma compreensão ampliada do papel da gestão pedagógica como promotora de inovação e qualidade educacional.

Essa perspectiva dialoga com Paro (2003, p. 85), ao defender que o coordenador pedagógico deve “promover a educação continuada entre os professores, favorecendo a atualização de práticas pedagógicas e a integração entre

ensino e gestão”. Em sintonia, Costa et al. (2025, p. 15) qualificam essa liderança como essencial para a inovação, ao afirmar que “a gestão escolar inovadora exige formação docente contínua, liderança colaborativa e abertura à experimentação pedagógica”. Assim, a motivação individual expressa pela gestora articula-se com exigências institucionais e acadêmicas que caracterizam a gestão pedagógica contemporânea.

Nesse contexto, as gestoras não apenas descrevem razões pessoais, mas também revelam dimensões estruturais da liderança educacional. A afirmação da gestora (G2), ao conectar-se diretamente à noção de liderança formativa, exemplifica como a prática gestora pode integrar valores pessoais, competências profissionais e demandas institucionais, consolidando-se como eixo estratégico para a transformação da cultura escolar.

As gestoras (G6 e G8) destacam a ampliação de experiências e o compromisso afetivo com a comunidade escolar: “Mudar a rotina de ficar somente em sala de aula. Ter novos conhecimentos/experiências em outro setor” (G6); “A oportunidade de poder contribuir com a educação, com a vida das crianças, marcar a memória afetiva de forma positiva” (G8).

Tais depoimentos qualificam a gestão como espaço de realização pessoal e profissional, conforme Souza (2008, p. 1): “O gestor é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o atendimento às necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar.” A dimensão afetiva presente na afirmação do Gestora (G8) dialoga com Lima et al. (2024), que defendem que a gestão pedagógica eficaz deve criar ambientes de aprendizagem significativos e humanizados.

Nesse sentido, a “memória afetiva positiva” mencionada pela gestora não é apenas uma experiência pessoal, mas um indicador de práticas que fortalecem vínculos e ampliam o impacto da escola na vida dos estudantes. Essa perspectiva reforça a importância de uma liderança sensível às relações interpessoais, capaz de promover pertencimento e engajamento no cotidiano escolar.

Já a postura de enfrentamento de desafios, destacada por (G9), revela outra dimensão da gestão escolar, o “Gostar de desafios, vencer obstáculos e buscar tornar a escola um espaço de trabalho agradável.” Essa atitude encontra respaldo em Gomes da Costa et al. (2023), que afirmam que gestores escolares atuam como

“promotores de práticas inovadoras no ambiente escolar, articulando saberes e liderando processos de mudança”.

O gosto por desafios, portanto, não se limita a uma disposição pessoal ou traço de caráter, mas configura-se como uma competência profissional estratégica no campo da gestão educacional. Em contextos escolares marcados por resistências institucionais, limitações de recursos e culturas organizacionais cristalizadas, essa postura revela-se fundamental para mobilizar processos de mudança, sustentar práticas inovadoras e promover a ressignificação das rotinas escolares. Se trata de uma habilidade que transcende o enfrentamento pontual de obstáculos, pois envolve resiliência, visão sistêmica e capacidade de liderança transformadora, articulando saberes diversos e promovendo o engajamento coletivo em torno de objetivos educacionais renovadores.

Essa concepção exige abertura ao diálogo, corresponsabilidade e compromisso com a inclusão (Lück, 2009; Vianna, 2006). Em convergência, Gomes da Costa et al. (2023) apontam que gestores pedagógicos são “promotores de práticas inovadoras”, articulando saberes e liderando mudanças em contextos de resistência e restrições.

A fala da Gestora (G7) reconhece a árdua missão da educação pública: “Ser melhor a cada dia nos motiva a seguir nesta árdua missão”, ao defender que a gestão pedagógica deve ser compreendida como um campo de ação política e ética, capaz de enfrentar resistências e promover equidade. Aqui, a motivação pessoal se transforma em compromisso ético com a democratização da escola.

Essa postura aproxima-se de Michel Alves da Cruz et al. (2025), ao compreender a gestão escolar como campo de ação política e ética, capaz de enfrentar resistências e promover equidade. Assim, a motivação pessoal se traduz em compromisso ético com a democratização da escola e a justiça social.

A diversidade de motivações expressas pelas gestoras revela que a opção pela gestão escolar articula dimensões formativas, afetivas e estratégicas. Essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas interligadas, compondo um campo de atuação que envolve compromisso com a formação docente, vínculos com a comunidade e enfrentamento de desafios institucionais.

O quadro 4 sintetiza essas concepções, relacionando as dimensões, ênfase, concepções das gestoras referenciais teóricos que sustentam cada perspectiva.

Quadro 4 - Opção pela gestão escolar.

Dimensão	Ênfase	Concepções	Autores
Formativa-transformadora	Promoção da formação docente, liderança colaborativa e transformação das práticas educativas.	Interesse em contribuir com a formação docente e promover estratégias colaborativas	Libâneo (2011); Paro (2003); Costa et al. (2025).
Afetiva-comunitária	Valorização das relações interpessoais, vínculos afetivos e impacto na vida dos estudantes.	Compromisso com a comunidade escolar e memória afetiva positiva.	Souza (2008); Lima et al. (2024).
Estratégico-transformador	Enfrentamento de desafios, liderança inovadora e ressignificação das rotinas escolares.	Gosto por desafios e superação como prática transformadora.	Gomes da Costa et al. (2023); Lück (2009); Vianna (2006); Michel Alves da Cruz et al. (2025).

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A sistematização apresentada no quadro 4, reforça que a gestão escolar, nas escolas públicas analisadas, é concebida como um espaço de articulação entre vocação, compromisso ético e ação estratégica.

As motivações pessoais das gestoras se entrelaçam com exigências institucionais e desafios contextuais, revelando uma liderança que vai além da administração de rotinas: trata-se de uma prática formativa, afetiva e transformadora, orientada pela escuta, pela corresponsabilidade e pela busca por uma educação mais significativa e equitativa.

Nesse horizonte, as motivações que levam as gestoras a optarem pela gestão escolar revelam uma compreensão ampliada e comprometida da função educativa. Ao articular formação docente, vínculos comunitários e enfrentamento de desafios, essas lideranças constroem práticas que transcendem a dimensão burocrática e assumem um papel estratégico na transformação da cultura escolar.

A gestão escolar, nesse contexto, configura-se como espaço de mediação entre sujeitos, saberes e finalidades, exigindo sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético com a equidade e a qualidade da educação pública.

6.3 Eixo temático 2 - Concepção de inovação pedagógica

As concepções de inovação pedagógica expressas pelas gestoras escolares revelam um mosaico de entendimentos que, embora distintos, convergem para a necessidade de repensar práticas educativas e processos de gestão em escolas públicas. De acordo com as gestoras, “A inovação pedagógica está ligada ao uso da tecnologia como ferramenta de ensino” (G1) e “Novas formas de ensinar usando jogos, tecnologias e conhecimentos que fazem parte da realidade do aluno” (G5), a inovação é associada diretamente ao uso de recursos digitais e metodologias diferenciadas.

Essa perspectiva Moran (2015), afirma a integração das tecnologias digitais como mediadoras do conhecimento, mas também exige cautela, como alertam Echalar et al. (2024), para evitar uma concepção tecnocêntrica que reproduza desigualdades. O PPP da Escola Heitor Mazzini (2024) reforça essa visão ao propor práticas como cultura *maker* e gamificação, alinhadas à BNCC (Brasil, 2017) e ao Referencial Curricular Gaúcho (2018), que inclui a cultura digital como competência geral.

Essa concepção ampliada e formativa da inovação pedagógica, expressa pelas gestoras (G2, G7, G9), desloca o foco da simples adoção de recursos tecnológicos para uma transformação intencional das práticas educativas.

As afirmações de (G2), ao destacar a inovação como “processo contínuo de reflexão e transformação das práticas docentes para promover uma aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades dos alunos”, aproxima-se diretamente da definição proposta por Carbonell (2023), que entende inovar como “romper com a inércia institucional e ressignificar a cultura escolar”. Se trata de uma abordagem que reconhece a complexidade da prática docente e a necessidade de alinhá-la às demandas reais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A fala de (G7), ao afirmar que “melhorar os processos de aprendizagem e tornar a educação mais significativa, crítica e inclusiva; implica repensar as finalidades da educação, o papel do professor e o lugar do estudante”, reforça a dimensão ética e política da inovação, em consonância com Freire (2014), que compreende a prática educativa como ato de liberdade e compromisso com a transformação social. Essa perspectiva exige que a escola não apenas atualize seus

métodos, mas também revise suas finalidades, seus vínculos com a comunidade e sua capacidade de formar sujeitos críticos e participativos.

Já a gestora (G9), ao propor “repensar e transformar práticas de ensino e aprendizagem para torná-las mais significativas, participativas e conectadas com a realidade dos estudantes”, explicita a necessidade de contextualização curricular e de protagonismo estudantil. Essa visão dialoga com Miranda, Riedner e Sandim (2024, p. 15), que afirmam que,

a inovação pedagógica deve ser entendida como um processo intencional de ressignificação das relações de ensino e aprendizagem, articulando metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas colaborativas, sempre orientadas por princípios de equidade e inclusão.

A concepção formativa da inovação é materializada de forma clara no Projeto Político Pedagógico da Escola Luiz Fornasier (2024) no qual propõe vivências que estimulem autonomia, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, articulando essas práticas à BNCC (Brasil, 2017) e ao Referencial Curricular Gaúcho (2018, p. 9), que reconhece o currículo como “um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas por relações sociais, buscando articular saberes e vivências”.

O PPP da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini (2022) também assume como meta a implementação de metodologias ativas que tornem o educando protagonista de sua aprendizagem, evidenciando o compromisso com a formação integral e com a superação das desigualdades educacionais.

A inovação pedagógica, quando compreendida como processo formativo, exige condições objetivas de trabalho, como afirma Tardif (2014). O tempo para planejamento colaborativo, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Sem esses elementos, a inovação corre o risco de se tornar apenas retórica ou prática episódica. Por isso, reforça “a inovação só se sustenta quando há coerência entre o discurso e a prática, e quando gestores e professores atuam como agentes de mudança”. (Campana, 2024).

Assim, a inovação pedagógica não se limita à introdução de novas ferramentas ou metodologias, mas implica uma revisão profunda das finalidades da educação, das relações entre os sujeitos escolares e das estruturas que sustentam o cotidiano pedagógico. Ao integrar gestão democrática, formação docente e

protagonismo estudantil, as escolas públicas da Serra Gaúcha demonstram que é possível construir ambientes educacionais mais significativos, participativos e conectados com a realidade dos estudantes, desde que haja liderança comprometida, escuta ativa e intencionalidade pedagógica.

Há ainda falas que expressam a inovação como necessidade e prioridade institucional, como “Faz-se necessário a Inovação Pedagógica” (G3), “Comprometimento com a educação e bem estar do estudante” (G4) e “A inovação na escola deve ser prioridade nos dias de hoje visto o acesso que ele tem alcançado nos jovens de hoje. As metodologias devem ser repensadas e adaptadas” (G8).

Embora essas afirmações revelam uma concepção pragmática-contextual da inovação, vinculada à urgência de responder às transformações sociais e às novas demandas dos estudantes. Elas expressam uma sensibilidade institucional que reconhece a necessidade de mudança, mesmo que ainda não articulada em termos metodológicos ou conceituais.

Essa perspectiva encontra respaldo no Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), que afirma que o currículo deve ser “constantemente revisitado à luz das transformações sociais e dos avanços no campo educacional”, reforçando a ideia de inovação como prioridade permanente. O documento também destaca que a educação de qualidade pressupõe equidade, inclusão e respeito à diversidade, o que implica que a inovação não pode ser neutra ou genérica, mas deve estar comprometida com a justiça educacional.

Do ponto de vista de Campana (2024) “a inovação só se sustenta quando há coerência entre o discurso e a prática, e quando gestores e professores atuam como agentes de mudança”. Essa coerência exige que a gestão escolar não apenas declare a inovação como prioridade, mas a traduza em estratégias concretas de formação docente, acompanhamento pedagógico e participação comunitária.

Nesse sentido, a gestão democrática, como defendida por Lück (2009), torna-se condição estruturante para que a inovação seja construída coletivamente e não apenas como discurso. A escuta ativa, a corresponsabilidade e a tomada de decisão compartilhada são elementos essenciais para que a escola se torne um espaço de transformação e não de reprodução.

Nos Projetos Político Pedagógicos das escolas analisadas, essa concepção pragmática aparece articulada a metas institucionais. O PPP da Escola Heitor

Mazzini (2024) propõe a ressignificação das práticas por meio da incorporação de novas linguagens e estratégias que dialoguem com a realidade dos alunos. Já o PPP da Escola Luiz Fornasier (2024) afirma que “a escola deve oportunizar aos estudantes vivências que estimulem a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas” (p. 18), evidenciando um compromisso com a contextualização do ensino e com o desenvolvimento de competências para a vida.

A inovação pedagógica não pode ser reduzida a ferramentas ou discursos genéricos: ela precisa ser entendida como prática cultural e política, sustentada pela gestão democrática e pela formação continuada, capaz de transformar o cotidiano escolar e promover aprendizagens significativas e inclusivas.

Os documentos do *corpus* investigativo reforçam que a inovação pedagógica deve ser construída em bases democráticas, participativas e contextualizadas. O Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018), e os Projetos Político Pedagógicos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), expressam esse compromisso ao articularem protagonismo estudantil, metodologias ativas e formação docente à realidade local e às diretrizes nacionais.

Os autores Moran (2015), Carbonell (2023), Miranda, Riedner e Sandim (2024), Freire (2014), Libâneo (2011), Tardif (2014), Campana (2024), Echalar et al. (2024), Pintassilgo e Andrade (2021) e Ferreira (2022) alertam para a necessidade de intencionalidade pedagógica, formação docente e compromisso com equidade. Esses referenciais convergem para uma compreensão crítica da inovação pedagógica como prática cultural e política, que exige liderança comprometida, escuta ativa e condições institucionais para que a mudança seja efetiva e sustentável.

As gestoras participantes da pesquisa expressam três concepções principais sobre inovação pedagógica. G1 e G5 associam inovação ao uso de tecnologias e metodologias diferenciadas. G2, G7 e G9 compreendem-na como um processo contínuo de transformação das práticas docentes, voltado à aprendizagem significativa, crítica e inclusiva. G3, G4 e G8 enfatizam a inovação como prioridade institucional diante das demandas contemporâneas.

Essas respostas revelam a diversidade de entendimentos presentes nas escolas públicas da Serra Gaúcha e indicam a necessidade de uma gestão escolar que articule essas concepções com intencionalidade pedagógica, formação continuada e participação democrática.

O diálogo estabelecido entre as falas das gestoras, os documentos institucionais e os autores do referencial teórico possibilitaram identificar três concepções distintas de inovação pedagógica que se manifestam no cotidiano escolar. Essas concepções refletem tanto os desafios práticos enfrentados pelas escolas quanto as orientações presentes nos Projetos Político Pedagógicos e nos referenciais teóricos analisados.

No quadro 5 apresentamos uma síntese dessas concepções, evidenciando suas respectivas dimensões, ênfases e correspondências com as perspectivas expressas pelas gestoras escolares e pelos autores mobilizados na pesquisa. Essa sistematização permite visualizar como cada concepção articula práticas, sentidos e desafios específicos, revelando a complexidade da inovação no contexto das escolas públicas da Serra Gaúcha.

Quadro 5 - Concepções de inovação pedagógica.

Dimensão	Ênfase	Concepção das gestoras	Referências
Tecnológica-instrumental	Modernização das práticas e uso de tecnologias.	Necessidade de superar limitações de internet, atualizar equipamentos e incorporar tecnologias de forma significativa, sem perder o foco pedagógico (G1, G6, G9).	Moran (2015) defende o uso crítico das tecnologias; Carbonell (2023) alerta para o risco da tecnocracia sem intencionalidade; RCG (2018) aponta desigualdades no acesso.
Reflexivo-transformadora	Mudança cultural sustentada pela gestão democrática.	Resistência de parte do corpo docente às mudanças, importância da formação continuada e papel da escuta e mediação na consolidação de práticas inovadoras (G2, G3, G4, G7).	Libâneo (2011) vê a gestão como mediação; Tardif (2014) destaca a profissionalização docente; Campana (2024) e PPPs (2022, 2024) tratam a inovação como prática política e cultural.
Pragmática-contextual	Resposta às necessidades reais dos alunos.	Valorização de práticas pedagógicas alinhadas à realidade dos estudantes, como jogos, projetos e metodologias	Miranda, Riedner e Sandim (2024) valorizam metodologias contextualizadas; Ferreira (2022) reforça a escuta

		que dialogam com seus interesses e contextos (G5, G8, G9).	ativa; PPPs (2022, 2024) promovem práticas inclusivas e significativas.
--	--	--	---

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

A sistematização apresentada no quadro 5 evidencia que as concepções de inovação pedagógica expressas pelas gestoras se distribuem entre dimensões que ora se complementam, ora se tensionam. Essa diversidade revela que a inovação não é um conceito unívoco, mas um campo de práticas e sentidos atravessado por condições institucionais, culturas profissionais e compromissos ético-políticos. Ao reconhecer essas múltiplas abordagens: tecnológica, reflexiva e pragmática, torna-se possível compreender que a efetividade da inovação depende da articulação entre recursos, formação docente, protagonismo estudantil e gestão democrática.

Portanto, a inovação pedagógica, para ser efetiva e socialmente relevante, deve transcender abordagens pontuais e tecnicistas, consolidando-se como um processo coletivo, situado e intencional. Ao integrar as vozes das gestoras escolares, os documentos institucionais e os referenciais teóricos, confirma-se que a inovação não se realiza apenas por meio de recursos ou metodologias, mas pela construção de uma cultura escolar democrática, reflexiva e comprometida com a equidade.

Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico, pois é ela quem articula sentidos, mobiliza práticas e garante as condições para que a transformação educacional ocorra de forma sustentável, significativa e inclusiva, respondendo aos desafios contemporâneos com coragem, escuta e compromisso formativo.

6.4 Eixo temático 3 - Desafios da inovação pedagógica

Os gestores evidenciam que a inovação pedagógica enfrenta obstáculos que vão além da dimensão técnica, alcançando aspectos culturais, políticos e institucionais. Conforme apontam Libâneo (2011) e Tardif (2014), a inovação só se sustenta quando há intencionalidade pedagógica e formação docente permanente, pois não basta introduzir metodologias ou tecnologias sem apropriação crítica por parte dos professores.

Essa perspectiva se expressa nas afirmações das gestoras, que destacam a resistência de profissionais e a necessidade de formação continuada: “Primeiramente os professores precisam querer, posteriormente a Formação

Continuada.” (G3) e “Poderia ser mais presente, no entanto alguns docentes ainda são resistentes e têm dificuldades de aceitar estas inovações, talvez por comodismo.” (G6). Esses relatos confirmam que a adesão docente é condição indispensável para que as diretrizes presentes nos PPPs (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), se concretizem no cotidiano escolar.

A infraestrutura e aos recursos tecnológicos são aspectos recorrentes nas afirmações das gestoras. O Referencial Curricular Gaúcho (2018) e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas analisadas reforçam que a inovação deve ser contextualizada e vinculada às condições reais da comunidade escolar.

No entanto, os gestores relatam limitações práticas: “Mantendo atualizadas as tecnologias.” (G1), “Recursos financeiros e internet.” (G8) e “Falta valorização da mantenedora.” (G4). Esses depoimentos dialogam com Moran (2015) e Carbonell (2023), que alertam para o risco de reduzir inovação ao uso de tecnologias sem sentido pedagógico. A triangulação mostra que, embora os documentos institucionais valorizem metodologias ativas e protagonismo estudantil, a falta de recursos compromete a efetividade dessas propostas.

A concepção de inovação como transformação cultural e política também aparece nas falas dos gestores. “O engajamento dos profissionais de educação.” (G7) e “Resistência à mudança, infraestrutura e recursos limitados, avaliações externas incompatíveis com a inovação.” (G9) revelam que a inovação depende de mobilização coletiva e enfrenta tensões externas, como avaliações padronizadas. Freire (2014) e Campana (2024) defendem que a inovação é prática cultural e política, não apenas técnica, e que exige liderança comprometida e gestão democrática. Essa perspectiva é reforçada pelos PPPs (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), que destacam a participação da comunidade escolar como eixo estruturante da inovação, confirmando que o engajamento coletivo é indispensável para a sustentabilidade das mudanças.

A gestora (G5). inovação diretamente às metodologias diferenciadas e ao uso de recursos próximos à realidade dos alunos. “Novas formas de ensinar usando

jogos, tecnologias e conhecimentos que fazem parte da realidade do aluno.” Essa fala dialoga com Miranda, Riedner e Sandim (2024), que defendem a inovação como processo contínuo de transformação das práticas docentes, voltado à aprendizagem significativa e inclusiva.

Um dos desafios está relacionado à infraestrutura e aos recursos tecnológicos. O Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e os Projetos Político Pedagógicos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), das escolas analisadas reforçam que a inovação deve ser contextualizada e vinculada às condições reais da comunidade escolar, destacando que o uso de tecnologias precisa estar articulado às práticas pedagógicas e ao protagonismo estudantil. No entanto, os gestores relatam limitações práticas que dificultam essa implementação: “Mantendo atualizadas as tecnologias.” (G1), “Recursos financeiros e internet.” (G8) e “Falta valorização da mantenedora.” (G4).

Esses depoimentos dialogam com Moran (2015) e Carbonell (2023), que alertam para o risco de reduzir inovação ao uso de tecnologias sem sentido pedagógico. Embora os documentos institucionais valorizem metodologias ativas e protagonismo estudantil, a falta de recursos compromete a efetividade dessas propostas, confirmando a crítica de Ferreira (2022) sobre a necessidade de políticas públicas que assegurem equidade e condições materiais para a inovação.

A concepção de inovação como transformação cultural e política também aparece nas falas dos gestores. “O engajamento dos profissionais de educação.” (G7) e “Resistência à mudança, infraestrutura e recursos limitados, avaliações externas incompatíveis com a inovação.” (G9) revelam que a inovação depende de mobilização coletiva e enfrenta tensões externas, como avaliações padronizadas. Freire (2014) e Campana (2024) defendem que a inovação é prática cultural e política, não apenas técnica, e que exige liderança comprometida e gestão democrática.

Essa perspectiva é reforçada pelos PPPs (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), que destacam a participação da comunidade escolar como eixo estruturante da inovação,

confirmando que o engajamento coletivo é indispensável para a sustentabilidade das mudanças. Nesse sentido, os depoimentos das gestoras evidenciam que a inovação só se consolida quando há espaços de escuta e corresponsabilidade, como defendem Miranda, Riedner e Sandim (2024).

Por fim, algumas gestoras associam inovação diretamente às metodologias diferenciadas e ao uso de recursos próximos à realidade dos alunos. “Novas formas de ensinar usando jogos, tecnologias e conhecimentos que fazem parte da realidade do aluno.” (G5). Essa fala dialoga com Miranda, Riedner e Sandim (2024), que defendem a inovação como processo contínuo de transformação das práticas docentes, voltado à aprendizagem significativa e inclusiva.

Os documentos institucionais também reforçam essa dimensão ao propor práticas como cultura *maker*, gamificação e aprendizagem baseada em projetos, mostrando que a inovação só se concretiza quando está alinhada às necessidades e interesses dos estudantes. (Rio Grande do Sul, 2018; Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024). Assim, a inovação pedagógica é um processo coletivo, situado e político, que exige condições institucionais adequadas, formação docente permanente e gestão democrática para se tornar efetiva e sustentável.

No quadro 6 apresentamos uma síntese dos principais desafios identificados pelas gestoras escolares no processo de implementação da inovação pedagógica. A partir da análise das respostas, foi possível agrupar os obstáculos em categorias temáticas que revelam tensões estruturais, culturais e políticas vivenciadas no cotidiano das escolas públicas.

Esses desafios dialogam diretamente com os documentos institucionais e com os autores que fundamentam esta pesquisa, evidenciando que a inovação não se realiza apenas por meio de recursos ou metodologias, mas exige condições institucionais, formação docente crítica e gestão democrática comprometida com a transformação educacional.

Quadro 6 - Desafios da inovação pedagógica na escola pública.

Dimensão	Ênfase	Concepção das gestoras	Referenciais
Resistência docente e adesão crítica	Dificuldade de aceitação das mudanças por parte de alguns profissionais.	A resistência é agravada pela falta de cultura colaborativa e pela ausência de formação continuada. (G2)	Libâneo (2011) destaca a gestão como mediação transformadora; Tardif (2014) aponta a centralidade da formação; Campana (2024) e os PPPs (2022, 2024) reforçam a gestão democrática como condição para mudança.
Formação continuada e desenvolvimento docente	Articulação entre teoria e prática com foco em metodologias ativas.	A formação é vista como condição para inovação e adesão às mudanças. (G4).	Paro (2003) defende a formação como eixo da gestão democrática; Silva et al. (2024), Carvalho e Guedes (2024) e RCG (2018) qualificam a formação como estruturante para a inovação pedagógica.
Infraestrutura e recursos tecnológicos	Limitações materiais e ausência de investimento institucional.	A precariedade tecnológica compromete a inovação e exige políticas públicas equitativas. (G6)	Moran (2015) e Carbonell (2023) alertam para o risco da tecnocracia sem intencionalidade; Ferreira (2022), PPPs (2022) e RCG (2018) defendem políticas públicas que assegurem equidade e acesso.
Valorização institucional e apoio da mantenedora	Reconhecimento e suporte político à inovação escolar.	A ausência de suporte institucional fragiliza a sustentabilidade das práticas inovadoras. (G7).	Ferreira (2022) e Libâneo (2011) apontam a importância do compromisso político com a escola pública; PPPs (2022, 2024) reforçam a corresponsabilidade institucional na promoção da inovação.
Engajamento coletivo e cultura participativa	Participação ativa na construção das propostas pedagógicas.	A baixa participação compromete a gestão democrática e a continuidade das mudanças. (G8).	Freire (2014) valoriza o protagonismo coletivo; Campana (2024) e Miranda et al. (2024) defendem a cultura participativa como base da inovação; PPPs (2022, 2024) reforçam a corresponsabilidade.
			Freire (2014) e Campana (2024) criticam a lógica avaliativa excludente;

Tensões externas e avaliações padronizadas	Contradições entre inovação e lógicas de controle externo.	As exigências externas desestimulam práticas participativas e contextualizadas. (G9).	PPPs (2022, 2024) propõem reposicionamento da escola frente às políticas de controle e padronização.
Metodologias contextualizadas e significativas	Alinhamento das práticas às realidades dos estudantes.	A inovação é mais eficaz quando parte da vivência dos estudantes, (G5).	Miranda, Riedner e Sandim (2024) defendem metodologias ativas e contextualizadas; PPPs (2022, 2024) valorizam a cultura maker, a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos.

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Diante dos desafios identificados, torna-se evidente que a inovação pedagógica na escola pública não se realiza de forma espontânea ou isolada. Ela exige condições institucionais concretas, formação docente crítica e uma gestão democrática capaz de articular saberes, superar resistências e promover práticas contextualizadas.

A triangulação entre os depoimentos das gestoras, os documentos institucionais e os referenciais teóricos confirmam que a inovação é um processo situado, coletivo e político, que demanda compromisso ético com a transformação da cultura escolar. Assim, reconhecer e enfrentar esses obstáculos é um passo essencial para que a escola pública avance na construção de uma educação significativa, equitativa e socialmente referenciada.

6.5 Eixo temático 4 - Prioridades das escolas com a inovação pedagógica

Neste eixo temático abordamos as prioridades das escolas com a inovação pedagógica. A análise das respostas das gestoras revela que a inovação pedagógica é amplamente reconhecida como prioridade institucional nas escolas públicas, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais que atravessam o cotidiano escolar.

No entanto, essa prioridade não se apresenta de forma homogênea ou plenamente consolidada: ela é marcada por diferentes concepções sobre o que significa inovar, por desafios estruturais e culturais que dificultam sua

implementação, e por justificativas pedagógicas e políticas que sustentam sua centralidade nos projetos escolares.

As gestoras expressam visões que oscilam entre abordagens técnicas e práticas, entre modelos de gestão centrados no controle ou no cuidado, e entre estratégias que buscam responder às demandas contemporâneas da aprendizagem.

A análise permite compreender que a inovação, longe de ser um conceito neutro, é um campo de disputa e construção, exigindo formação continuada, escuta ativa, planejamento estratégico e compromisso com a transformação da cultura escolar. Para organizar essa complexidade, foram identificadas quatro dimensões centrais que estruturam a análise: formação docente, infraestrutura tecnológica, impacto na aprendizagem e participação da comunidade escolar.

A seguir, cada uma dessas dimensões será aprofundada à luz dos dilemas analíticos propostos, articulando as vozes das gestoras com os marcos normativos e teóricos que sustentam a construção de uma escola pública democrática e inovadora.

6.5.1 Formação docente e gestão colaborativa

A análise das respostas das gestoras revela uma concepção ampliada de formação docente, compreendida como prática reflexiva, colaborativa e estratégica para a consolidação da inovação pedagógica. A formação não é vista como ação pontual ou técnica, mas como processo contínuo, situado e articulado à gestão democrática.

A gestora (G2) expressa esse compromisso ao afirmar: “Sempre tive interesse em contribuir para a formação docente, promovendo um trabalho colaborativo e estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.” Essa visão dialoga com a percepção de Paro (2003, p. 85), que atribui ao coordenador pedagógico a responsabilidade de “promover a educação continuada entre os professores, favorecendo a atualização de práticas pedagógicas e a integração entre ensino e gestão.” Reforçando a ideia de que a liderança pedagógica deve ser formadora e articuladora, não apenas gestora de rotinas.

Na mesma direção, a gestora (G3) propõe “Ampliar os momentos de formação e troca de experiências entre os professores, criando espaços coletivos para planejamento e compartilhamento de práticas inovadoras.” Essa proposta encontra

respaldo em Carvalho e Guedes (2024, p. 7), que defendem que “a formação continuada fortalece o diálogo entre os diferentes segmentos da escola, potencializando a construção de uma gestão democrática e participativa.” Fica evidente a importância da formação como prática institucional e corresponsável, alinhada à lógica da gestão democrática.

A gestora (G4) chama atenção para um aspecto muitas vezes negligenciado: a disposição subjetiva dos docentes. Ao afirmar que “os professores precisam querer, posteriormente a formação continuada”, ela revela que a adesão à formação não pode ser imposta, mas construída. Essa observação remete à crítica de Tardif (2014, p. 35), que afirma: “A profissionalização docente exige o reconhecimento dos saberes construídos na prática e sua articulação com os saberes científicos e pedagógicos.” Destacamos a importância de uma formação significativa, situada e desejada, não apenas ofertada.

Entre as respostas analisadas, uma se destaca pela clareza com que articula formação e cultura institucional. “Formação continuada e colaborativa: espaços sistemáticos de estudo, reflexão e coformação entre os profissionais da escola.” (G9) Essa formulação reflete uma visão madura da formação como prática de desenvolvimento institucional, e não como evento isolado. Está em consonância com Fullan (2007, p. 36), que argumenta que “a inovação educacional só se sustenta quando acompanhada de formação contínua, colaborativa e situada no contexto real da escola.”

Da perspectiva normativa, os Projetos Político Pedagógicos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), analisados reconhecem a formação como eixo estratégico para a inovação, especialmente quando articulada à gestão democrática e à participação dos profissionais da escola.

O Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018, p. 10) reforça que “a formação continuada é condição para a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, inovadoras e alinhadas às competências da BNCC.” Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 13 e 14) estabelece que os profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico

e da definição das estratégias formativas, consolidando a formação como direito e dever institucional.

Fica evidente que as gestoras compreendem a formação docente como prática transformadora, coletiva e situada, em oposição à lógica técnica e instrumental. Essa concepção reforça que a inovação pedagógica, para ser efetiva, deve estar enraizada em processos formativos que promovam reflexão crítica, escuta ativa e fortalecimento da cultura colaborativa nas escolas públicas. Como sintetiza Freire (2014), “ninguém forma ninguém, ninguém se forma sozinho: os homens se formam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

6.5.2 A inovação pedagógica entre limites e possibilidades

A inovação pedagógica é frequentemente associada ao uso de tecnologias digitais, mas as respostas das gestoras revelam que essa associação, embora desejada, está marcada por limitações estruturais e concepções tecnicistas.

A gestora 1 (G1) afirma que “A inovação pedagógica está ligada ao uso da tecnologia como ferramenta de ensino”, o que reflete uma visão instrumental da inovação, centrada na adoção de recursos sem necessariamente considerar sua intencionalidade pedagógica. Essa concepção dialoga com a crítica de Carbonell (2023), que alerta para o risco da tecnocracia, na qual “a inovação se converte em fetiche técnico, dissociado da transformação das práticas e da cultura escolar.”

Por outro lado, as Gestora G6 e G8 evidenciam os obstáculos concretos à implementação tecnológica: “A internet não funciona direito e os computadores são muito antigos” (G6); “Recursos financeiros e internet” (G8); “Na escola pública a dificuldade é encontrar recursos financeiros e lidar com uma gestão engessada” (G8). Essas respostas revelam que a inovação não se realiza apenas pela presença de equipamentos, mas depende de condições institucionais e políticas que garantam equidade e funcionalidade. Ferreira (2022) reforça essa leitura ao afirmar que “a inovação exige compromisso político e institucional, com políticas públicas que assegurem infraestrutura, formação e autonomia pedagógica.”

Sob uma perspectiva, as gestoras evidenciam a precariedade estrutural que limita a efetivação da inovação pedagógica. Em outra, deslocam o olhar da dimensão técnica para a política, ressaltando que a escassez de recursos não se reduz a um entrave logístico, mas reflete escolhas e prioridades institucionais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini (2022) reconhece que a tecnologia deve ser integrada de forma contextualizada e crítica, e o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018, p. 10) afirma que “a formação continuada é condição para a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, inovadoras e alinhadas às competências da BNCC.” Ou seja, sem formação e sem infraestrutura, a tecnologia corre o risco de ser apenas um adereço, não um instrumento de transformação.

Os documentos reforçam que a tecnologia, para ser pedagógica, precisa estar articulada à formação e à realidade escolar. A crítica implícita é que a simples aquisição de equipamentos não garante inovação, se faz necessário um preciso projeto, mediação e intencionalidade.

A concepção tecnicista da inovação, embora presente, é tensionada pelas próprias gestoras quando apontam os limites da gestão engessada e da ausência de recursos. Isso indica que, para além da técnica, a inovação exige uma abordagem política, que envolva planejamento estratégico, escuta institucional e compromisso com a superação das desigualdades educacionais.

No entanto, o posicionamento das gestoras não é passivo, elas reconhecem os limites e apontam caminhos. A análise revela que a inovação tecnológica só se realiza quando há articulação entre política pública, gestão democrática e formação crítica.

6.5.3 Impacto na aprendizagem e relevância para os estudantes

As gestoras reconhecem que a inovação pedagógica tem potencial para tornar o ensino mais significativo e conectado à realidade dos estudantes. G6 observa: “Os alunos têm interesse maior, pois gostam de aulas mais dinâmicas, e de certa forma a aprendizagem acontece.” Essa percepção revela que a inovação, quando articulada a metodologias ativas e ao uso de tecnologias, pode ampliar o engajamento e favorecer a aprendizagem.

Miranda, Riedner e Sandim (2024), que defendem que “a aprendizagem se fortalece quando os conteúdos são mediados por práticas contextualizadas, inclusivas e que dialogam com a experiência dos estudantes.” O Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018, art. 70) reforça essa perspectiva ao afirmar que “os currículos devem considerar o contexto e as características dos

estudantes, devendo identificar os saberes prévios e promover práticas que estimulem o protagonismo.” A afirmação da gestora (G6), portanto, não apenas constata um efeito positivo, mas aponta para a necessidade de intencionalidade pedagógica na mediação das inovações.

A gestora 8 (G8) complementa essa visão ao afirmar: “A nova geração é inovadora e tecnológica, portanto, a escola deve tentar se adaptar sempre.” Aqui, a inovação aparece como resposta à mudança geracional e cultural, exigindo da escola uma postura de escuta e adaptação. Lück (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a liderança pedagógica deve estar centrada na aprendizagem dos alunos, articulando teoria e prática com foco na intencionalidade educativa.”

O RCG (Rio Grande do Sul, 2018, p. 18) destaca que “a prática pedagógica deve ser planejada com intencionalidade, considerando os interesses dos estudantes, os desafios sociais e os objetivos formativos da educação básica.” A afirmação de G8, ao reconhecer o perfil dos estudantes, sugere que a inovação não pode ser apenas técnica ou estética, ela se faz sentido se for construída a partir da realidade concreta dos sujeitos escolares.

Na mesma perspectiva a gestora 9 (G9) aprofunda essa compreensão ao afirmar: “A inovação pedagógica tem um impacto profundo e multifacetado na aprendizagem dos estudantes.” Essa formulação amplia o olhar sobre a inovação, compreendendo-a como processo que afeta não apenas o interesse ou a motivação, mas também a qualidade, a profundidade e a relevância da aprendizagem.

Nessa lógica os Projetos Político Pedagógicos das três escolas (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024), reforçam que a inovação deve partir da realidade dos estudantes e promover práticas significativas, contextualizadas e transformadoras. O Referência Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul 2018, p. 16) afirma que “a inovação curricular deve estar articulada à realidade dos estudantes e às demandas contemporâneas, promovendo aprendizagens significativas e integradas.”

Portanto a inovação pedagógica só cumpre sua função quando está a serviço da aprendizagem dos estudantes. As gestoras reconhecem que o interesse e o engajamento aumentam quando as práticas são dinâmicas, tecnológicas e conectadas à realidade juvenil.

No entanto, esse movimento exige mais do que adaptação técnica, requer liderança pedagógica, formação continuada e compromisso com a equidade. A inovação, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas um meio para garantir o direito à aprendizagem com profundidade, relevância e protagonismo estudantil.

6.5.4 Participação e envolvimento da comunidade escolar

As gestoras revelam diferentes níveis de envolvimento da comunidade escolar nas decisões sobre inovação. As gestoras (G2; G3; G4; G5; G8) indicam uma participação ativa: “Ativamente, com participação nas decisões e planejamento.”

Essa concepção está alinhada à perspectiva de Veiga (1997), que compreende a gestão democrática como prática coletiva, construída por meio da escuta, da corresponsabilidade e da mobilização em torno de um projeto educacional comum. As gestoras expressam uma valorização da comunidade como sujeito político, capaz de contribuir para a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Por outro lado, as gestoras (G6; G7) descrevem uma atuação mais consultiva: “Consultativamente, apenas para dar opiniões.” Essa forma de participação, embora presente, revela uma limitação na efetiva corresponsabilidade. Souza (2008) alerta que a comunidade escolar deve ser protagonista na definição das estratégias educacionais, e não apenas ouvida de forma pontual. A gestão democrática, nesse sentido, exige mais do que consulta, requer envolvimento ativo, escuta qualificada e abertura para a construção coletiva das decisões.

A Gestora 9 (G9) aponta um modelo ainda mais verticalizado: “Apenas para ser informada sobre as inovações.” Essa decisão evidencia uma lógica de controle, em que a comunidade é vista como destinatária, e não como parceira. Essa postura contrasta com a defesa de Freire (2014), que afirma que “a escola não pode ser uma ilha, mas um espaço de comunhão e construção coletiva.” A ausência de participação ativa compromete a legitimidade das propostas inovadoras e enfraquece o vínculo entre escola e território.

Do ponto de vista institucional, os Projetos Político Pedagógicos (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)

consolidam a participação da comunidade como diretriz legal e estruturante da gestão escolar. O envolvimento dos pais, estudantes e demais segmentos é condição para a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e inovadora. O Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) reforça que “a gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos diferentes sujeitos escolares na definição dos rumos pedagógicos e organizacionais da escola.”

Portanto, a participação da comunidade escolar é um indicador de maturidade institucional e de compromisso com o cuidado coletivo. As gestoras que apontam práticas participativas indicam caminhos promissores, mas o contraste com modelos consultivos ou informativos revela que ainda há desafios na consolidação de uma cultura de corresponsabilidade.

A gestão democrática, nesse contexto, não é apenas um princípio legal é uma prática cotidiana que exige escuta, abertura e compromisso com o coletivo. A inovação, para ser efetiva e legítima, precisa ser construída com e para a comunidade escolar, reconhecendo seus saberes, suas demandas e sua potência transformadora.

Portanto, o quadro 7 apresenta uma síntese das quatro dimensões identificadas nesse eixo temático, articulando as ênfases interpretativas, as concepções expressas pelas gestoras e os principais referenciais teóricos e institucionais mobilizados na análise. Essa organização permite visualizar, de forma integrada, os núcleos que serão aprofundados nesse eixo temático.

Quadro 7 - Prioridades das escolas com a inovação pedagógica.

Dimensão	Ênfase	Concepção	Referenciais
Formação docente e gestão colaborativa	Formação como prática institucional e corresponsável	Promoção da formação colaborativa (G2); ampliação de espaços de troca (G3); adesão docente como condição (G4); coformação como cultura institucional (G9).	Paro (2003): formação como responsabilidade da coordenação pedagógica; Tardif (2014): valorização dos saberes da prática; Fullan (2007): formação situada como base da inovação; PPPs (2022, 2024); RCG (2018); LDB (1996).
Inovação pedagógica	Desafios estruturais e conceituais da tecnologia	Tecnologia como ferramenta (G1); dificuldades com internet,	Carbonell (2023): crítica à tecnocracia sem intencionalidade; Ferreira (2022): inovação como

entre limites e possibilidades		equipamentos e gestão engessada (G6, G8).	compromisso político; PPPs (2022); RCG (2018); Projeto Migliorini (2022).
Impacto na aprendizagem e relevância para os estudantes	Inovação como meio para aprendizagem significativa	Interesse em aulas dinâmicas (G6); adaptação à nova geração (G8); impacto profundo na aprendizagem (G9).	Miranda, Riedner e Sandim (2024): metodologias inclusivas e contextualizadas; Lück (2009): liderança pedagógica centrada na aprendizagem; RCG (2018, arts. 70, p. 16, p. 18); PPPs (2022, 2024).
Participação e envolvimento da comunidade escolar	Gestão democrática e corresponsabilidade	Participação ativa (G2, G3, G4, G5, G8); participação consultiva (G6, G7); lógica informativa (G9).	Veiga (1997): gestão como prática coletiva; Souza (2008): protagonismo da comunidade; Freire (2014): escola como espaço de comunhão; Olzan e Millani (2012): corresponsabilidade e escuta; PPPs (2022, 2024); RCG (2018); LDB (1996).

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Portanto, para que a inovação pedagógica seja amplamente reconhecida como prioridade institucional, sua efetivação está atravessada por múltiplos condicionantes: estruturais, formativos, culturais e políticos. As concepções expressas pelas gestoras oscilam entre visões técnicas e práticas, e entre modelos de gestão centrados no controle ou no cuidado.

Análise das instituições permitiu compreender que a inovação, para ser efetiva e legítima, precisa estar enraizada em processos formativos, práticas colaborativas, escuta ativa e compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com a participação da comunidade escolar.

6.6 Eixo temático 5 - Aprimoramento da inovação pedagógica na escola

Com relação à formação continuada e à cultura colaborativa, as gestoras G3, G4 e G9 evidenciam não apenas percepções individuais, mas um consenso institucional acerca da relevância da formação como pilar da prática pedagógica e da inovação. G3 propõe “ampliar os momentos de formação e troca de experiências entre os professores, criando espaços coletivos para planejamento e compartilhamento de práticas inovadoras”, enquanto G9 defende “espaços

sistemáticos de estudo, reflexão e coformação entre os profissionais da escola”. G4, por sua vez, alerta que “primeiramente os professores precisam querer, posteriormente a Formação Continuada”, revelando uma preocupação com a adesão docente.

Essas concepções dialogam com Paro (2003, p. 85), que atribui ao “coordenador pedagógico a responsabilidade de promover a formação continuada e integrar ensino e gestão”, e com Carvalho e Guedes (2024, p. 7), que defendem que “a formação fortalece a gestão democrática”. No entanto, as gestoras não mencionam os “desafios estruturais, como tempo, valorização e cultura organizacional nem o papel da coordenação pedagógica como elo entre os segmentos da escola” (Silva et al., 2024, p. 4). Também não abordam os riscos da formação tecnocrática, como alerta Apple (2001, p. 22), que “exige posicionamento crítico da gestão.”

Embora as gestoras tenham reconhecido a importância da formação continuada, da adaptação metodológica e da gestão da mudança, suas falas revelam uma abordagem predominantemente operacional e subjetiva da inovação pedagógica. Faltam, em suas formulações, elementos estruturantes que os documentos oficiais e os autores críticos apontam como indispensáveis para que a inovação se consolide como política pública e prática emancipadora.

Um primeiro ponto ausente é a centralidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento de institucionalização da inovação. Ele não é apenas um documento formal, mas a expressão concreta de uma concepção de escola, construída coletivamente e orientada por princípios de equidade, participação e intencionalidade educativa. A inovação, para ser aprimorada, precisa estar vinculada às metas do PPP, articulada ao diagnóstico institucional e sustentada por processos de avaliação e revisão contínua. (Lück, 2009). Nenhuma das gestoras mencionou o PPP como referência para o planejamento das inovações, o que revela uma lacuna entre a prática cotidiana e os marcos normativos da gestão democrática.

Outro aspecto não abordado é a dimensão curricular da inovação. Apple (2001) alerta que as propostas inovadoras muitas vezes operam sob uma lógica tecnocrática, descolada das finalidades críticas da educação. A inovação, nesse sentido, não pode ser reduzida a metodologias ativas ou ao uso de tecnologias, mas deve ser compreendida como revisão crítica do currículo, das práticas avaliativas e

das relações de poder na escola. A ausência dessa dimensão nas respostas das gestoras indica uma compreensão ainda restrita da inovação, centrada na forma e não no conteúdo, na técnica e não na política.

Também não aparece nas falas a importância da escuta qualificada e da mediação pedagógica como práticas estruturantes da gestão inovadora. Olzan e Millani (2012, p. 184) afirmam que “a escola precisa criar condições de acolhimento físico e relacional para que a inovação se realize como prática cotidiana.” Isso implica reconhecer os conflitos, as resistências e os ritmos distintos dos sujeitos escolares. Nenhuma das gestoras mencionou a escuta como estratégia de gestão, nem o papel da mediação na construção de consensos e no enfrentamento das tensões institucionais.

Além disso, as gestoras não abordaram a dimensão avaliativa da inovação, que é fundamental para seu aprimoramento. Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 333) defendem que “a gestão democrática deve se basear na análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações.” A avaliação, nesse contexto, não é apenas técnica, mas política: ela permite identificar desigualdades, monitorar avanços e ajustar estratégias. A ausência de qualquer menção à avaliação nas falas das gestoras revela um ponto cego na condução das inovações, que correm o risco de se tornarem ações pontuais, sem acompanhamento nem sustentabilidade.

Por fim, o aprimoramento da inovação exige posicionamento político da gestão escolar. Como afirma Apple (2001, p. 22), “a definição de qualidade e inovação está sempre atravessada por interesses ideológicos.” A gestão, portanto, precisa assumir uma postura crítica diante das pressões externas, sejam elas de mercado, de avaliações padronizadas ou de políticas centralizadoras e garantir que a inovação esteja a serviço da emancipação dos sujeitos e da justiça social. Nenhuma das gestoras explicitou essa dimensão política, o que reforça a necessidade de formação crítica para os gestores e coordenadores pedagógicos.

Em síntese, as falas das gestoras G3 a G9 revelam avanços importantes na valorização da formação continuada, da adaptação metodológica e da necessidade de enfrentar resistências culturais. Há um reconhecimento de que a inovação deve ser prioridade e que exige abertura, busca de conhecimento e disposição para sair da zona de conforto. No entanto, suas concepções permanecem centradas na

dimensão subjetiva e operacional, sem explicitar os mecanismos institucionais, os marcos legais e as dimensões políticas que sustentam o aprimoramento.

Os documentos oficiais reforçam que a inovação pedagógica não é apenas uma escolha ou prioridade, mas uma obrigação legal e institucional. A LDB (Brasil, 1996, art. 13) estabelece que “os professores têm direito à formação continuada como parte integrante do exercício profissional”, e o art. 14 complementa que “a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola é obrigatória.” O PPP (2024) afirma que “a formação deve ser planejada em consonância com os objetivos institucionais e construída em diálogo com os sujeitos escolares.” (Paro, 2006, p. 170). O PNE (Brasil, 2014) reforça a necessidade de vincular inovação e equidade, garantindo acesso e permanência para todos os estudantes.

Autores como Tardif (2014, p. 35) lembram que “a profissionalização docente exige o reconhecimento dos saberes construídos na prática e sua articulação com os saberes científicos e pedagógicos.” Cury (2008, p. 12) acrescenta que “a qualidade da educação deve ser indissociável das discussões sobre justiça social e equidade.” Olzan e Millani (2012, p. 183) destacam que “a participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar é viabilizada por meio de conselhos e associações, como o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres.”

Polato (2010, p. 17) reforça que “a escola já não pode mais depender de um único profissional para pensar o ensino-aprendizagem e tudo o que envolve a comunidade escolar.” Freire (2014) complementa que “a gestão democrática deve envolver os pais, estudantes e professores na definição das diretrizes educacionais e no perfil da escola que se pretende construir.”

Assim, as afirmações das gestoras, os documentos oficiais e os autores da dissertação mostram que o aprimoramento da inovação pedagógica exige mais do que boa vontade ou criatividade: requer planejamento estratégico vinculado ao PPP, avaliação compartilhada, escuta ativa, protagonismo comunitário, posicionamento político crítico e compromisso com a equidade e a justiça social. Esses elementos ampliam e qualificam as concepções das gestoras, oferecendo um horizonte mais robusto para a consolidação da inovação como prática institucional, democrática e emancipadora.

Nesse contexto, as próprias gestoras reconhecem que o aprimoramento da inovação pedagógica implica enfrentar resistências culturais e institucionais. Para G7, “sair da zona de conforto é o primeiro passo” (G7), enquanto G9 enfatiza o “desenvolvimento de competências para lidar com resistências e promover transformações sustentáveis na cultura escolar” (G9). Essas falas revelam consciência da necessidade de mudança, mas ainda carecem de articulação com os mecanismos institucionais que sustentam a transformação, como os espaços colegiados e os processos de avaliação compartilhada destacados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2011).

Esse entendimento dialoga com Lück (2009, p. 95), ao afirmar que “a liderança pedagógica deve ser formadora e mediadora”, capaz de orientar processos de mudança, e com Vianna (2006), que destaca que “a gestão democrática exige ruptura com modelos conservadores”. Ao mesmo tempo, os documentos institucionais, como o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e os PPPs (Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini, 2022; Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini, 2024; Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier; 2024) e o reforçam que a inovação deve ser planejada coletivamente e vinculada às metas da escola.

Entretanto, como observa Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 333), “a democratização da gestão requer espaços colegiados, escuta ativa e processos de avaliação compartilhada”, dimensões que não aparecem nas falas das gestoras.

Nesse movimento de aprofundamento, as falas de G6 e G8 evidenciam a valorização da adaptação da inovação à realidade escolar. Para G6, “cada escola deve desenvolver inovações voltadas à sua realidade e comunidade escolar” (G6), enquanto G8 complementa que “as metodologias devem ser repensadas e adaptadas” (G8). Ambas reconhecem a importância da contextualização, mas não mencionam a participação efetiva dos sujeitos escolares na construção dessas inovações.

Esse entendimento dialoga com Freire (2014) e Veiga (1997, p. 18), que defendem que “a gestão democrática exige envolvimento dos pais, estudantes e professores na definição das diretrizes educacionais”. Olzan e Millani (2012, p. 183) reforçam essa perspectiva ao destacar os conselhos escolares como espaços de

corresponsabilidade, enquanto Cury (2008) alerta que a qualidade da inovação deve estar articulada à equidade.

Do ponto de vista institucional, o artigo 14 da LDB (Brasil, 1996) estabelece que o PPP deve ser construído coletivamente, garantindo a participação da comunidade escolar. Assim, embora as gestoras demonstrem sensibilidade à realidade local, suas falas não avançam para a dimensão democrática e inclusiva da inovação, que exige protagonismo comunitário e compromisso com a superação das desigualdades.

A afirmação da Gestora 9 (G9) apresenta a formulação mais articulada sobre a dimensão estratégica da inovação. Ela afirma: “Planejamento estratégico e inovação na gestão: capacitação para definir metas, acompanhar indicadores e alinhar inovação pedagógica com o projeto político pedagógico (PPP)” . Essa concepção está em sintonia com Correia, Almeida e Magalhães (2024, p. 42), que destacam o impacto das diretrizes do PNE e da BNCC na gestão escolar, reforçando a necessidade de alinhar inovação às políticas educacionais nacionais.

No entanto, Gestora 9 (G9) não menciona a avaliação compartilhada nem a democratização das informações, como propõem Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 333), ao afirmar que “a democratização da gestão requer espaços colegiados, escuta ativa e processos de avaliação compartilhada”. Também não aborda os riscos da captura da inovação por lógicas mercadológicas, como alerta Apple (2001, p. 22), ao destacar que “a inovação pode ser instrumentalizada por interesses de mercado, exigindo posicionamento ético e político da gestão”.

Nesse sentido, a institucionalização da inovação requer não apenas planejamento estratégico vinculado ao PPP, mas também transparência, participação comunitária e compromisso ético, garantindo que a inovação se consolide como prática democrática e emancipadora.

No Quadro 8 apresentamos síntese da análise dos principais achados, evidenciando seis dimensões: formação continuada, cultura colaborativa, gestão democrática, currículo e práticas pedagógicas, planejamento estratégico e posicionamento político, permitindo visualizar de forma integrada os avanços e as lacunas na compreensão e institucionalização da inovação pedagógica nas escolas públicas.

Quadro 8 - Aprimoramento da inovação pedagógica na escola

Dimensão	Ênfase	Concepção	Referenciais
Formação continuada	Promoção de espaços sistemáticos de estudo, reflexão e coformação docente.	Reconhecimento da formação como eixo estruturante da inovação, com necessidade de ampliar momentos de estudo, trocas e adesão docente (G1, G3, G4, G5, G9).	Papel do coordenador pedagógico na formação e integração ensino-gestão (Paro, 2003); fortalecimento da gestão democrática pela formação (Carvalho; Guedes, 2024); valorização dos saberes docentes na profissionalização (Tardif, 2014)-
Cultura colaborativa	Consolidação de práticas coletivas de planejamento, troca de experiências e corresponsabilidade.	Valorização da construção coletiva da inovação, com espaços de planejamento, compartilhamento de práticas e coformação entre professores (G1, G3, G5, G9).	Conselhos escolares como espaços de corresponsabilidade (Olzan; Millani, 2012); superação da centralidade em um único profissional (Polato, 2010); gestão democrática participativa (Freire, 2014); formação em diálogo com a comunidade escolar (PPPs, 2022, 2024).
Gestão democrática	Fortalecimento da escuta ativa, da mediação pedagógica e dos espaços colegiados.	Reconhecimento da necessidade de enfrentar resistências culturais e institucionais, mas sem explicitar mecanismos colegiados de participação (G2, G6, G8).	Necessidade de colegiados e avaliação compartilhada (Libâneo, et al 2011); envolvimento dos sujeitos escolares (Veiga, 1997); articulação entre qualidade e justiça social (Cury, 2008);
Currículo e práticas pedagógicas	Revisão crítica das metodologias, práticas avaliativas e conteúdos curriculares.	Concepção da inovação como adaptação metodológica, mas ainda restrita à dimensão técnica, sem revisão do currículo (G2, G4, G9).	Crítica à lógica tecnocrática da inovação (Apple, 2001); vinculação da inovação à realidade cultural e social (Rio Grande do Sul, 2018).
Planejamento estratégico	Definição de metas, acompanhamento de indicadores e institucionalização	Formulação mais articulada da inovação como processo estratégico, com	Liderança formadora e mediadora (Lück, 2009); (Correia, et al, 2024); necessidade de planejamento coletivo e

	das práticas inovadoras.	metas e indicadores vinculados ao PPP (G2, G5, G9).	vinculação às metas escolares (PPPs, 2022, 2024).
Posicionamento político	Assunção de postura crítica diante das pressões externas e defesa da justiça social.	A importância e a necessidade de sair da zona de conforto e desenvolver competências para enfrentar resistências, mas sem explicitar a dimensão política da inovação (G1, G7, G9).	Reconhecimento dos interesses ideológicos na definição de qualidade (Apple, 2001); articulação entre educação e equidade (Cury, 2008); gestão democrática como construção participativa (Freire, 2014).

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Por fim, as gestoras reconhecem a importância da formação continuada, da adaptação metodológica e da necessidade de enfrentar resistências culturais, mas suas concepções permanecem predominantemente operacionais e subjetivas.

O Quadro 8 evidencia que faltam elementos estruturantes como a vinculação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a revisão crítica do currículo, a escuta qualificada, a avaliação compartilhada e o posicionamento político diante das pressões externas. Os referenciais teóricos e documentos oficiais reforçam que a inovação pedagógica não é apenas uma escolha, mas uma exigência legal e institucional, vinculada à equidade e à justiça social.

Assim, concluímos que o aprimoramento da inovação pedagógica na escola exige planejamento estratégico, participação comunitária e compromisso ético, ampliando e qualificando as concepções das gestoras e oferecendo um horizonte mais robusto para a consolidação da inovação como política pública e prática emancipadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre as concepções dos gestores escolares acerca da inovação pedagógica, em escolas estaduais situadas na Serra Gaúcha no ano de 2025, revelou a importância do tema para a qualificação da gestão democrática e para o fortalecimento da escola pública como espaço de transformação social.

O estudo evidenciou que a inovação pedagógica pode ser compreendida como um processo político, institucional e coletivo, articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP), às diretrizes nacionais e à participação da comunidade escolar. Mais do que práticas técnicas ou metodológicas, a inovação se fortalece quando vinculada a princípios democráticos, ao planejamento estratégico e ao protagonismo dos sujeitos escolares, consolidando-se como eixo estruturante da gestão e da transformação social.

No referente à relevância pessoal-profissional, a investigação representou um espaço de crescimento e amadurecimento para o pesquisador, ao possibilitar a aproximação crítica das práticas de gestão e inovação pedagógica vivenciadas nas escolas públicas. O contato com as concepções dos gestores ampliou a compreensão sobre os desafios cotidianos da escola e reforçou a necessidade de formação continuada, liderança democrática e mediação pedagógica como competências essenciais para a atuação profissional qualificada.

Na dimensão acadêmico-científica, a pesquisa contribuiu para o campo da gestão escolar e da inovação pedagógica ao sistematizar concepções de gestores em diálogo com referenciais teóricos e documentos institucionais. A triangulação entre as afirmações das gestoras e o corpus investigação permitiu identificar avanços e lacunas, oferecendo uma leitura crítica sobre como a inovação é compreendida e praticada nas escolas públicas. Esse movimento amplia o debate científico sobre gestão democrática, inovação e currículo, consolidando a dissertação como referência para estudos futuros e fortalecendo a produção acadêmica na área.

Já a relevância social ficou evidente na contribuição para o fortalecimento da escola pública como espaço de emancipação e justiça social. Ao demonstrar que a inovação pedagógica precisa estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico, sustentada por processos de participação comunitária e orientada por princípios de equidade, o estudo aponta caminhos para que a escola pública responda às demandas contemporâneas de inclusão e qualidade. A pesquisa reforça que a

inovação não é apenas técnica, mas política, e que sua consolidação depende da corresponsabilidade de todos os sujeitos escolares, impactando diretamente a formação de cidadãos críticos e engajados.

O problema que orientou esta investigação - *Quais são as concepções dos gestores escolares sobre a inovação pedagógica que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino situadas na Serra Gaúcha?* - os resultados demonstraram que tais concepções se organizam em torno de dimensões centrais: formação continuada, cultura colaborativa, gestão democrática, currículo, planejamento estratégico e posicionamento político.

As argumentações das gestoras evidenciaram avanços, especialmente na valorização da formação docente e na adaptação metodológica, mas também revelaram lacunas relacionadas à vinculação explícita ao Projeto Político Pedagógico, à avaliação compartilhada e ao protagonismo comunitário.

Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo geral da pesquisa - *Analisar as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha* - permitiu compreender que os gestores reconhecem a inovação como prática necessária para enfrentar os desafios contemporâneos da escola pública, ainda que em alguns casos a associem prioritariamente a aspectos técnicos e metodológicos.

No que se refere ao objetivo específico 1 - *Identificar as concepções de gestão escolar e inovação pedagógica presentes na literatura e nos documentos institucionais da escola* - destacamos,

Foi realizado uma sistematização consistente dos referenciais teóricos que abordaram a articulação entre gestão escolar democrática e inovação pedagógica. Destacaram-se, nesse percurso, as principais concepções de autores como Libâneo (2011), Veiga (1997), Freire (2014), Paro (2003), Carvalho e Guedes (2024), Apple (2001), Carbonell (2023) e Gomes da Costa et al. (2023), cujas contribuições fundamentaram a análise das práticas de gestão e das concepções de inovação presentes no contexto da educação pública são:

a) A gestão escolar é compreendida como mediação entre finalidades sociais e pedagógicas e as condições concretas para realizá-las, evidenciando seu caráter político e educativo (Libâneo, 2011).

b) A gestão democrática rompe com a separação entre concepção e execução, garantindo que professores, estudantes, famílias e comunidade participem efetivamente das decisões escolares (Veiga, 1997; Freire, 2014).

c) O papel do gestor escolar é elo fundamental entre gestão e docência, promovendo formação continuada e integração das práticas pedagógicas inovadoras. (Paro, 2003; Carvalho; Guedes, 2024).

d) Inovação pedagógica como prática crítica e emancipadora no qual não pode ser reduzida a técnica ou instrumento de mercado, pois está atravessada por interesses ideológicos, devendo ser entendida como prática cultural e social vinculada à equidade e à justiça (Apple, 2001; Carbonell, 2023).

e) Planejamento estratégico e políticas públicas tendo como base as Diretrizes como o PNE (Brasil, 2014) e a BNCC (Brasil, 2017) impactam diretamente a gestão escolar, exigindo alinhamento estratégico, inovação pedagógica e formação contínua (Correia, Almeida; Magalhães, 2024).

No que se refere às concepções de gestão escolar e inovação pedagógica, destacam-se os aportes presentes no Referencial Curricular Gaúcho (2018) e nos Projetos Político-Pedagógicos das seguintes instituições da rede estadual de ensino: Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini (2022), Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini (2024) e Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier (2024).

a) A inovação é enfatizada como prática contextualizada, articulada à realidade cultural e social da escola (Rio Grande do Sul, 2018).

b) Destacamos a vinculação da inovação ao planejamento coletivo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas integradas e colaborativas (Escola Pedro Migliorini, 2022).

c) Evidenciamos a centralidade da formação docente como condição para que a inovação se consolide, valorizando a formação continuada e o protagonismo dos professores (Heitor Mazzini, 2024).

d) Ressaltamos a participação comunitária como elemento essencial para legitimar a inovação pedagógica, vinculando-a à gestão democrática e ao envolvimento de todos os sujeitos escolares (Escola Luiz Fornasier, 2024).

A análise da literatura e dos documentos permitiu identificar concepções que reforçam a gestão escolar como processo de gestão escolar e a inovação

pedagógica, trazendo reflexões relevantes sobre a qualificação da gestão democrática na escola pública

No que se refere ao objetivo específico 2 - *analisar, segundo os gestores pedagógicos, a concepção de inovação pedagógica desenvolvida na escola e seus impactos na aprendizagem dos estudantes - no qual destacamos a análise das afirmações das gestoras.*

Destacamos as seguintes concepções de inovação pedagógica:

a) Reconhecimento da importância da inovação como resposta às demandas atuais da escola pública, é necessária diante das demandas contemporâneas da escola pública.

b) A inovação é associada à modernização tecnológica-instrumental das práticas e uso delas, com foco em metodologias diferenciadas e recursos digitais.

c) Compreendem a inovação como transformação da cultura escolar, promovendo práticas colaborativas, participação comunitária e fortalecimento da gestão democrática como base para mudanças significativas.

d) A inovação é vista como resposta às necessidades reais dos alunos, articulando currículo, território e diversidade cultural

e) As práticas inovadoras ocorrem de forma pontual e fragmentada, sem articulação plena com o currículo e a gestão democrática

Com relação aos Impactos da inovação na aprendizagem dos estudantes destacamos as seguintes concepções:

a) A inovação amplia o engajamento e a motivação dos estudantes nas atividades escolares.

b) Permite diversificar estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e atrativo.

c) Valoriza a formação continuada e fortalece o protagonismo docente na construção das práticas.

e) Os impactos ainda são fragmentados e pouco sistematizados, sem integração com políticas públicas, currículo e avaliação institucional.

Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da inovação, sua compreensão permanece centrada em aspectos operacionais, como metodologias diferenciadas, uso de tecnologias e práticas de sala de aula, sem avançar para mecanismos institucionais de acompanhamento e avaliação

Por fim, o objetivo específico 3 - *refletir sobre a inovação pedagógica, com base nos achados do estudo, indicando decorrências para reflexão e qualificação da gestão escolar democrática na escola pública* - destacamos:

a) Institucionalizar a inovação pedagógica no Projeto Político Pedagógico - A inovação deve ser planejada, monitorada e vinculada às metas institucionais, evitando práticas pontuais e garantindo continuidade e efetividade.

b) Fortalecer espaços de participação democrática - Se faz necessário ampliar os espaços colegiados, como conselhos escolares e associações de pais para garantir a corresponsabilidade dos professores, estudantes e famílias na construção das práticas inovadoras.

c) Valorizar e institucionalizar a formação continuada docente - A formação pode ser sistemática, colaborativa e articulada à gestão pedagógica, promovendo atualização, protagonismo e integração entre ensino e gestão.

d) Articular currículo, políticas públicas e práticas pedagógicas - A superação da fragmentação desafia alinhamento entre os documentos nacionais, o PPP e as práticas escolares, com foco na equidade e na aprendizagem significativa.

e) Promover liderança pedagógica transformadora - A gestão escolar democrática contribui na mediação de conflitos, a enfrentar resistências e a conduzir processos de mudança com intencionalidade crítica, alinhada aos princípios da educação pública e democrática.

f) Democratizar a avaliação e a gestão da informação - A análise dos resultados e indicadores são orientados a serem compartilhados com a comunidade escolar, promovendo transparência, corresponsabilidade e tomada de decisão coletiva.

g) Posicionar-se criticamente diante das lógicas ideológicas - A gestão escolar tem a missão garantir que a inovação esteja a serviço da emancipação dos sujeitos escolares, e não da reprodução de interesses externos ou excludentes.

Com relação aos limites da pesquisa, de acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, valorizando a interpretação situada. Nesse sentido, este estudo concentrou-se em escolas estaduais da Serra Gaúcha, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos regionais e nacionais. Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários e documentos

institucionais, sem incluir observações diretas das práticas pedagógicas, o que poderia enriquecer a análise e ampliar a compreensão dos processos em curso.

Observamos também que algumas temáticas abordadas no referencial teórico, como equidade, avaliação compartilhada, papel estratégico da coordenação pedagógica e posicionamento crítico diante das lógicas ideológicas, não emergiram nas afirmações das gestoras. Esse silêncio revela um descompasso entre teoria e prática no campo da inovação e da gestão escolar, evidenciando que, embora a gestão seja reconhecida como eixo central das transformações, ela ainda é concebida com limitações formativas e operacionais que merecem aprofundamento em estudos futuros.

Além disso, as afirmações das gestoras, evidenciam que a gestão escolar é concebida como eixo central das transformações, mas sustentada majoritariamente pela boa vontade, pelo compromisso afetivo e pelo enfrentamento dos desafios cotidianos, sem respaldo em processos formativos consistentes. Essa limitação formativa compromete a institucionalização da inovação e reforça a necessidade de políticas que valorizem a formação continuada e a mediação pedagógica como dimensões estruturantes da gestão democrática.

A pesquisa aponta para estudos futuros que incluem o aprofundamento da relação entre inovação pedagógica e currículo, com foco em como práticas inovadoras podem contribuir para a superação das desigualdades educacionais. Emergem o papel da coordenação pedagógica como elo estratégico entre gestão escolar, currículo, inovação, formação e docência, especialmente na mediação das práticas formativas e na articulação entre os segmentos escolares.

Além disso, é pertinente pesquisar sobre os impactos da inovação pedagógica em diferentes níveis de ensino e em contextos multiculturais, considerando as especificidades territoriais, culturais e institucionais que atravessam a escola pública.

Nesse horizonte, algumas perguntas podem orientar novas investigações: Como as práticas inovadoras podem ser integradas ao currículo escolar de forma equitativa e contextualizada? De que maneira a coordenação pedagógica pode atuar como elo estratégico entre gestão, currículo, formação docente e inovação pedagógica? e quais são os impactos da inovação pedagógica em diferentes níveis de ensino e em contextos multiculturais? Esses caminhos de investigação podem

ampliar a compreensão sobre os limites e potencialidades da gestão escolar democrática como promotora da inovação pedagógica.

A pesquisa evidenciou que os gestores reconhecem a importância da inovação pedagógica, mas ainda a compreendem de forma parcial e fragmentada. As concepções se organizam em três perspectivas: inovação digital, inovação cultural e inovação contextual, todas atravessadas por iniciativas pouco institucionalizadas. Identificamos lacunas na formação continuada, na avaliação compartilhada e na participação comunitária, revelando descompasso entre teoria e prática.

Concluimos que a consolidação da inovação pedagógica exige sua vinculação ao Projeto Político Pedagógico, o fortalecimento da gestão democrática e a valorização da formação docente. Nesse horizonte, reafirmamos a escola pública como espaço de emancipação, justiça social e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; Tavares, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.

ANA, Jonathas Vilas Boas de Sant. **Caderno, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodé sob uma ótica decolonial complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa**. 2018. 230 f. Mestrado em educação, linguagem e tecnologias. Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ANDRADE, Rosamaria Calae (Org.). **A Gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64. 2001.

ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **Prática pedagógica transdisciplinar na educação física escolar em uma escola criativa**. 2017. 189 f. Mestrado em educação, linguagem e tecnologias instituição de ensino: Universidade Estadual De Goiás, Goiás, 2017.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BASTOS, João Baptista et al. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A:Sepe, 2009.

BATISTELLO, Kariane. **Usos de tecnologias digitais em escolas de Chapecó: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2022. 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade comunitária da região de Chapecó, Chapecó, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.

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

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRIAO, Ricardo Costa. **Inovação pedagógica:** processo auto-organizado de formação de professores na escola pública. 2019. 128 f. Mestrado em ensino instituição de ensino: Universidade Federal Do Pampa, Bagé, 2019.

CAMPANA, Carla. **Inovação pedagógica e os desafios do tempo presente.** São Paulo: FGV EAESP, 2024.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Penso, 2023.

CARVALHO, Josineide Maria de; GUEDES, Erika Moema de Lucena. **O papel da coordenação pedagógica na gestão escolar e os impactos no contexto educacional.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2024. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2024. p. 1-15.

CARVALHO, Ulisses Pereira de. **Inovação em Práticas Pedagógicas:** um estudo de caso em uma escola da rede pública do DF. 2021. Mestrado profissional em inovação em comunicação e economia criativa instituição de ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORREIA, Sílvia Gomes; ALMEIDA, Ricardo Santos de; MAGALHÃES, Reia Sílvia Rios; et al. **Gestão escolar:** perspectivas sob a ótica do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2024.

CUNHA, Regina Celia Alves da. **Compreensão de uma prática pedagógica transdisciplinar:** reflexões com base em cenário formativo. 2017, 208 f. Mestrado em educação, linguagem e tecnologias instituição de ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

ECHALAR, Jhonny David; et al. **Inovação e trabalho pedagógico-didático:** concepções, atores e caminhos investigativos. Goiânia: UFG, 2024.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HEITOR MAZZINI. **Projeto Político Pedagógico.** 16ª Coordenadoria Regional de Educação, Garibaldi, 2024.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ FORNASIER. **Projeto Político Pedagógico**. 16ª Coordenadoria Regional de Educação, Bento Gonçalves, 2024.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PEDRO MIGLIORINI. **Projeto Político Pedagógico**. 16ª Coordenadoria Regional de Educação, Monte Belo do Sul, 2022.

FERNANDES, Juliana Gomes; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistela; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. **Perfil sociodemográfico e relação com a tutoria de alunos de Pedagogia EaD**. IFPR/UEL, 2019.

FERREIRA, Elisa Christina; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; POLI, Odilon Luiz. Perspectivas de inovação na formação docente em cursos de Pedagogia. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 63, p. 55-68, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi63.597>. Acesso em 12 de set. 2025.

FERREIRA, N. S. C. Inovação pedagógica e justiça social: desafios para a escola pública. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 43, n. 158, p. 55–72, 2022.

FERREIRA, Naura Síria Carapeto. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2014.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João Pedro da; et al. **Planejamento Educacional Participativo**. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995.

FRANQUEIRA, Alberto da Silva; LÔBO, Ítalo Martins (org.). **Inovação tecnológica na educação: gestão, formação de professores e inclusão**. São Paulo: EBPCA – Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. p. 3-15.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FULLAN, Michael. **Os novos significados da mudança em educação**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FUSCALDI, Kelliane da Consolacao. **Hortas escolares: análise da etapa piloto do projeto hortas pedagógicas prevendo proposta de expansão por competição de hackathon**. 2021. 177 f. Doutorado em educação em ciências química da vida e saúde (UFSM - FURG), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2021.

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

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

HAETINGER, Solange Ciqueira. **As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e à docência na Educação Básica**. 2021. 152 f. Mestrado em Educação. Universidade comunitária da região de Chapecó, Chapecó, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2011.

LOUREIRO, Armando P. F. **O perfil sociodemográfico dos estudantes universitários: estudo descritivo-correlacional entre uma universidade portuguesa e brasileira**. 2019.

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

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: 1998.

LÜCK, Marli. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIO, N.; SILVA, H. S.; LOUREIRO, A. A. A supervisão: Funções e competências do supervisor. **EduSer**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.19>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, A.; RIEDNER, M.; SANDIM, R. Inovação pedagógica e equidade: caminhos para a transformação da escola pública. **Revista de Gestão Educacional**, v. 18, n. 1, p. 12–30, 2024.

MIRANDA, Ana Karla Pereira de; RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; SANDIM, Hercules da Costa. **Inovação pedagógica nas relações de ensino e**

aprendizagem das escolas de educação básica. Campo Grande: UFMS, 2024. p. 15.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** In:

MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

MORAN, José. Tecnologia e educação. **Revista Carioca de Educação Pública,** Rio de Janeiro, n. 8, p. 86-90, jul./dez. 2023.

NETO, Francisco de Assis. **Gestor escolar e coordenador pedagógico: a construção de uma gestão participativa e democrática.** Revista Acadêmica Souzaead, v. 68, p. 10-15, dez. 2023.

OGAWA, Mary N.; FILIPAK, Sirley T. **A formação do gestor escolar.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 94-108.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** Campinas: Autores Associados, 2007.

OLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. de F. **Docência e Formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola.** Políticas Educativas – PoEd, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/27012>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução à crítica.** São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PINTASSILGO, J.; ANDRADE, M. C. Inovação em educação: sentidos e contextos. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, n. 50, p. 17–34, 2021.

PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luís Alberto Marques (coord.). **Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2024. I

PINTASSILGO, Joaquim; ANDRADE, Alda Namora de. **A inovação pedagógica no contexto de uma escola pública portuguesa: o caso do Projeto Farol.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2021.

POLATO, Adriana. **Gestão escolar: liderança e trabalho coletivo.** São Paulo: Cortez, 2010.

POLATO, Amanda. Um trio coeso e bem articulado. **Nova Escola – Gestão Escolar**, São Paulo, n.6, ano I, fev./mar.2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2018.

ROCHA, HELIANANE OLIVEIRA. **Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI no Maranhão**: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. 2016. 260 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal: Rio Grande do Norte, 2016.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; LÔBO, Ítalo Martins. **Inovação tecnológica na educação**: gestão, formação de professores e inclusão. São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. p. 42.

SARTORI, R. V. **Novos caminhos para profissionais da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

SILVA, Thuanny Mikaella Conceição; et al. **O papel da coordenação pedagógica na gestão escolar**. Cadernos de Pedagogia, v. 21, n. 5, p. 1-12, 2024.

SILVEIRA, Fabiana Santos. **O Ensino de química, as inovações pedagógicas e o desenvolvimento profissional de professores nas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, nas décadas de 1990 e 2010**. 2019. 166 f. Doutorado em educação em ciências química da vida e saúde (UFSM - FURG) Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Moderna, 2024.

VIEIRA, Sofia Leche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Termo de Autorização do Estudo – Direção

À Direção

Prezado (a) Senhor (a)

Canoas, 21 de outubro de 2025.

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é: **Inovação pedagógica: concepções que habitam as práticas de gestão em escolas estaduais situadas na serra gaúcha**

O objetivo do estudo é: Analisar as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha.

Os participantes do estudo são os gestores escolares - diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, administradores e orientadores educacionais, que atuam em escolas estaduais, situadas na serra gaúcha, os quais responderão a um questionário, disponibilizado no *google forms*, entre os dias 1 e 10 de novembro de 2025.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), que poderá ser contatado pelo e-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br e tem como pesquisador responsável o mestrando Lenon de Souza Galves, que pode ser contatado pelo telefone (54) 99628-7372 e/ou por e-mail: lenon.galves@gmail.com

Saliento que o referido estudo todas as menções feitas a Comunidade Educativa sob sua direção, decorrentes da pesquisa, estarão pautadas e respeitarão os princípios éticos da pesquisa em educação.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Lenon de Souza Galves
Mestrando em Educação
Universidade La Salle – Canoas, RS

APÊNDICE B - Autorização do estudo das escolas.

As escolas autorizaram a realização da pesquisa e as diretoras devolveram a carta previamente enviada com o carimbo de anuência. A seguir, apresentamos o registro da autorização institucional por escola.

1. Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini



2. Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTA PERTILE
Data: 21/10/2025 09:04:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Roberta Pertile – Diretora
Id Func 2643197/01

3. Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier


MARISTELA VALERIA BATISTI
Diretora
Ident.Func. 2866331/01

**ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL
LUIZ FORNASIER**

Portaria de autorização de funcionamento nº 00371 de 17/05/1991
Decreto de criação nº 33854 de 06/02/1991
Portaria de denominação nº 1104 de 30/09/1991
D.O. de 21/10/1991 parecer nº 1151/90 de 28/10/1991
Portaria de alteração e designação nº 00314 de 15/12/2000
Resolução nº 253/2000 - parecer CEED nº 223/00
Travessa Curitiba, 96 - Bairro Botafogo
Tel.: (54) 3453-2111 - Zona Gonçalves / RS

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Gestores Escolares

PESQUISA:

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES QUE HABITAM AS PRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS SITUADAS NA SERRA GAÚCHA

Prezado Gestor Escolar!

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se houver alguma dúvida, você pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, pela compreensão e pelo apoio.

Lenon de Souza Galves
Mestrando em Educação
Universidade La Salle – Canoas, RS
Celular: (54) 99628-7372
E-mail: lenon.galves@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado (a) que o problema investigativo da pesquisa é: Quais são as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha?

Estou ciente de que:

1º) O objetivo norteador do estudo é analisar as concepções dos gestores escolares, sobre a inovação pedagógica, que habitam as práticas de gestão, no ano de 2025, em escolas da rede estadual de ensino, situadas na serra gaúcha.

2º) Os participantes do estudo são gestores Gestores Escolares - diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, administradores e orientadores educacionais, que atuam em escolas públicas, situadas na serra gaúcha.

3º) As unidades de análise são:

- Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Migliorini
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Heitor Mazzini
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fornasier

4º) Ao concordar em fazer parte deste estudo, participarei por meio do preenchimento de um questionário, disponibilizado *on-line*, <https://forms.gle/1Y4XAdNRUjGQYwNd8>.

5º) Receberei resposta a qualquer pergunta, esclarecimento e ou dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecido(a) que se surgirem novas perguntas sobre este estudo ou se considerar que houve algum prejuízo pela minha participação neste estudo, poderei conversar com a Mestrando Lenon de Souza Galves, pesquisador, pelo telefone (54) 99628-7372 ou contatar pelo e-mail: lenon.galves@gmail.com

6º) A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), que poderá ser contatado pelo e-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br tem como pesquisador a mestrando Lenon de Souza Galves.

7º) A pesquisa garante que todos os dados coletados serão tratados em conformidade com a Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD),

assegurando a proteção e a privacidade de suas informações pessoais e a utilização dos dados apenas para as finalidades específicas deste estudo.

8º) Possuo liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Deste modo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes

Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas. O meu aceite neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concederá autorização ao pesquisador responsável pelo estudo para utilizar os dados obtidos, quando se fizer necessário, incluindo a sua divulgação, sempre preservando minha identidade e privacidade.

Canoas, 25 de outubro de 2025.

APÊNDICE D – Questionário

ACEITE PARA REALIZAR A PESQUISA

- Sim
 Não

PARTE I – PERFIL DO GESTOR ESCOLAR (DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS)

1 Idade:

- 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 51 anos Acima de 51 anos

2 Gênero:

- Masculino Feminino Prefiro não informar

3 Indique em qual comunidade educativa você exerce a gestão pedagógica:

- E.E.E.M. Pedro Migliorini – Monte Belo
 E.E.E.F. Heitor Mazzini – Garibaldi
 E.E.E.F. Luiz Fornasier – Bento Gonçalves

4 Função exercida na comunidade educativa:

- Diretor(a)
 Vice-diretor(a)
 Supervisor(a) Educativo(a)
 Coordenador(a) Pedagógico(a)
 Orientador(a) Educacional
 Administrativo(a)
 Outra: _____

5 Tempo de atuação na gestão escolar (em anos e ou meses):

6 Curso(s) de Graduação:

Status do curso de Graduação:

- Concluído Cursando

7 Curso(s) de Pós-graduação lato sensu:

Status do curso de Pós-graduação lato sensu (Especialização):

- Concluído Cursando Não iniciado

8 Curso de Mestrado:

Status do curso de Mestrado: Concluído Cursando Não iniciado

9 Curso de Doutorado:

Status do curso de Doutorado: Concluído Cursando Não iniciado

10 Quais os principais fatores que contribuíram para sua escolha pela função de gestor(a) escolar?

PARTE II – CONCEPÇÕES

1 Na sua escola, a inovação pedagógica está presente?

Sim Não

2 No seu entender, a inovação pedagógica é:

Uma prioridade Parcialmente priorizada Não é prioridade

3 Se sim, quais os principais desafios encontrados na sua implementação?

4 Em uma ou duas frases, escreva suas concepções sobre inovação pedagógica no contexto da sua escola:

5 Quais documentos orientam as práticas de inovação pedagógica na sua escola?

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Referencial Curricular Gaúcho.

Outros: _____

PARTE III – PRÁTICAS E REFLEXÃO

1 De que forma sua prática de gestão (liderança, alocação de recursos, formação de professores etc.) apoia ou dificulta a implementação da inovação pedagógica na escola?

2 Na sua percepção, como as iniciativas de inovação pedagógica impactam a aprendizagem dos estudantes?

Impacto muito positivo (melhora significativa)

Impacto positivo (melhora perceptível)

Pouco ou nenhum impacto

Não consigo avaliar

Justifique brevemente sua avaliação:

3 Como a comunidade escolar (professores, pais, estudantes) é envolvida na decisão e no planejamento das inovações pedagógicas?

Ativamente, com participação nas decisões e planejamento

Consultivamente, apenas para dar opiniões

Apenas para ser informada sobre as inovações

Não há envolvimento formal da comunidade

4 Qual a principal necessidade de formação/qualificação que você identifica para fortalecer a inovação pedagógica e a gestão na sua escola?

5 Você possui alguma sugestão final ou comentário adicional para aprimorar a inovação pedagógica na sua escola?

Sim Não

Se sim, justifique brevemente sua resposta.