DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ROTINAS ESCOLARES: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO.

PEDAGOGICAL INNOVATION AND SCHOOL ROUTINES: INSTITUTIONAL CONDITIONS FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICES.

Ruthiane Gomes Abreu[1]
Matheus Rocha de Oliveira[2]
Boaventura da Silva Leite Filho[3]
Neudson Rosa Gonçalves[4]

RESUMO:
A inovação pedagógica constitui tema central no debate educacional contemporâneo, sobretudo diante das transformações sociais e tecnológicas que tensionam as rotinas escolares e exigem revisão das práticas de ensino. Entretanto, a efetividade das mudanças não depende apenas da adoção de novas metodologias, mas das condições institucionais que estruturam o tempo, o espaço, o currículo, a liderança e os processos de avaliação no interior da escola. O estudo analisa as condições institucionais que possibilitam a transformação sustentável das práticas de ensino, considerando a articulação entre governança escolar, formação docente, trabalho colaborativo e monitoramento. Como objetivos específicos, examina as disputas conceituais em torno da inovação pedagógica, investiga a influência das rotinas escolares na implementação de mudanças e discute o papel da avaliação na consolidação de processos transformadores. Questiona se: como as estruturas institucionais e as rotinas escolares condicionam a inovação pedagógica e a permanência das mudanças nas práticas de ensino? A pesquisa adota metodologia bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada na análise crítica de produções acadêmicas relacionadas ao tema. Os resultados indicam que a transformação pedagógica somente se sustenta quando a escola reorganiza suas estruturas decisórias, institucionaliza espaços de reflexão coletiva e integra avaliação e monitoramento ao cotidiano, convertendo a inovação em prática contínua e não em ação episódica.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Governança escolar; Rotinas escolares; Sustentabilidade institucional.

ABSTRACT:
Pedagogical innovation constitutes a central theme in contemporary educational debate, particularly in light of the social and technological transformations that challenge school routines and demand a revision of teaching practices. However, the effectiveness of change does not depend solely on the adoption of new methodologies, but also on the institutional conditions that structure time, space, curriculum, leadership, and evaluation processes within schools. This study analyzes the institutional

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2009–2013). Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2013–2014). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Laboro (2022). Lattes: https://lattes.cnpq.br/0475541977350830. E-mail: ruthianegomes101@gmail.com.
[2] Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2010 - 2014). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela UNINTER. Mestrando em Psicologia Organizacional pela MUST University. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4446158292998935. E-mail: mthrchczs@gmail.com.
[3] Graduado em Química pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (1999–2001). Especialista em Química pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2002–2003). Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6265097111700070. E-mail: boaventuraprof@yahoo.com.br.
[4] Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8905758540312108. E-mail: neudsonrosa@gmail.com.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

conditions that enable the sustainable transformation of teaching practices, considering the articulation between school governance, teacher training, collaborative work, and monitoring processes. As specific objectives, it examines the conceptual disputes surrounding pedagogical innovation, investigates the influence of school routines on the implementation of changes, and discusses the role of evaluation in consolidating transformative processes. The study raises the following question: how do institutional structures and school routines shape pedagogical innovation and the permanence of changes in teaching practices? The research adopts a bibliographic methodology with a qualitative approach, based on the critical analysis of academic productions related to the theme. The results indicate that pedagogical transformation is only sustained when schools reorganize their decision-making structures, institutionalize spaces for collective reflection, and integrate evaluation and monitoring into everyday practice, thereby transforming innovation into a continuous practice rather than an episodic action.

Keywords: Pedagogical innovation; School governance; School routines; Institutional sustainability.

INTRODUÇÃO

A tematização da inovação pedagógica nas escolas contemporâneas tem sido atravessada por uma ambivalência persistente: de um lado, apresenta se como promessa de renovação do ensino diante de mudanças sociais, tecnológicas e culturais que reconfiguram as formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento; de outro, tende a converter se em palavra de ordem de ampla circulação, frequentemente apropriada por agendas de regulação e por prescrições que produzem mais conformidade do que transformação. Quando Sobrinho Junior e Mesquita (2022) discutem concepções que orbitam o conceito de inovação pedagógica, evidenciam a dispersão semântica que permite ao termo designar, ao mesmo tempo, alterações metodológicas pontuais, adoção de recursos digitais, reorganização curricular e mudança de cultura institucional, o que exige delimitação analítica para evitar que inovação se reduza à retórica da novidade. Essa crítica encontra ressonância em Aquino e Boto (2019), para quem a inovação comparece como um imperativo novo antigo, reiterado historicamente como resposta a crises recorrentes da escolarização, mas nem sempre acompanhado de alterações substantivas na estrutura escolar e nos modos de governar o currículo e o trabalho docente. Nessa linha, Valente (1999) oferece um deslocamento decisivo ao sustentar que as mudanças na educação não se resolvem no plano do fazer, pois exigem compreender a própria prática, interrogando os sentidos que orientam o ensinar e as condições que o tornam possível; desse modo, delimitar o tema implica reconhecer que a inovação pedagógica não pode ser lida como solução técnica, mas como disputa de projetos formativos que incidem sobre o que se ensina, como se ensina e por que se ensina.

Quando se desloca o foco da inovação para as rotinas escolares, a análise torna se mais exigente, pois passa a incidir sobre a materialidade institucional que, muitas vezes, neutraliza as tentativas de mudança ao reabsorvê las em formatos já estabilizados. Ponce (2016)

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

demonstra que o tempo escolar, longe de ser mero arranjo de horários, configura dispositivo político de justiça curricular, na medida em que distribui oportunidades de aprendizagem, hierarquiza saberes e define o que é considerado central ou periférico na experiência educativa. Em diálogo com essa perspectiva, Thiesen (2011) argumenta que tempos e espaços organizam a dinâmica dos processos escolares, estruturando ritmos, sequências e possibilidades de interação que delimitam, concretamente, a ação pedagógica. Macedo (2006) radicaliza o argumento ao conceber o currículo como espaço tempo de fronteira cultural, no qual se negociam diferenças, identidades e legitimidades, indicando que as rotinas não apenas operacionalizam o currículo, mas o produzem como cultura. Ao lado disso, a governança escolar e os processos decisórios atravessam a questão da inovação, pois determinam como as políticas são traduzidas em prática e como a escola exerce, ou restringe, sua autonomia institucional. Pereira e Aguiar (2025) ao discutirem a burocracia em nível de rua, evidenciam que a gestão pública escolar se realiza em decisões situadas, nas quais atores escolares interpretam normas, modulam prioridades e, nesse movimento, podem tanto ampliar horizontes democráticos quanto reforçar mecanismos de controle. Delimitar o tema, portanto, exige reconhecer que inovação pedagógica e rotinas escolares não são dimensões separadas, mas tensões constitutivas de uma mesma realidade institucional: a mudança depende de estruturas que a sustentem, e essas estruturas, por sua vez, são atravessadas por disputas de sentido, poder e legitimidade.

A questão torna se ainda mais incisiva quando se considera que transformações pedagógicas sustentáveis não emergem da vontade individual, mas de condições institucionais que reordenam a formação docente, o trabalho colaborativo e os mecanismos de acompanhamento do que se transforma. Crecci e Fiorentini (2018) mostram que o desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente se fortalece quando a escola organiza espaços de estudo da prática, produção coletiva de conhecimento e construção compartilhada de critérios, deslocando a formação de um consumo episódico de cursos para um processo situado de investigação e reflexão. Reali, Tancredi e Mizukami (2016), ao analisarem tensões em comunidades de aprendizagem profissional, indicam que o trabalho colaborativo não é espontâneo, sendo atravessado por assimetrias e conflitos de papéis que exigem liderança pedagógica e governança comprometidas com a mediação democrática do cotidiano. A sustentabilidade das mudanças, contudo, depende de avaliação e monitoramento que funcionem como inteligência institucional, e não como ritual burocrático. Mendes (2023) ao propor indicadores de sustentabilidade para avaliação e monitoramento em ambientes escolares, evidencia que monitorar implica decidir o que será considerado

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

evidência de avanço e como essas evidências orientarão decisões, o que recoloca a avaliação no campo da responsabilidade pública. Correia (2017) reforça que políticas e programas voltados à sustentabilidade escolar perdem continuidade quando não há indicadores e processos de acompanhamento capazes de produzir memória institucional e orientar ajustes. Nessa direção, De Sordi, Santos e Salvador (2024) ao refletirem sobre a sustentabilidade de mudanças no ensino superior, apontam que transformações se consolidam quando há suporte institucional, espaços de apoio e acompanhamento sistemático, o que permite compreender a sustentabilidade como permanência reflexiva, capaz de recompor rotas sem perder coerência. Delimitar o tema, portanto, significa situar a inovação pedagógica como problema institucional e político, atravessado por rotinas, governança, formação e avaliação, no qual a transformação das práticas de ensino depende menos de soluções prontas e mais da capacidade de a escola produzir condições de continuidade, reflexão e decisão.

Como, então, as rotinas escolares e as estruturas institucionais de governança, formação docente e avaliação condicionam a inovação pedagógica e a transformação efetiva das práticas de ensino, garantindo a sustentabilidade das mudanças no cotidiano escolar?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as condições institucionais que possibilitam, limitam ou reorientam a transformação das práticas de ensino no contexto das rotinas escolares, articulando inovação pedagógica, organização do tempo e do espaço, governança escolar, formação docente e processos de avaliação e monitoramento.

Os objetivos específicos consistem em examinar as disputas conceituais em torno da inovação pedagógica e seus efeitos na organização do trabalho escolar; analisar como a distribuição do tempo, do espaço e do currículo incide sobre a possibilidade de mudança nas práticas de ensino; investigar o papel da liderança pedagógica, do trabalho colaborativo e das comunidades de aprendizagem na constituição de desenvolvimento profissional docente situado; compreender como avaliação, monitoramento e indicadores de sustentabilidade contribuem para a continuidade, o ajuste e a institucionalização das mudanças pedagógicas.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem analítico documental e bibliográfica, orientada pela leitura crítica de produções acadêmicas e estudos sobre inovação pedagógica, rotinas escolares, governança, comunidades de aprendizagem docente e avaliação da sustentabilidade de mudanças educacionais, buscando construir categorias de análise capazes de relacionar conceitos, processos institucionais e implicações práticas, de modo a interpretar como a transformação pedagógica se produz, se estabiliza ou se dispersa no interior das instituições escolares.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

A justificativa para o estudo reside no fato de que a recorrente convocação à inovação pedagógica, ao circular como imperativo, tem frequentemente obscurecido as condições institucionais concretas que tornam possível a transformação do ensino, produzindo diagnósticos que responsabilizam indivíduos por problemas estruturais e propostas que se esgotam na superfície metodológica. Ao centrar a análise nas rotinas escolares e nas estruturas institucionais, a pesquisa busca contribuir para uma compreensão mais exigente da mudança pedagógica, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que escolas e sistemas de ensino possam organizar governança, formação e avaliação de modo coerente com a sustentação de práticas transformadoras, evitando tanto a burocratização da inovação quanto sua redução a modismo de curta duração.

CONCEITOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS DISPUTAS NO CAMPO EDUCACIONAL

A expressão inovação pedagógica não designa um objeto estabilizado, tampouco corresponde a um consenso teórico no interior do campo educacional, constituindo antes uma categoria em disputa cuja força reside justamente na capacidade de agregar projetos heterogêneos sob uma mesma rubrica discursiva. Sobrinho Junior e Mesquita (2022) demonstram que o conceito orbita em torno de múltiplas concepções, ora associado à introdução de metodologias diferenciadas, ora vinculado à incorporação de tecnologias digitais, ora compreendido como reorganização institucional da escola, o que revela não apenas diversidade interpretativa, mas uma tensão permanente quanto ao que se pretende transformar e com que finalidade. Ao problematizarem o termo, os autores indicam que a inovação não pode ser reduzida à ideia de novidade, pois tal redução obscurece a dimensão histórica da educação e apaga as continuidades que atravessam as reformas pedagógicas. Nessa direção, Aquino e Boto (2019) assinalam que a inovação pedagógica opera como um novo antigo imperativo, reatualizando promessas de superação da crise escolar que acompanham a modernidade educacional desde seus primórdios. Ao historicizar o discurso inovador, Aquino e Boto (2019) evidenciam que a retórica da mudança frequentemente se articula a projetos de racionalização da escola, nos quais a inovação serve como operador de legitimação de políticas e reformas, sem necessariamente alterar as estruturas de poder que organizam o trabalho pedagógico.

A compreensão dessas disputas exige situar a inovação no interior do campo educacional como espaço estruturado por relações de força, no qual diferentes agentes disputam a definição legítima do que deve ser considerado conhecimento válido e prática

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

aceitável. Santos (2003), ao discutir a contribuição de Bernstein, mostra que o campo educacional é atravessado por processos de classificação e recontextualização que definem as fronteiras entre saberes e regulam sua circulação. Nesse cenário, a inovação não é neutra, pois ao propor reorganizações curriculares ou metodológicas intervém diretamente na distribuição simbólica do conhecimento. Quando Soares e Mello (2024) analisam a centralidade das competências na BNCC, apontam que determinadas leituras da inovação se vinculam a uma racionalidade regulatória que redefine o papel do professor e subordina a prática pedagógica a padrões previamente estabelecidos. A associação entre inovação e tecnologia, nesse contexto, não pode ser entendida como simples atualização instrumental, mas como parte de um arranjo político que reorganiza o trabalho docente e institui novas formas de controle. Vieira e Pischetola (2022), ao examinarem o ensino remoto emergencial, reforçam tal argumento ao demonstrar que a digitalização acelerada das práticas escolares não implicou necessariamente reconfiguração das relações pedagógicas, revelando que a inovação tecnológica pode coexistir com a manutenção de lógicas transmissivas e hierárquicas.

Por outro lado, há perspectivas que deslocam o debate para o interior das práticas e da cultura escolar, compreendendo a inovação como processo de construção coletiva e não como imposição normativa. Wagner e Cunha (2019), ao formularem assertivas sobre a inovação na educação superior, sustentam que a transformação pedagógica envolve alterações nas formas de interação, na organização curricular e na concepção de aprendizagem, exigindo deslocamento do foco do ensino centrado na exposição para experiências formativas que integrem problematização e produção de conhecimento. Miorando e Leite (2018), ao introduzirem a dimensão do engajamento estudantil, indicam que a inovação ganha densidade quando se articula à participação discente como prática política, e não apenas como estratégia metodológica. A participação, nesse sentido, altera a configuração do espaço acadêmico e interroga a distribuição tradicional da palavra e da autoridade. Pereira (2017), dialogando com a Teoria Crítica, aprofunda essa dimensão ao defender que a inovação pedagógica deve ser compreendida como ampliação da experiência democrática na escola, o que implica questionar as formas de dominação que atravessam o cotidiano escolar e não apenas diversificar técnicas de ensino.

No âmbito da educação básica e das experiências situadas, a inovação assume feições vinculadas às condições concretas de cada contexto. Silva (2015), ao tratar da educação do campo, argumenta que inovar pode significar rearticular o currículo às experiências comunitárias e reconhecer saberes historicamente marginalizados, o que desloca a discussão para o plano da justiça cognitiva. A inovação, nessa perspectiva, não decorre da introdução de

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

dispositivos externos, mas da reconfiguração das relações entre escola e território. Lopes (2018), ao analisar práticas mediadas pela oficina Rádio Escola, mostra que a inovação pode emergir de iniciativas que ampliam os repertórios expressivos dos estudantes e produzem deslocamentos na rotina escolar, alterando as formas de participação e circulação da palavra. Já Toledo (2008), ao investigar a circulação do impresso e a formação docente, evidencia que processos considerados inovadores em determinado momento histórico dialogam com movimentos anteriores de renovação pedagógica, o que impede tratar a inovação como ruptura absoluta. Ao recuperar a dimensão histórica da formação de professores, Toledo (2008) indica que a inovação está imbricada na própria constituição da profissionalidade docente.

Essa relação entre profissionalidade e inovação é aprofundada por Salami (2013), que sustenta que a inovação pedagógica se inscreve no processo de constituição da identidade profissional do professor, não podendo ser concebida como técnica externa a ser aplicada. Antich (2024), ao discutir formação docente e inovação, enfatiza que a transformação das práticas depende de processos formativos que articulem reflexão, análise das condições institucionais e construção coletiva de saberes, o que desloca o debate da mera adoção de métodos para a problematização do próprio sentido da prática educativa. Nesse ponto, a inovação deixa de ser concebida como atributo individual e passa a ser entendida como fenômeno institucional, vinculado às condições de trabalho, à cultura escolar e às políticas que moldam o cotidiano docente. A tensão entre inovação como discurso regulatório e inovação como prática emancipatória percorre, portanto, o conjunto das produções analisadas, revelando que o conceito funciona como espaço de disputa no qual se confrontam projetos de escola, de formação e de sociedade. Interrogar a inovação pedagógica significa, assim, interrogar os modos pelos quais a educação é governada, os critérios que definem a legitimidade das práticas e as possibilidades de transformação inscritas nas rotinas escolares, reconhecendo que toda proposta inovadora carrega consigo uma determinada concepção de sujeito, de conhecimento e de ordem social.

ROTINAS ESCOLARES E ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS

A análise das rotinas escolares e das estruturas institucionais exige deslocar o olhar da dimensão meramente operacional da escola para compreendê la como forma histórica de organização do tempo, do espaço e do currículo, articulada a projetos de sociedade e a regimes de regulação específicos. Ponce (2016), ao discutir o tempo escolar no mundo contemporâneo, demonstra que o ordenamento temporal da escola não constitui simples

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

arranjo técnico, mas expressão de escolhas políticas que incidem sobre a justiça curricular, pois a distribuição do tempo entre disciplinas, atividades e sujeitos traduz hierarquias de saber e concepções de formação. Ao mesmo tempo, Thiesen (2011) argumenta que tempos e espaços configuram a própria dinâmica dos processos escolares, estruturando ritmos, sequências e possibilidades de interação que delimitam o que pode ou não ocorrer no interior da instituição. O currículo, nesse sentido, não é apenas lista de conteúdos, mas organização espaço temporal que disciplina corpos, regula experiências e estabelece fronteiras entre momentos considerados produtivos e intervalos percebidos como marginais. Macedo (2006) aprofunda essa compreensão ao conceber o currículo como espaço tempo de fronteira cultural, no qual se negociam identidades, saberes e práticas, revelando que a estrutura institucional da escola opera como dispositivo de mediação entre culturas diversas, embora frequentemente sob o signo da homogeneização.

Essa dimensão espaço temporal adquire contornos específicos quando se examinam as políticas de ampliação da jornada escolar. Da Costa Coelho, Hora e Rosa (2015), ao problematizarem a escola de tempo integral, demonstram que a extensão do tempo não implica automaticamente transformação qualitativa do currículo, podendo resultar na mera sobreposição de atividades se não houver redefinição das concepções pedagógicas que orientam a prática. Dos Santos Felício (2012), ao analisar a educação integral, indica que a reorganização da jornada demanda articulação entre diferentes dimensões formativas e exige revisão das lógicas fragmentadas que historicamente estruturaram o currículo. Brandão (2009) já alertava que tempo e espaço no currículo são categorias estruturantes que moldam a experiência escolar, sendo insuficiente alterar a duração das atividades sem questionar o modo como são distribuídas e significadas. A reflexão de Barbosa (2016), ao tratar da geografia escolar, evidencia que a própria organização espacial da escola produz sentidos sobre o conhecimento, pois a disposição das salas, a segmentação por séries e a compartimentação disciplinar materializam uma concepção específica de aprendizagem. Em outra obra, Barbosa (2020) discute o chamado novo aluno no contexto contemporâneo e mostra que as transformações socioculturais desafiam a escola a repensar suas rotinas, sob pena de manter estruturas que não dialogam com as experiências juvenis atuais. Nesse cenário, a organização do tempo e do espaço não pode ser entendida como dado neutro, mas como construção histórica que condiciona a relação entre sujeitos e saberes.

A compreensão das rotinas escolares, contudo, não se esgota na análise curricular, pois envolve também a cultura organizacional e os modos de gestão que orientam os processos decisórios. Silva (2004) concebe o currículo como cultura da escola, indicando que o

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

ordenamento temporal e espacial é atravessado por valores, crenças e expectativas compartilhadas que definem o que se considera legítimo no cotidiano institucional. A cultura organizacional, portanto, estrutura práticas, regula interações e delimita margens de autonomia, configurando um horizonte de possibilidades para professores e estudantes. De Carvalho e Canedo (2012), ao investigarem estilos de gestão e cultura organizacional, evidenciam que diferentes modelos administrativos produzem impactos distintos sobre a qualidade do ensino, uma vez que a forma como se distribuem responsabilidades e se constroem consensos influencia diretamente o trabalho pedagógico. A introdução de princípios gerenciais na administração escolar, analisada por Barros, Moura, Brandão e Alexandre (2017), revela a incorporação de lógicas oriundas da reforma gerencial do Estado, que redefinem a cultura institucional a partir de parâmetros de eficiência e desempenho, muitas vezes tensionando práticas participativas.

Nesse contexto, Pereira e Aguiar (2025) discutem a burocracia em nível de rua e mostram que a gestão escolar pública se realiza no entrelaçamento entre normas formais e decisões situadas, nas quais diretores e professores interpretam políticas e as traduzem em ações concretas. A escola, longe de ser mera executora de diretrizes, constitui espaço de mediação onde se negociam sentidos, prioridades e critérios de justiça social. Os processos decisórios, assim, não se restringem às instâncias superiores, mas atravessam o cotidiano institucional, configurando rotinas que podem reforçar desigualdades ou promover redistribuições simbólicas e materiais. Ao articular cultura organizacional, gestão e justiça social, Pereira e Aguiar (2025) recolocam a escola como arena de disputa em que a democracia se exerce ou se restringe conforme as práticas adotadas. Compreender as rotinas escolares e as estruturas institucionais implica, portanto, reconhecer que tempo, espaço, currículo e gestão constituem dimensões indissociáveis de uma mesma arquitetura normativa, na qual se definem os contornos da experiência educativa. Transformar práticas de ensino demanda enfrentar essa arquitetura, interrogando os critérios que organizam o cotidiano escolar e reconfigurando as bases institucionais que sustentam determinadas formas de ensinar, aprender e decidir.

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

A transformação das práticas de ensino, quando tratada com rigor, não pode ser reduzida a uma adesão voluntarista a métodos, nem a uma expectativa de mudança derivada de prescrições curriculares externas; ela se produz, antes, em condições institucionais que reorganizam o modo como o trabalho docente é aprendido, interpretado, partilhado e avaliado no interior das escolas. Mizukami (2005) ao discutir a aprendizagem da docência, desloca o foco das visões que imaginam a formação como transferência de técnicas para uma compreensão na qual o ensinar se constitui como atividade que se aprende em contextos sociais, mediada por interações, repertórios culturais e modos de acompanhamento. Essa perspectiva torna visível que a escola, quando se limita a operar como local de execução, tende a reproduzir rotinas que estabilizam a prática e reduzem a reflexão a um gesto episódico; ao contrário, quando a instituição organiza tempos e dispositivos para a análise do trabalho, ela cria condições para que a docência se converta em objeto de pensamento e, portanto, em campo de desenvolvimento profissional. Nesse horizonte, a formação contínua centrada na escola, tematizada por Mucharreira (2016), aparece como um deslocamento institucional relevante, porque reconhece que a aprendizagem profissional não se sustenta apenas em cursos e certificações, mas em processos situados nos quais problemas reais do ensino são discutidos coletivamente, com implicações diretas sobre o cotidiano pedagógico. Não se trata, portanto, de acrescentar formações à agenda escolar, mas de reordenar prioridades, garantindo que o trabalho docente deixe de ser experiência solitária e passe a ser atividade compartilhada, com linguagem comum e critérios de análise.

Quando se introduz a noção de comunidades de aprendizagem docente, o debate ganha densidade justamente por recolocar a formação no interior do trabalho, recusando a separação entre produção e reflexão. Crecci e Fiorentini (2018) mostram que comunidades de aprendizagem docente podem constituir espaços de desenvolvimento profissional quando promovem colaboração intelectual, circulação de saberes da experiência e problematização sistemática da prática, deslocando a formação de um regime de consumo de conteúdos para um regime de investigação e construção coletiva. No entanto, o próprio funcionamento dessas comunidades não é isento de tensões, como evidenciam Reali, Tancredi e Mizukami (2016) ao analisarem processos de desenvolvimento profissional de mentoras, indicando que a vida institucional é atravessada por assimetrias, expectativas de desempenho e conflitos de papéis que, se não forem elaborados, convertem a comunidade em instância de vigilância sutil, e não em espaço de aprendizagem. É nesse ponto que as condições institucionais se tornam decisivas, não no sentido de serem um requisito abstrato, mas porque determinam se a escola oferece tempo protegido, reconhecimento simbólico e recursos organizacionais para que a

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

colaboração exista como prática de conhecimento. Machado e Formosinho (2016), ao discutirem equipas educativas e comunidades de aprendizagem, insistem que a construção de coletivos docentes requer arquitetura organizacional, isto é, um desenho de trabalho em equipe que não dependa de afinidades pessoais, mas de estruturas de coordenação, metas formativas e sustentação no cotidiano.

As experiências recentes de formação em contextos de crise tornam ainda mais visível que a comunidade de aprendizagem não é sinônimo de conectividade, nem produto automático de plataformas digitais. Da Silva, Rausch e Sopelsa (2022) ao examinarem implicações de uma comunidade de aprendizagem para professoras da educação infantil em tempos de pandemia, indicam que o cenário de emergência revelou tanto a potência quanto os limites das estratégias colaborativas, pois a intensificação do trabalho, a sobrecarga emocional e a precarização das condições materiais podem transformar encontros formativos em espaços de mera sobrevivência institucional. Ainda assim, quando a comunidade se organiza com propósito formativo e apoio institucional, ela pode converter dificuldades em problemas compartilháveis, produzindo repertórios e decisões pedagógicas mais consistentes. Gonçalves (2010) ao investigar comunidades de aprendizagem online na formação de professores, mostra que a virtualização pode ampliar redes e possibilidades de interação, mas também intensifica riscos de dispersão e superficialidade se não houver mediação pedagógica, objetivos claros e compromisso institucional. A dimensão discursiva desse processo é trabalhada por Dorsa, Casagranda e Milanez (2013), ao discutirem a formação discursiva docente em comunidades de aprendizagem, evidenciando que a transformação da prática envolve também transformação do modo de dizer e de significar o ensino; em outros termos, a comunidade não opera apenas como agrupamento, mas como espaço de produção de linguagem profissional, no qual se negociam sentidos e se definem critérios do que é aceitável ou desejável no ato de ensinar.

Esse debate, contudo, não pode ignorar que comunidades de aprendizagem vêm sendo apropriadas por discursos formativos que, em certos contextos, deslocam a colaboração para a lógica da adesão, da uniformização e da condução por modelos prontos. Silva (2025) ao contrapor comunidades de aprendizagem e seitas de formação, explicita paradigmas em disputa na formação docente, alertando para o risco de comunidades se tornarem mecanismos de captura da autonomia intelectual, seja pela imposição de metodologias supostamente corretas, seja pela transformação da colaboração em conformidade. Essa crítica recoloca o problema da institucionalidade, pois uma escola que valoriza apenas resultados imediatos tende a instrumentalizar qualquer dispositivo formativo, convertendo o espaço coletivo em

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

extensão do controle. Em sentido oposto, Kripka (2025) ao tratar de uma comunidade investigativa centrada na pesquisa da própria prática, evidencia que o desenvolvimento profissional ganha profundidade quando o professor se reconhece como produtor de conhecimento sobre o ensino, articulando registros, análises e decisões pedagógicas em um ciclo reflexivo sustentado. Nessa direção, Costa (2008) mostra que processos de produção colaborativa, como a elaboração de um artigo multimídia, podem operar como gatilhos formativos capazes de gerar comunidade de aprendizagem, desde que a instituição reconheça o valor do trabalho intelectual docente e crie condições para sua continuidade. Guerta e Camargo (2015), ao analisarem uma comunidade de aprendizagem da docência no estágio curricular, indicam que a iniciação profissional se fortalece quando o licenciando participa de práticas coletivas de reflexão, produzindo uma passagem menos abrupta entre formação inicial e cotidiano escolar, o que recoloca o estágio como espaço de profissionalização, e não de cumprimento burocrático.

No plano da educação a distância e das redes formativas, Becker (2013) mostra que a constituição de comunidade depende de trajetórias de vínculo e de reconhecimento, indicando que a rede não se confunde com a mera existência de canais de comunicação, mas requer processos de pertença e projeto comum. Ao articular essas contribuições, torna se possível sustentar que as condições institucionais para a transformação das práticas de ensino envolvem mais do que programas e discursos, pois exigem uma reorganização concreta do trabalho escolar para que a docência seja tratada como atividade intelectual, coletivamente elaborada e sustentada por comunidades que produzem conhecimento. Se a escola deseja alterar sua prática de forma consistente, precisa garantir tempo, mediação, legitimidade e proteção para o estudo do próprio trabalho, sem converter a colaboração em instrumento de padronização e sem reduzir o desenvolvimento profissional a consumo de prescrições. É nessa tensão entre autonomia e regulação, entre investigação e conformidade, que a comunidade de aprendizagem se torna critério institucional de transformação, não como fórmula, mas como forma de organizar o trabalho docente de maneira que o ensinar deixe de ser repetição e passe a ser produção refletida de experiência pedagógica.

LIDERANÇA PEDAGÓGICA, TRABALHO COLABORATIVO E GOVERNANÇA ESCOLAR

A liderança pedagógica, quando situada no interior das discussões contemporâneas sobre desenvolvimento profissional docente e comunidades de aprendizagem, deve ser compreendida como categoria estruturante da governança escolar e não como atributo

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

meramente gerencial ou função administrativa circunscrita ao cargo de direção. Trata se de um princípio organizador da vida institucional que incide sobre a forma como o trabalho docente é reconhecido, distribuído, acompanhado e transformado, configurando as condições concretas sob as quais as práticas de ensino podem ser problematizadas e reelaboradas. Mizukami (2005), ao discutir a aprendizagem da docência, sustenta que o ensinar se constitui como processo formativo contínuo, atravessado por mediações, interações e experiências partilhadas, o que desloca a liderança pedagógica do campo da supervisão técnica para o campo da mediação formativa. Se a docência é atividade aprendida no interior de contextos socialmente organizados, como argumenta Mizukami (2005), então governar pedagogicamente significa organizar a escola como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino, assegurando tempos institucionais para estudo, análise da prática e construção coletiva de critérios de qualidade. Crecci e Fiorentini (2018), ao examinarem o desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente, evidenciam que tais coletivos somente se consolidam quando a instituição reconhece formalmente o valor da colaboração intelectual, incorporando a reflexão sobre a prática ao núcleo da organização escolar. A liderança pedagógica, nesse horizonte, não se define pela centralização decisória, mas pela capacidade de instituir uma cultura na qual o diálogo profissional seja compreendido como condição do próprio exercício da docência, deslocando o professor da posição de executor para a de sujeito epistêmico.

Essa concepção, entretanto, não elimina as tensões que atravessam os processos colaborativos, pois a construção de comunidades de aprendizagem ocorre em meio a assimetrias institucionais, conflitos de expectativas e disputas simbólicas que exigem governança sensível à complexidade das relações escolares. Reali, Tancredi e Mizukami (2016), ao analisarem tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras, demonstram que a colaboração não se realiza em cenário de harmonia espontânea, sendo atravessada por negociações relativas a autoridade, experiência e reconhecimento. A liderança pedagógica, portanto, precisa operar como instância de mediação que reconhece a heterogeneidade do coletivo docente, criando dispositivos institucionais que transformem o dissenso em possibilidade de aprendizagem, e não em fator de fragmentação. Machado e Formosinho (2016), ao discutirem equipas educativas e comunidades de aprendizagem, afirmam que o trabalho colaborativo depende de desenho organizacional deliberado, com definição de metas comuns, partilha de responsabilidades e acompanhamento sistemático, o que implica superar modelos de gestão baseados exclusivamente em hierarquia vertical. A governança escolar, nesse sentido, articula dimensões políticas e pedagógicas, pois ao definir

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

como as decisões são tomadas, quem participa dos processos deliberativos e quais saberes são legitimados, ela incide diretamente sobre a qualidade das práticas de ensino. Silva (2025), ao problematizar a distinção entre comunidades de aprendizagem e seitas de formação, alerta para o risco de que o discurso da colaboração seja instrumentalizado por paradigmas normativos que convertem o coletivo em instância de conformidade, restringindo a autonomia crítica sob a aparência de consenso. Essa crítica evidencia que a liderança pedagógica deve ser analisada como prática política que envolve escolhas acerca da natureza do conhecimento escolar e do papel do professor na produção desse conhecimento.

A relação entre liderança e investigação da prática constitui elemento central para compreender a governança escolar orientada à transformação. Kripka (2025), ao tratar da aprendizagem profissional docente em comunidade investigativa, demonstra que a pesquisa da própria prática não apenas amplia a compreensão do ensino, mas reconfigura a identidade profissional, pois o professor passa a se reconhecer como autor de conhecimento pedagógico. Tal deslocamento exige liderança que legitime a investigação como parte integrante do trabalho escolar, garantindo recursos, tempo e reconhecimento institucional. Costa (2008), ao examinar a formação de comunidade a partir da elaboração de um artigo multimídia, mostra que projetos intelectuais compartilhados fortalecem a cultura profissional e produzem sentidos de pertença, desde que a governança assegure continuidade e incorpore tais iniciativas à dinâmica da escola. Da Silva, Rausch e Sopelsa (2022), ao analisarem comunidades de aprendizagem em contexto de pandemia, indicam que a liderança capaz de articular reorganização institucional, suporte emocional e planejamento pedagógico contribuiu para sustentar vínculos e evitar a dissolução do coletivo em momento de crise. Gonçalves (2010), ao investigar comunidades online na formação de professores, reforça que a liderança deve mediar criticamente o uso das tecnologias, assegurando que a virtualização das interações não substitua o debate pedagógico nem reduza a colaboração a troca instrumental de materiais. A governança escolar, portanto, envolve a criação de dispositivos que integrem reflexão, tecnologia e prática de maneira coerente com o projeto formativo da instituição.

O trabalho colaborativo, quando compreendido como eixo da governança, repercute também na articulação entre formação inicial, formação contínua e redes de desenvolvimento profissional. Guerta e Camargo (2015), ao analisarem comunidades de aprendizagem no estágio curricular obrigatório, evidenciam que a inserção de licenciandos em coletivos reflexivos favorece a construção de uma identidade docente menos individualizada e mais articulada à dimensão pública do ensino. Becker (2013), ao discutir redes de formação e constituição de comunidade em educação a distância, indica que a formação docente se

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

fortalece quando há projeto formativo compartilhado e reconhecimento institucional da participação em redes colaborativas. Dorsa, Casagranda e Milanez (2013), ao abordarem a formação discursiva docente em comunidades de aprendizagem, demonstram que a governança influencia os modos de significar o ensino, pois organiza quais discursos são legitimados e quais são silenciados no interior da instituição. Mucharreira (2016), ao defender a formação contínua centrada na escola, sustenta que a liderança pedagógica deve integrar a formação ao cotidiano institucional, superando a fragmentação entre cursos externos e prática real. Desse modo, liderança pedagógica, trabalho colaborativo e governança escolar configuram dimensões interdependentes de uma mesma arquitetura institucional que define se a escola operará como espaço de reprodução de rotinas ou como espaço de elaboração crítica de projetos pedagógicos. A transformação das práticas de ensino não se efetiva por adesão individual nem por imposição normativa, mas pela reorganização do trabalho docente como empreendimento coletivo sustentado por reflexão sistemática, reconhecimento profissional e compromisso com a produção compartilhada de conhecimento pedagógico, sendo a governança escolar o dispositivo que pode viabilizar ou bloquear tal reorganização conforme as escolhas institucionais que realiza.

AVALIAÇÃO, MONITORAMENTO E SUSTENTABILIDADE DAS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS

A avaliação, o monitoramento e a sustentabilidade das mudanças pedagógicas precisam ser tomados como uma mesma problemática institucional, porque dizem respeito ao modo como a escola produz continuidade histórica, produz memória do que faz e, sobretudo, produz critérios para decidir o que merece permanecer, o que deve ser corrigido e o que precisa ser abandonado. Valente (1999) já advertia que mudanças educacionais não se esgotam no plano do "fazer", pois exigem o "compreender" como operação epistemológica e política, isto é, a capacidade de interpretar a própria ação pedagógica e situá la em transformações sociais mais amplas. Quando a escola altera práticas de ensino sem instituir procedimentos de avaliação e acompanhamento, ela tende a confundir novidade com mudança e movimento com transformação, porque não dispõe de instrumentos para distinguir o que foi mera variação superficial do que efetivamente reconfigurou relações de ensino e aprendizagem. É aqui que os debates sobre indicadores se tornam relevantes, não como fetiche técnico, mas como linguagem de governança capaz de tornar inteligível a transformação em curso. Mendes (2023), ao propor indicadores de sustentabilidade para avaliação e monitoramento em ambientes escolares, evidencia que o problema não está apenas

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

em medir, mas em decidir o que será considerado evidência de avanço, de permanência e de regressão, o que recoloca a avaliação no terreno da justiça institucional, pois toda escolha de indicador define o que será visível e o que permanecerá invisível. Correia (2017), ao analisar o Programa Escolas Sustentáveis por indicadores de monitoramento, reforça que a sustentabilidade socioambiental, quando convertida em política escolar, demanda acompanhamento contínuo para não se reduzir a ações episódicas ou a eventos de calendário, precisamente porque a rotina escolar é capaz de absorver novidades sem alterar sua lógica. Assim, a avaliação, quando assume a forma de monitoramento sistemático, não opera como tribunal posterior, mas como dispositivo de condução do processo, capaz de produzir retornos regulares para a decisão pedagógica e de impedir que a mudança dependa apenas da energia individual de alguns professores.

A sustentabilidade das mudanças pedagógicas, contudo, não se garante por um inventário de metas, nem por relatórios que se acumulam sem incidência sobre o cotidiano; ela depende de um arranjo institucional que vincule dados, reflexão e decisão, de modo que a escola aprenda com o que produz e não apenas registre o que fez. Oliveira (2024), ao estudar o monitoramento da implantação de uma framework para avaliar a sustentabilidade de escolas públicas, mostra que a existência de uma estrutura de acompanhamento permite estabilizar critérios e reduzir a arbitrariedade das interpretações, criando uma gramática comum entre gestão e docência. Esse ponto é decisivo porque, sem um referencial compartilhado, a avaliação tende a oscilar entre dois extremos igualmente improdutivos: de um lado, a burocratização, quando se avalia para cumprir formalidades; de outro, a improvisação, quando se decide por percepções isoladas, sem lastro documental. Ao mesmo tempo, de Oliveira, da Silva e Bezerra (2025) deslocam a discussão ao articularem sustentabilidade pedagógica e tecnológica no interior de um currículo integrado, mostrando que a permanência de mudanças não se sustenta se a escola separa, por um lado, a inovação didática e, por outro, a infraestrutura, a formação e o suporte técnico. Nessa chave, o monitoramento precisa alcançar o modo como as práticas se reorganizam, como os tempos escolares são redistribuídos, como os estudantes se engajam e como os professores reconstroem suas decisões de ensino, sob pena de se limitar a verificar presença de recursos ou ocorrência de atividades. Bordignon e Trevisol (2022), ao tecerem diálogos entre ensino, aprendizagem e inovação, indicam que mudanças pedagógicas se consolidam quando há processos contínuos de análise e recomposição, o que implica reconhecer a avaliação como parte do próprio trabalho pedagógico, e não como instância externa que chega depois. Nesse ponto, a formação continuada aparece como condição de possibilidade para que a avaliação se torne leitura

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

crítica do processo e não ritual de prestação de contas. Dos Santos (2024), ao discutir efetividade da formação continuada e pensamento reflexivo, sustenta que o professor precisa de condições para interpretar evidências e produzir juízos pedagógicos, porque monitorar não é apenas coletar dados, mas atribuir sentido ao que os dados dizem sobre aprendizagem, participação e qualidade das interações em sala. Quando a escola institui rotinas coletivas de análise, ela transforma a avaliação em cultura profissional; quando não institui, a avaliação fica reduzida a números que circulam sem produzir decisão.

Há ainda uma dimensão frequentemente negligenciada quando se fala em sustentabilidade: a capacidade de uma mudança pedagógica atravessar o tempo sem perder sua inteligibilidade, isto é, sem se tornar prática automática esvaziada de razões, ou prática dependente de uma pessoa específica, que desaparece quando essa pessoa sai. Bento e Portugal (2019), ao refletirem sobre processos de transformação de práticas pedagógicas em espaços exteriores na educação de infância, mostram que a continuidade requer documentação, discussão e incorporação ao projeto pedagógico, porque aquilo que não se torna linguagem compartilhada tende a permanecer como iniciativa particular, frágil diante das pressões do cotidiano. Em escala institucional, De Sordi, Santos e Salvador (2024) ao analisarem um espaço de apoio ao ensino e aprendizagem como ativador de mudanças na graduação, explicitam que a sustentabilidade se vincula a suportes organizacionais capazes de acompanhar a implementação, acolher tensões e manter o tema da qualidade do ensino em pauta, evitando que a mudança seja capturada pela urgência diária. Essa lógica pode ser transposta para a escola básica: quando há instâncias de apoio, acompanhamento e reflexão, o monitoramento deixa de ser tarefa eventual e se torna elemento constitutivo da governança pedagógica. Mendes (2023) ajuda a compreender por que isso importa ao mostrar que indicadores, quando bem construídos, não são apenas instrumentos de verificação, mas mecanismos de orientação, porque permitem observar tendências, identificar contradições e decidir intervenções antes que a mudança se desgaste. A sustentabilidade, assim, não deve ser confundida com permanência inercial, pois uma prática pode permanecer e, ainda assim, perder sentido pedagógico; sustentabilidade exige capacidade de recomposição, isto é, de ajustar rotas mantendo coerência com princípios. Por isso, avaliar e monitorar, em última instância, é instituir responsabilidade pedagógica com base em evidências contextualizadas, sem confundir evidência com número e sem confundir decisão com imposição, assegurando que a escola preserve aquilo que amplia a aprendizagem e revise aquilo que apenas reorganiza aparências. O ponto final, portanto, é simples e exigente: mudanças pedagógicas só se sustentam quando a escola transforma a avaliação em inteligência institucional, isto é, em

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

prática cotidiana de leitura do próprio trabalho, capaz de manter a transformação viva no tempo, sem se render nem ao formalismo burocrático nem ao entusiasmo passageiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu do reconhecimento de que a inovação pedagógica, frequentemente evocada como imperativo contemporâneo, somente se materializa de modo consistente quando ancorada em condições institucionais que reorganizam as rotinas escolares, os processos decisórios e as formas de desenvolvimento profissional docente. O problema central que orientou o trabalho consistiu em compreender de que maneira as estruturas organizacionais da escola, a cultura institucional, a liderança pedagógica e os mecanismos de avaliação e monitoramento condicionam a transformação efetiva das práticas de ensino, superando a lógica episódica de projetos isolados. O objetivo geral foi analisar essas condições institucionais como eixo estruturante da mudança pedagógica, articulando os fundamentos conceituais da inovação às dinâmicas concretas do cotidiano escolar. Como desdobramentos, buscou se examinar o papel da organização do tempo e do espaço, da governança escolar, do trabalho colaborativo e das comunidades de aprendizagem na consolidação de práticas pedagógicas sustentáveis. Ao longo do percurso analítico, evidenciou se que a inovação não se sustenta como gesto individual nem como imposição normativa, mas depende da institucionalização de processos de reflexão coletiva, de liderança orientada ao desenvolvimento profissional e de sistemas avaliativos que integrem monitoramento e tomada de decisão.

Os principais achados indicam que a transformação das práticas de ensino exige coerência entre discurso e estrutura, pois mudanças metodológicas não produzem efeitos duradouros quando dissociadas de reorganizações no modo como a escola distribui tempos, reconhece o saber docente e estrutura seus processos de acompanhamento. Constatou se que a liderança pedagógica desempenha papel mediador decisivo ao articular formação, colaboração e governança, convertendo o coletivo docente em instância de produção de conhecimento sobre o próprio ensino. Verificou se ainda que a avaliação e o monitoramento, quando concebidos como práticas formativas e não meramente burocráticas, operam como mecanismos de sustentabilidade das mudanças, pois permitem ajustes contínuos e consolidação de uma cultura institucional orientada pela análise crítica da prática. A análise também revelou que a ausência de condições organizacionais adequadas tende a esvaziar iniciativas inovadoras, reduzindo as a intervenções pontuais sem continuidade histórica. Desse modo, a resposta à questão de pesquisa aponta para a centralidade das condições

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

institucionais como fator determinante da efetividade e permanência das transformações pedagógicas.

As contribuições deste trabalho situam se em dois planos complementares. No plano teórico, a pesquisa reforça a compreensão da inovação pedagógica como fenômeno institucional e relacional, deslocando o foco de abordagens centradas exclusivamente em metodologias para uma análise estrutural das condições que tornam possível a mudança. No plano prático, o estudo oferece subsídios para gestores e equipes escolares ao evidenciar que a consolidação de práticas inovadoras requer investimento em liderança formativa, organização do trabalho colaborativo e construção de sistemas avaliativos integrados ao cotidiano escolar. Ao articular esses elementos, o trabalho amplia o debate sobre governança educacional, indicando que a qualidade do ensino não pode ser dissociada das formas pelas quais a escola organiza sua própria dinâmica interna.

Não obstante os avanços analíticos alcançados, a pesquisa apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. A abordagem concentrou se predominantemente na análise teórica e documental, o que restringe a observação empírica direta de processos institucionais em diferentes contextos escolares. Além disso, não foi possível explorar em profundidade as variações regionais e as especificidades de distintos níveis de ensino, aspectos que podem influenciar significativamente as condições de implementação e sustentabilidade das mudanças pedagógicas. Tais limites não invalidam os resultados, mas indicam a necessidade de ampliação metodológica em estudos futuros.

Como desdobramento, sugerem se investigações empíricas comparativas que examinem diferentes modelos de governança escolar e suas repercussões na consolidação de práticas inovadoras, bem como pesquisas longitudinais que acompanhem processos de transformação ao longo do tempo, analisando sua permanência ou descontinuidade. Também se mostra pertinente aprofundar a análise da relação entre políticas públicas e autonomia institucional, de modo a compreender como marcos regulatórios influenciam a sustentabilidade das mudanças. Permanecem abertas questões relativas à articulação entre cultura escolar, liderança distribuída e construção de comunidades profissionais capazes de sustentar a inovação como prática permanente e não como evento transitório, mantendo viva a reflexão sobre as condições institucionais que permitem à escola transformar se sem perder sua coerência formativa.

REFERÊNCIAS

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

ANTICH, A. V. Formação de Professores e Inovação: Desafios, Possibilidades e Repercussões nas Práticas Pedagógicas. Curitiba: Appris, 2024

AQUINO, J. G.; BOTO, C. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 55, p. 13-20, 2019

BARBOSA, M. E. S. A escola e o "novo" aluno no contexto contemporâneo. **VI CONEDU**, v. 1, p. 230-249, 2020

BARBOSA, M. E. S. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 7, n. 12, p. 82-113, 2016

BARROS, C. N. V.; MOURA, J. S.; BRANDÃO, N. L. M.; ALEXANDRE, L. A. C. A Influência da Reforma Gerencial sobre a Cultura Organizacional no Âmbito da Gestão Escolar. **ID on line. Revista de Psicologia**, v. 11, n. 37, p. 66-79, 2017

BECKER, A. M. Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional e Constituição de Comunidade: um diálogo sobre o percurso formativo inicial docente em educação a distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2013

BENTO, G.; PORTUGAL, G. Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 2, p. 91-106, 2019

BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, p. 1-15, 2022

BRANDÃO, A. R. Tempo e espaço no currículo escolar. 2009

CORREIA, B. B. Programa Escolas Sustentáveis: avaliação por indicadores de monitoramento da sustentabilidade socioambiental de quatro escolas públicas de Sobradinho-DF. 2017

COSTA, T. M. L. Da elaboração de um artigo multimídia-AMM à formação de uma comunidade de aprendizagem: um olhar para o desenvolvimento profissional. 2008

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, v. 34, p. e172761, 2018

DA COSTA COELHO, L. M. C.; HORA, D. M.; ROSA, A. V. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e (m) sua (s) prática (s). **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015

DE CARVALHO, C. P.; CANEDO, M. L. Estilos de gestão, cultura organizacional e qualidade de ensino. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n. 19, p. 78-98, 2012

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

DE OLIVEIRA, J. R.; DA SILVA, M. C.; BEZERRA, F. D. Sustentabilidade pedagógica e tecnológica: caminhos para um currículo integrado. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 28, p. 1-17, 2025

DE SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. H. A. D.; SALVADOR, M. A. T. O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) 2 da Unicamp como ativador de mudanças no ensino de graduação: o desafio da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões. **Educação: Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, p. 1-18, 2024

DORSA, A. C.; CASAGRANDA, M. B. G.; MILANEZ, M. A formação discursiva docente em comunidades de aprendizagem: novas perspectivas de desenvolvimento local. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 16, p. 1-15, 2013

DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2012

DOS SANTOS, I. C. Formação continuada de professores: uma análise da efetividade e do papel do pensamento reflexivo. **Avanços & Olhares – Revista Acadêmica Multitemática do IESA**, n. 10, p. 1-15, 2024

GONÇALVES, C. B. O desenvolvimento das comunidades de aprendizagem online: um estudo de caso na formação de professores no Amazonas. 2010

GUERTA, R. S.; CAMARGO, C. C. D. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015

KRIPKA, R. M. L. Aprendizagem profissional docente em uma comunidade investigativa: a pesquisa da própria prática e o desenvolvimento profissional de uma formadora. **Educação Matemática em Revista**, v. 30, n. 87, p. 1-16, 2025

LOPES, A. W. D. A. Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola. 2018. Dissertação (Mestrado), 2018

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 16, p. 11-31, 2016

MENDES, V. Indicadores de sustentabilidade para avaliação e monitoramento em ambientes escolares de Natal/RN. 2023

MIORANDO, B. S.; LEITE, D. Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na Educação Superior. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 170-187, 2018

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

MIZUKAMI, M. D. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, p. 0-15, 2005

MUCHARREIRA, P. R. Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. 2016

OLIVEIRA, J. P. I. D. Monitoramento da Implantação de uma Framework para Avaliar a Sustentabilidade de Escolas Públicas Municipais de Itapetim-Pernambuco. 2024

PEREIRA, H. R.; AGUIAR, M. S. A burocracia em nível de rua e a gestão escolar pública: democracia, cultura organizacional e justiça social. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 8, p. e2624-e2624, 2025

PEREIRA, T. C. M. Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade. 2017. Dissertação (Mestrado), 2017

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1141-1160, 2016

REALI, A. D. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. D. G. N. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 121-132, 2016

SALAMI, M. C. A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica. 2013. Dissertação (Mestrado), 2013

SANTOS, L. L. D. C. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, 2003

SILVA, F. D. C. T. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. **27ª Reunião Anual da ANPED**, p. 1-15, 2004

SILVA, G. R. Entre comunidades de aprendizagem e seitas de formação: paradigmas em disputa na formação docente. **Pedagogia em Ação**, v. 25, n. 2, p. 105-116, 2025

SILVA, L. G. O. Educação do campo e inovação pedagógica: perspectivas e possibilidades. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Madeira, Portugal, 2015

SILVA, T. D. O.; RAUSCH, R. B.; SOPELSA, C. D. S. P. Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 43-56, 2022

SOARES, P. G.; MELLO, E. M. B. A BNCC das competências e a perspectiva de inovação pedagógica de viés tecnológico e regulatório: caminhos para resistência. **Educação UFSM**, v. 49, p. 1-23, 2024

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.78

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MESQUITA, N. A. D. S. Inovação pedagógica: concepções que orbitam este conceito. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 212-226, 2022

THIESEN, J. D. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011

TOLEDO, M. R. D. A. Inovação pedagógica, formação do professor e circulação do impresso: o caso da biblioteca de educação. **Memoria, conocimiento y utopía**, v. 4, n. 5, p. 93-115, 2008

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: O computador na sociedade do conhecimento. **O computador na sociedade do conhecimento**, v. 1, p. 29-48, 1999

VIEIRA, D.; PISCHETOLA, M. A relação crítica entre a inovação pedagógica e o ensino remoto emergencial. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 42-58, 2022

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. D. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Aberto**, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019

Submetido: 05 de Março de 2026
Aceito: 15 de Março de 2026
Publicado: 16 de Março de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional