Daiane de Lourdes Alves Velho
Antônio Carlos Oczinski
Francisco Evaristo de Matos
Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba
(Orgs.)

GESTÃO EDUCACIONAL, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



São Paulo | 2026

Daiane de Lourdes Alves Velho
Antônio Carlos Oczinski
Francisco Evaristo de Matos
Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba
(Orgs.)

GESTÃO EDUCACIONAL, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



São Paulo | 2026

1ª edição

ORGANIZADORES

Daiane de Lourdes Alves Velho
Antônio Carlos Oczinski
Francisco Evaristo de Matos
Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba

GESTÃO EDUCACIONAL, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ISBN [ISBN]

EDITORA ARCHIE

GESTÃO EDUCACIONAL, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1ª edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2026

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
[Inserir a ficha catalográfica enviada pela editora.]
Elaborado por [bibliotecário(a)] – CRB-0/000

https://periodicorease.pro.br
contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- Copyright© 2026 dos autores.
Direito de edição reservado à Revista REASE.
O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.
CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.
Tel.: 55(11) 5107-0941
https://periodicorease.pro.br/rease
contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro
Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos
Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, José Rafael Santos da Silva e Luan Henrique de Lima Souza.
Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos
Ilustrações: Luan Henrique de Lima Souza, José Rafael Santos da Silva, Talita Tainá Pereira Batista e Ana Cláudia Néri Bastos
Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos, José Rafael Santos da Silva, Luan Henrique de Lima Souza e Talita Tainá Pereira Batista.
Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE
Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL
Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciências Sociais - FICS
Doutornada Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)
Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciências Sociales de Chile
Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Universidad del Sol (UNADES)
Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY
Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola
Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG
Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS
Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ
PhD. Diogo Vianna, IEPA
Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas
PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho
Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal
Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP
PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba
Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal
Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,
Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR
Cristian Melo, MEC
Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal
Me. Roberto S. Maciel- UFBA
Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal
Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC
PhD. Aparecida Ribeiro, UFG
Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são open access, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de ecommerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I 12
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
Maria Eliete Andrade Vitorino
10.51891/[ISBN]-01

CAPÍTULO II 35
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA EDUCAÇÃO GLOBAL: CAMINHOS PARA INTEGRAR ODS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR
Maria Eliete Andrade Vitorino
10.51891/[ISBN]-02

CAPÍTULO III 57
USO DE ESTRATÉGIAS ESTRUTURADAS DE PLANEJAMENTO E O SUCESSO DE ORGANIZAÇÕES EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL
Leandro Costa dos Santos
10.51891/[ISBN]-03

CAPÍTULO IV 77
ESTRATÉGIAS ESTRUTURADAS E O SUCESSO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: CAMINHOS PARA EQUIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
Ana Cristina Leandro de Lima
10.51891/[ISBN]-04

CAPÍTULO V 97
GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
Daiane de Lourdes Alves Velho
10.51891/[ISBN]-05

CAPÍTULO VI 128
ANÁLISE DA LIDERANÇA ÉTICA DO ENSINA BRASIL: IMPACTO E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO
Cátia Oliveira Fernandes Peres
10.51891/[ISBN]-06

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E OS(AS) ORGANIZADORES(AS) 150

ÍNDICE REMISSIVO 154

CAPÍTULO

I

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Maria Eliete Andrade Vitorino

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Maria Eliete Andrade Vitorino[1]

RESUMO

A transformação digital tem promovido mudanças significativas nos sistemas educacionais, exigindo das instituições escolares a adoção de estratégias que articulem inovação tecnológica, planejamento e desenvolvimento profissional. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar como estratégias estruturadas de planejamento podem contribuir para o sucesso da transformação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo desafios e possibilidades para a integração das tecnologias educacionais em escolas públicas. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentado em produções acadêmicas sobre transformação digital, gestão educacional, formação docente e inovação pedagógica. A análise evidenciou que a transformação digital ultrapassa a simples aquisição de equipamentos tecnológicos, envolvendo mudanças organizacionais, pedagógicas e culturais que demandam planejamento estratégico e participação coletiva. Os resultados indicam que a atuação da gestão escolar, a definição de objetivos institucionais e o investimento em formação continuada constituem fatores essenciais para a utilização significativa das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, observou-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os recursos digitais

[1] Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela American Global Tech University (AGTU). É professora pedagoga efetiva da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Atualmente, atua como formadora no Centro Municipal de Formação (CEMFOR), em Sorriso, Mato Grosso.

podem favorecer o engajamento dos estudantes, a diversificação das práticas pedagógicas e a aproximação entre escola e família. Conclui-se que a efetividade da transformação digital depende da integração entre planejamento, formação docente e uso pedagógico das tecnologias, de modo a promover uma educação mais inclusiva, inovadora e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: transformação digital; planejamento estratégico; tecnologias educacionais; formação docente; inovação pedagógica; ensino fundamental.

A B S T R A C T

Digital transformation has promoted significant changes in educational systems, requiring schools to adopt strategies that integrate technological innovation, planning, and professional development. In this context, the present study aimed to analyze how structured planning strategies can contribute to the success of digital transformation in the early years of Elementary Education, discussing challenges and opportunities for the integration of educational technologies in public schools. This research is characterized as a bibliographic and reflective study, based on academic literature addressing digital transformation, educational management, teacher training, and pedagogical innovation. The analysis showed that digital transformation goes beyond the simple acquisition of technological equipment, involving organizational, pedagogical, and cultural changes that require strategic planning and collective participation. The findings indicate that school leadership, the definition of institutional goals, and investment in continuing teacher education are essential factors for the meaningful use of technology in teaching and learning processes. Furthermore, it was observed that, in the early years of Elementary Education, digital resources can enhance student engagement, diversify pedagogical practices, and strengthen communication between schools and families. It is concluded that the effectiveness of digital transformation depends on the integration of planning, teacher training, and the pedagogical use of technologies in order to promote a more inclusive, innovative, and socially relevant education.

Keywords: digital transformation; strategic planning; educational technologies; teacher training; pedagogical innovation; elementary education.

1 INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais têm impactado profundamente diferentes setores da sociedade, alterando formas de comunicação, produção, gestão e acesso à informação. Na educação, essas mudanças têm levado escolas e sistemas de ensino a revisarem práticas pedagógicas, processos administrativos e estratégias de formação profissional. A transformação digital, que antes era percebida como uma tendência futura, passou a integrar o cotidiano das instituições educacionais e a ocupar posição central nas discussões sobre inovação e qualidade do ensino (SCHWAB, 2016).

Contudo, reduzir a transformação digital à aquisição de equipamentos ou à utilização de plataformas tecnológicas representa uma compreensão limitada desse fenômeno. Rogers (2017) argumenta que a transformação digital envolve mudanças organizacionais mais amplas, relacionadas à cultura institucional, aos processos de trabalho e à capacidade de utilizar a tecnologia de forma estratégica. No ambiente escolar, isso significa reconhecer que a simples presença de computadores, internet ou recursos digitais não garante, por si só, melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a inserção das tecnologias digitais na educação tem sido marcada por avanços importantes e desafios persistentes. Ao longo das últimas décadas, diferentes políticas públicas buscaram ampliar o acesso às tecnologias nas escolas, desde iniciativas pioneiras

como o Projeto EDUCOM até programas voltados à inclusão digital e à modernização dos ambientes educacionais. Apesar desses investimentos, muitas instituições ainda convivem com limitações relacionadas à infraestrutura, à conectividade e à formação dos profissionais da educação (GORDIANO; ANDRIOLA, 2022).

A realidade observada nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia essas contradições. Embora os estudantes estejam cada vez mais familiarizados com dispositivos digitais e formas diversificadas de acesso à informação, a integração pedagógica desses recursos nem sempre ocorre de maneira planejada. Na experiência profissional da autora, desenvolvida em escola pública, é possível identificar situações em que equipamentos e plataformas digitais permanecem subutilizados por falta de acompanhamento sistemático, formação continuada ou definição clara de objetivos pedagógicos. Em contrapartida, também foram observadas experiências positivas, especialmente quando a equipe gestora promove momentos de estudo, incentiva o compartilhamento de práticas entre os professores e acompanha a implementação das ações propostas.

Essa percepção aproxima-se das reflexões de Libâneo (2015) e Lück (2017), para os quais processos de mudança institucional exigem planejamento, participação coletiva e acompanhamento contínuo. A experiência cotidiana da escola demonstra que a tecnologia tende a produzir melhores resultados quando integra um projeto educacional

previamente estruturado, e não quando é incorporada apenas como resposta às exigências de modernização ou às demandas externas.

Outro aspecto frequentemente apontado pela literatura refere-se à formação docente. Kenski (2012), Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Nóvoa (2019) e Imbernón (2016) destacam que a utilização pedagógica das tecnologias depende do desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores selecionar recursos, adaptar metodologias e promover experiências de aprendizagem significativas. Essa discussão torna-se especialmente relevante nos anos iniciais, etapa em que as tecnologias precisam ser integradas de forma compatível com as características do desenvolvimento infantil e com os objetivos educacionais propostos.

Os dados da pesquisa TIC Educação 2023 reforçam essa discussão ao evidenciar que os avanços relacionados ao acesso às tecnologias não eliminam os desafios associados à formação dos educadores e ao uso pedagógico dos recursos digitais (CGI.br, 2024). Em outras palavras, a ampliação da infraestrutura tecnológica, embora necessária, não é suficiente para assegurar processos efetivos de transformação digital.

Partindo dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar como estratégias estruturadas de planejamento podem contribuir para o sucesso da transformação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo desafios e possibilidades para a integração das tecnologias educacionais em escolas públicas.

Mais do que discutir ferramentas ou equipamentos, busca-se compreender como planejamento, gestão e formação docente podem favorecer práticas educacionais capazes de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Transformação digital e educação: conceitos e desafios contemporâneos

A transformação digital tem provocado mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam, acessam informações e desenvolvem atividades profissionais e sociais. Na educação, essas mudanças desafiam as instituições de ensino a repensarem práticas pedagógicas e modelos de gestão construídos para uma realidade anterior ao avanço das tecnologias digitais. Por esse motivo, a transformação digital não deve ser compreendida apenas como a adoção de equipamentos ou plataformas tecnológicas, mas como um processo que envolve mudanças culturais, organizacionais e pedagógicas.

Schwab (2016) relaciona esse cenário à Quarta Revolução Industrial, caracterizada pela integração entre tecnologias digitais, físicas e biológicas. A velocidade das transformações observadas nas últimas décadas tem exigido das organizações maior capacidade de adaptação e inovação. Nas escolas, esse movimento torna-se perceptível quando se observa que os estudantes chegam às salas de aula já familiarizados com recursos digitais, aplicativos, vídeos e diferentes formas de interação mediadas pela tecnologia. No entanto,

essa familiaridade não significa, necessariamente, que saibam utilizar essas ferramentas de forma crítica ou educativa.

Castells (2022) afirma que a sociedade contemporânea está estruturada em redes de informação, nas quais o conhecimento circula por diferentes espaços e plataformas digitais. Essa mudança alterou a posição tradicional da escola como principal fonte de acesso à informação. Atualmente, crianças e adolescentes encontram respostas para muitas de suas dúvidas em mecanismos de busca, vídeos e redes sociais antes mesmo de recorrerem aos professores. Diante dessa realidade, a função da escola torna-se ainda mais relevante, pois envolve não apenas transmitir conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de análise, seleção e interpretação das informações disponíveis.

Ao discutir transformação digital, Rogers (2017) destaca que a inovação não depende exclusivamente da aquisição de novas tecnologias, mas da capacidade das organizações de reorganizar processos e criar novas formas de gerar valor. Essa reflexão encontra respaldo na realidade das escolas públicas, onde a simples disponibilidade de recursos tecnológicos nem sempre resulta em mudanças significativas na aprendizagem. Em algumas situações observadas pela autora, laboratórios de informática e equipamentos multimídia permanecem pouco utilizados, enquanto professores e estudantes continuam desenvolvendo suas atividades por meio de metodologias tradicionais. Isso demonstra que o acesso à tecnologia,

embora necessário, não é suficiente para promover a transformação digital.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse desafio assume características particulares. As crianças demonstram interesse e familiaridade com os recursos digitais, mas a utilização pedagógica dessas ferramentas depende da mediação dos professores e do planejamento das atividades. Na prática escolar, percebe-se que os melhores resultados costumam ocorrer quando as tecnologias são incorporadas com objetivos de aprendizagem claramente definidos. Em atividades de alfabetização, por exemplo, recursos audiovisuais, jogos educativos e plataformas digitais tendem a despertar maior participação dos estudantes quando articulados às propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A UNESCO (2021) defende que a transformação digital na educação deve estar fundamentada em princípios de inclusão, equidade e desenvolvimento humano. Essa perspectiva é particularmente importante em um país marcado por desigualdades sociais e educacionais. Embora a pesquisa TIC Educação 2023 indique avanços no acesso às tecnologias pelas escolas brasileiras, ainda persistem desafios relacionados à conectividade, à formação docente e à utilização pedagógica dos recursos disponíveis (CGI.br, 2024).

Diante desse cenário, torna-se evidente que os desafios da transformação digital ultrapassam a dimensão tecnológica. A experiência das escolas demonstra que questões relacionadas à gestão, ao planejamento e à formação dos profissionais exercem

influência direta sobre os resultados alcançados. Assim, mais do que modernizar equipamentos, transformar digitalmente a educação significa criar condições para que as tecnologias contribuam efetivamente para a aprendizagem e para a formação de estudantes preparados para atuar de forma crítica na sociedade contemporânea.

2.2 Planejamento estratégico como elemento da transformação digital escolar

A transformação digital nas instituições educacionais não ocorre de maneira espontânea nem exclusivamente em função da disponibilidade de recursos tecnológicos. Computadores, plataformas digitais e acesso à internet são importantes, mas sua presença não garante, por si só, mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Em muitas escolas, equipamentos modernos convivem com práticas pedagógicas pouco alteradas, demonstrando que a inovação depende de fatores mais amplos do que a simples aquisição de tecnologia.

Rogers (2017) afirma que organizações bem-sucedidas em processos de transformação digital compreendem a inovação como parte de uma estratégia institucional e não apenas como a adoção de novas ferramentas. Isso implica revisar processos, redefinir prioridades e construir uma cultura organizacional aberta à mudança. No ambiente escolar, essa compreensão torna-se particularmente relevante, pois a implementação de recursos tecnológicos precisa estar articulada ao projeto pedagógico, às necessidades dos estudantes e aos objetivos educacionais definidos pela instituição.

A gestão escolar exerce papel central nesse processo. Para Lück (2017), liderar uma escola envolve mobilizar pessoas, recursos e conhecimentos em torno de metas comuns. Na prática, isso significa que a transformação digital tende a alcançar melhores resultados quando a equipe gestora participa ativamente do planejamento, acompanha as ações desenvolvidas e cria espaços de diálogo entre os profissionais. Quando as decisões relacionadas ao uso das tecnologias são tomadas de forma isolada ou apenas em resposta a demandas externas, os resultados costumam ser mais limitados.

Libâneo (2015) destaca que o planejamento escolar deve funcionar como instrumento de organização da ação educativa. Essa perspectiva ajuda a compreender que a transformação digital exige definição de metas, distribuição de responsabilidades e acompanhamento contínuo das ações implementadas. Sem esse direcionamento, existe o risco de que investimentos importantes produzam impactos reduzidos no cotidiano da escola.

A realidade das escolas públicas oferece exemplos que reforçam essa discussão. Em diferentes momentos da trajetória profissional da autora, foi possível observar situações em que laboratórios de informática, projetores e plataformas digitais estavam disponíveis, mas eram utilizados de forma esporádica ou restritos a atividades administrativas. Em alguns casos, a ausência de planejamento coletivo fazia com que cada professor decidisse individualmente como utilizar os recursos, gerando experiências isoladas e pouca continuidade entre as ações desenvolvidas.

Por outro lado, também foram observadas experiências mais positivas. Em escolas onde a equipe gestora promove momentos de estudo, incentiva o compartilhamento de práticas e estabelece objetivos comuns relacionados ao uso das tecnologias, os recursos digitais tendem a ser incorporados com maior intencionalidade pedagógica. Nesses contextos, a tecnologia deixa de ser vista como um recurso complementar e passa a integrar o planejamento das atividades de ensino.

Outro aspecto frequentemente negligenciado refere-se à participação dos professores nas decisões institucionais. A transformação digital conduzida exclusivamente por determinações administrativas pode gerar resistência ou insegurança entre os profissionais. Quando os docentes participam do planejamento e compreendem os motivos das mudanças propostas, aumenta a possibilidade de envolvimento e continuidade das ações. A experiência escolar demonstra que processos construídos coletivamente costumam produzir resultados mais duradouros do que iniciativas implementadas de forma verticalizada.

Mais do que adquirir equipamentos ou contratar plataformas, transformar digitalmente uma escola significa criar condições para que as tecnologias façam sentido no cotidiano pedagógico. A literatura aponta essa necessidade, mas a realidade escolar a confirma diariamente. Em muitos casos, a diferença entre uma tecnologia que permanece subutilizada e outra que efetivamente contribui para a aprendizagem está menos relacionada ao recurso em si e mais à

existência de planejamento, acompanhamento e objetivos claramente definidos.

2.3 Formação docente e inovação pedagógica no contexto digital

A transformação digital na educação não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos tecnológicos ou do planejamento institucional. Embora esses fatores sejam importantes, as mudanças tornam-se efetivas quando alcançam a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Nesse processo, os professores ocupam posição central, pois são responsáveis por selecionar estratégias, adaptar recursos e estabelecer conexões entre as tecnologias e os objetivos de aprendizagem. Kenski (2012) destaca que a presença das tecnologias na escola exige novas competências profissionais, uma vez que os recursos digitais modificam formas de acesso à informação, comunicação e produção do conhecimento. Diante desse cenário, o papel do professor passa por transformações importantes. Mais do que transmitir conteúdos, espera-se que ele atue como mediador da aprendizagem, orientando os estudantes na utilização crítica e significativa dos recursos disponíveis.

Essa mudança, entretanto, nem sempre ocorre de maneira simples. Muitos profissionais da educação iniciaram sua trajetória docente em um período no qual as tecnologias digitais ainda possuíam presença limitada nas escolas. Como consequência, a incorporação desses recursos ao planejamento pedagógico costuma gerar desafios relacionados não apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas também à adaptação de metodologias, formas de avaliação e

organização das atividades de ensino. Imbernón (2016) observa que a formação continuada precisa considerar essas necessidades concretas, valorizando a reflexão sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento.

A realidade escolar confirma essa percepção. Ao longo da experiência profissional da autora, foi possível observar que a resistência ao uso das tecnologias nem sempre está associada à falta de interesse dos professores. Em diversas situações, o que gera insegurança é a dificuldade de compreender como determinado recurso pode contribuir efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. Quando a formação se limita à apresentação de ferramentas ou funcionalidades técnicas, os resultados tendem a ser menos significativos do que em processos formativos que discutem aplicações pedagógicas concretas.

Nóvoa (2019) defende que a formação docente deve estar diretamente vinculada aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Segundo o autor, os professores aprendem de forma mais significativa quando compartilham experiências, analisam situações reais e constroem soluções colaborativamente. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, nas quais novas ferramentas surgem constantemente e exigem atualização permanente.

Outro aspecto importante refere-se à inovação pedagógica. Moran (2018) argumenta que o uso das tecnologias deve estar associado a metodologias capazes de promover participação ativa dos

estudantes, resolução de problemas e construção colaborativa do conhecimento. Isso significa que a inovação não depende apenas do recurso utilizado, mas da forma como ele é integrado ao processo de ensino e aprendizagem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa questão torna-se ainda mais evidente. Ferramentas digitais podem contribuir para a alfabetização, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para o aumento do engajamento dos estudantes. Contudo, os resultados observados costumam ser mais positivos quando essas ferramentas estão articuladas aos objetivos pedagógicos e às necessidades da turma. Em algumas experiências acompanhadas pela autora, recursos digitais inicialmente utilizados apenas como complemento passaram a ocupar papel mais relevante à medida que os professores ganharam segurança para incorporá-los ao planejamento das aulas.

As propostas de ensino híbrido discutidas por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) ampliam essas possibilidades ao combinar atividades presenciais e digitais em diferentes momentos da aprendizagem. Embora esse modelo apresente potencial para personalizar o ensino e estimular a autonomia dos estudantes, sua implementação requer planejamento cuidadoso, formação adequada e acompanhamento contínuo, especialmente nos anos iniciais, em que a mediação docente continua sendo elemento indispensável.

Mais do que aprender a utilizar plataformas ou aplicativos, os professores precisam compreender como as tecnologias podem contribuir para a construção do conhecimento. A experiência escolar

demonstra que a inovação pedagógica não é produzida pelos recursos digitais em si, mas pelas decisões tomadas pelos educadores diante das necessidades concretas de seus estudantes. Por essa razão, investir na formação docente continua sendo uma das estratégias mais importantes para que a transformação digital produza impactos reais na qualidade da educação.

2.4 Possibilidades e desafios da transformação digital nos anos iniciais do ensino fundamental

A transformação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta possibilidades relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem, mas também evidencia desafios que continuam presentes na realidade das escolas públicas brasileiras. Nessa etapa da educação básica, as tecnologias podem ampliar experiências de aprendizagem, favorecer a participação dos estudantes e diversificar estratégias pedagógicas. Contudo, seus resultados dependem de condições que vão além da simples disponibilidade de equipamentos ou acesso à internet.

Entre as possibilidades mais evidentes está a utilização de recursos capazes de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Plataformas educacionais, jogos pedagógicos, vídeos e aplicativos permitem que os conteúdos sejam apresentados por diferentes linguagens, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que a integração entre atividades presenciais e digitais favorece a personalização do ensino, respeitando ritmos e necessidades distintas dos estudantes.

Nos anos iniciais, essa potencialidade assume características próprias. Crianças em processo de alfabetização ou de construção dos primeiros conceitos matemáticos costumam responder de forma positiva a atividades que combinam imagens, sons, desafios e interação. Na experiência profissional da autora, observou-se que recursos digitais utilizados de forma planejada tendem a aumentar o envolvimento dos estudantes, especialmente em atividades que exigem concentração e participação contínua. Entretanto, também foi possível perceber que o entusiasmo inicial provocado pela tecnologia nem sempre se converte automaticamente em aprendizagem. Em alguns momentos, a ferramenta chama mais atenção do que o próprio conteúdo, exigindo mediação cuidadosa por parte do professor.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à aproximação entre escola e família. Ferramentas digitais de comunicação passaram a desempenhar papel importante no acompanhamento das atividades escolares, permitindo compartilhamento mais rápido de informações e maior interação entre professores e responsáveis. Essa realidade tornou-se especialmente evidente após o período de ensino remoto, quando muitas escolas precisaram reorganizar formas de comunicação para garantir a continuidade das atividades educacionais.

Apesar dessas possibilidades, a transformação digital ainda encontra obstáculos significativos. As desigualdades de acesso permanecem entre os principais desafios. Embora os dados da pesquisa TIC Educação 2023 apontem avanços relacionados à

presença de equipamentos e conectividade nas escolas brasileiras, as condições de acesso continuam bastante distintas entre regiões e contextos socioeconômicos (CGI.br, 2024). Em algumas comunidades, os estudantes possuem acesso frequente a dispositivos digitais e internet em suas residências; em outras, a escola continua sendo o principal espaço de contato com essas tecnologias.

A formação docente também permanece como um desafio recorrente. Muitos professores demonstram interesse em utilizar recursos digitais, mas nem sempre encontram oportunidades de formação que dialoguem com as demandas concretas da sala de aula. Em consequência, observa-se que algumas ferramentas são utilizadas de forma pontual ou desvinculada dos objetivos pedagógicos. Esse cenário reforça a ideia de que a transformação digital não depende apenas da existência dos recursos, mas da capacidade de incorporá-los ao planejamento e às práticas de ensino.

Outro equívoco frequentemente observado consiste em associar inovação apenas à aquisição de equipamentos. Em determinadas situações, a chegada de novos recursos tecnológicos gera expectativas de mudanças imediatas nos resultados educacionais. Entretanto, a experiência escolar demonstra que os impactos mais significativos costumam surgir de processos mais lentos, que envolvem planejamento, formação e acompanhamento contínuo. Nem toda escola que possui equipamentos modernos desenvolve práticas inovadoras, assim como algumas experiências

pedagógicas bastante criativas ocorrem em contextos com recursos limitados.

Também merece atenção o desenvolvimento das competências digitais dos próprios estudantes. Mais do que aprender a utilizar dispositivos ou aplicativos, as crianças precisam compreender como pesquisar informações, comunicar-se de forma responsável e utilizar a tecnologia de maneira ética e segura. Essa formação torna-se cada vez mais necessária diante da crescente presença das tecnologias no cotidiano infantil.

Ao analisar as possibilidades e desafios discutidos, percebe-se que a transformação digital nos anos iniciais não pode ser reduzida a uma questão tecnológica. As experiências observadas na escola pública indicam que os avanços mais consistentes ocorrem quando tecnologia, planejamento pedagógico, gestão escolar e formação docente atuam de forma integrada. A questão central não parece estar na quantidade de recursos disponíveis, mas na capacidade da escola de atribuir sentido educativo a essas ferramentas e utilizá-las em favor da aprendizagem dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação digital tem ocupado espaço crescente nos debates educacionais e, cada vez mais, faz parte da realidade das escolas públicas. Contudo, a discussão desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a presença de tecnologias no ambiente escolar não representa, por si só, um processo efetivo de transformação. Ao longo da análise dos referenciais teóricos e das

reflexões construídas a partir da realidade escolar, tornou-se evidente que esse processo envolve mudanças organizacionais, pedagógicas e culturais que exigem planejamento, acompanhamento e participação coletiva.

Os autores analisados convergem ao destacar que a transformação digital depende de fatores que ultrapassam a aquisição de equipamentos ou a implementação de plataformas tecnológicas. Nesse sentido, o planejamento estratégico mostrou-se um elemento essencial para orientar ações, estabelecer prioridades e garantir que os recursos disponíveis estejam alinhados aos objetivos educacionais da instituição. Sem essa articulação, existe o risco de que investimentos importantes produzam resultados limitados ou pouco duradouros.

A formação docente também se revelou um dos principais fatores para o sucesso das iniciativas de inovação educacional. A experiência profissional da autora confirma que muitos professores demonstram interesse em incorporar tecnologias às suas práticas, mas frequentemente necessitam de apoio, formação continuada e espaços de troca de experiências para realizar essa integração de forma significativa. Mais do que aprender a utilizar ferramentas digitais, os docentes precisam compreender como essas tecnologias podem contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as possibilidades são numerosas. Recursos digitais podem ampliar o

engajamento dos alunos, diversificar metodologias e favorecer experiências de aprendizagem mais dinâmicas. Entretanto, a prática escolar demonstra que os resultados não são automáticos. Em algumas situações, a tecnologia potencializa a aprendizagem; em outras, limita-se a reproduzir práticas já existentes em novos formatos. Essa constatação reforça a importância de analisar criticamente o papel das tecnologias na educação, evitando compreendê-las como soluções imediatas para desafios historicamente presentes na escola.

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho indicam que os avanços mais consistentes tendem a ocorrer quando tecnologia, gestão escolar, planejamento pedagógico e formação docente atuam de forma integrada. A realidade observada na escola pública sugere que a transformação digital produz melhores resultados quando deixa de ser tratada como um projeto isolado e passa a fazer parte das estratégias institucionais voltadas à melhoria da aprendizagem.

Por fim, considera-se que a transformação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser compreendida como um processo contínuo de construção e adaptação. Os desafios relacionados à infraestrutura, à formação profissional e às desigualdades de acesso permanecem presentes, mas não anulam as possibilidades existentes. O desafio colocado às escolas não é apenas acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade, mas encontrar formas de utilizá-las de maneira crítica, inclusiva e pedagogicamente significativa, mantendo o foco na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. **Porto Alegre**: Penso, 2015.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. **24**. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Educação 2023**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br, 2024.

GORDIANO, C. A. S. G.; ANDRIOLA, W. B. Percurso histórico do uso de tecnologias digitais na escola pública brasileira: do EDUCOM ao PROUCA. **Educação & Linguagem, v**. 25, n. 3, p. 40-57, 2022.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. **9**. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. **8**. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. **6**. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. **12**. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade, Porto Alegre, v**. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

ROGERS, D. L. Transformação digital: repensando o seu negócio para a era digital. **Belo Horizonte**: Autêntica Business, 2017.

SCHWAB, K. A quarta revolução industrial. **São Paulo**: Edipro, 2016.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

CAPÍTULO

II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA EDUCAÇÃO GLOBAL: CAMINHOS PARA INTEGRAR ODS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

Maria Eliete Andrade Vitorino

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA EDUCAÇÃO GLOBAL: CAMINHOS PARA INTEGRAR ODS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

Maria Eliete Andrade Vitorino[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar como as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental podem ser organizadas à luz da Educação Global, integrando os princípios de sustentabilidade, tecnologias digitais e justiça social. Partindo do reconhecimento das transformações sociais, ambientais e tecnológicas contemporâneas, discute-se a necessidade de uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências críticas e cidadãs. O estudo tem como objetivo compreender os fundamentos da Educação Global, identificar os desafios de sua implementação no contexto escolar e propor caminhos pedagógicos que favoreçam a integração desses elementos na prática docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, articulada à reflexão sobre a prática no Ensino Fundamental. Os resultados indicam que, embora haja avanços no reconhecimento da importância desses temas, sua implementação ainda ocorre de forma fragmentada, em razão de limitações curriculares, estruturais e formativas. Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas integradas, baseadas em projetos interdisciplinares, uso crítico das tecnologias e estratégias inclusivas, pode contribuir para uma educação mais significativa, alinhada às demandas contemporâneas e voltada à formação de sujeitos críticos e participativos.

[1] Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela American Global Tech University (AGTU). É professora pedagoga efetiva da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Atualmente, atua como formadora no Centro Municipal de Formação (CEMFOR), em Sorriso, Mato Grosso.

Palavras-chave: educação global; ensino fundamental; sustentabilidade; tecnologias digitais; inclusão escolar.

A B S T R A C T

The present study aims to analyze how pedagogical practices in Elementary Education can be organized in light of Global Education, integrating the principles of sustainability, digital technologies, and social justice. Based on the recognition of contemporary social, environmental, and technological transformations, the study discusses the need for an educational approach that goes beyond the transmission of knowledge, promoting the development of critical thinking and citizenship competencies. The study seeks to understand the foundations of Global Education, identify the challenges associated with its implementation in the school context, and propose pedagogical approaches that facilitate the integration of these elements into teaching practices. Methodologically, this research adopts a qualitative approach, characterized by bibliographic and analytical investigation, combined with reflection on pedagogical practices in Elementary Education. The findings indicate that, although progress has been made in recognizing the importance of these themes, their implementation remains fragmented due to curricular, structural, and teacher training limitations. It is concluded that the adoption of integrated pedagogical practices, based on interdisciplinary projects, critical use of digital technologies, and inclusive strategies, can contribute to a more meaningful educational experience, aligned with contemporary demands and focused on the development of critical, engaged, and participatory individuals.

Keywords: global education; elementary education; sustainability; digital technologies; school inclusion.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e ambientais do século XXI têm exigido dos sistemas educacionais uma formação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, incorporando o

desenvolvimento de competências críticas, éticas e globais. Nesse contexto, a Educação Global destaca-se como uma abordagem que busca formar sujeitos capazes de compreender e atuar em uma realidade marcada pela interdependência, pelas desigualdades sociais e pelos desafios socioambientais. No Ensino Fundamental, essa perspectiva assume especial relevância, por se tratar de uma etapa decisiva na construção de valores e na formação dos estudantes.

Apesar da presença crescente de temas como sustentabilidade, tecnologias digitais e justiça social nas diretrizes educacionais, sua integração às práticas pedagógicas ainda ocorre de forma limitada e fragmentada. No cotidiano escolar, esses conteúdos são frequentemente abordados de maneira pontual, o que reduz seu potencial formativo. Diante disso, coloca-se a seguinte questão-problema: como as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental podem integrar, de forma crítica e contextualizada, os princípios da Educação Global, articulando sustentabilidade, tecnologias digitais e inclusão escolar?

A relevância deste estudo está na necessidade de repensar o papel da escola frente às demandas contemporâneas. A experiência docente evidencia que, embora os estudantes demonstrem interesse por temas atuais, nem sempre encontram propostas pedagógicas que promovam uma abordagem integrada e significativa.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é analisar como práticas pedagógicas no Ensino Fundamental podem ser organizadas à luz da Educação Global, integrando os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável, as tecnologias digitais e a perspectiva da justiça social. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Educação Global, identificar os desafios de sua implementação e propor caminhos pedagógicos que favoreçam essa integração.

A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições da UNESCO (2023), de Reimers (2020), de Banks (2008), de Fraser (2008) e de Oliveira, Silva e Bezerra (2025), que permitem compreender a educação como um processo voltado à formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, articulada à reflexão sobre a prática docente no Ensino Fundamental. A análise baseia-se em obras e documentos da área, buscando estabelecer relações entre teoria e prática. Por fim, o artigo está estruturado em quatro seções: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica da Educação Global; em seguida, discute-se a integração entre sustentabilidade, tecnologias digitais e justiça social; posteriormente, analisam-se os desafios de implementação no contexto escolar; e, por fim, são propostas práticas pedagógicas integradas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Global no Ensino Fundamental: fundamentos e implicações pedagógicas

A Educação Global tem se consolidado como uma resposta necessária às transformações contemporâneas que impactam diretamente a escola, especialmente no contexto da educação básica.

Não se trata apenas de ampliar conteúdos, mas de redefinir o próprio sentido da formação escolar. Em termos conceituais, a Educação para a Cidadania Global (Global Citizenship Education (GCED)) propõe o desenvolvimento de competências que articulem conhecimento, valores e ação, permitindo que os estudantes compreendam e intervenham em uma realidade marcada pela interdependência (UNESCO, 2023).

Esse modelo formativo está estruturado em três dimensões interdependentes: cognitiva, socioemocional e comportamental. A primeira envolve a compreensão crítica de fenômenos globais, como desigualdades sociais, mudanças climáticas e transformações tecnológicas. A segunda mobiliza empatia, respeito à diversidade e senso de pertencimento. Já a terceira exige algo mais desafiador: a capacidade de agir. Não basta entender o mundo; é preciso posicionar-se diante dele (UNESCO, 2023).

No entanto, quando esse referencial chega ao Ensino Fundamental, surgem tensões importantes. Na prática escolar cotidiana, ainda predomina um modelo centrado na fragmentação do conhecimento e na reprodução de conteúdos. Em muitas situações, os estudantes aprendem sobre o mundo de forma descontextualizada, sem estabelecer relações com suas próprias vivências. Isso limita significativamente o potencial transformador da Educação Global.

A partir da experiência docente no Ensino Fundamental, é possível observar que os alunos demonstram grande interesse por temas que dialogam com sua realidade como meio ambiente,

desigualdade social ou uso de tecnologias, mas esses temas nem sempre são explorados de forma estruturada no currículo. Em uma atividade recente, por exemplo, ao discutir o consumo de água na escola, os estudantes não apenas identificaram desperdícios, mas também propuseram soluções simples, como campanhas de conscientização entre as turmas. Esse tipo de experiência evidencia que, quando há espaço para problematização, os alunos conseguem mobilizar conhecimentos e atitudes alinhadas à perspectiva da Educação Global.

Nesse sentido, a contribuição de Reimers (2020) é fundamental ao defender que a educação deve estar orientada por propósitos mais amplos do que o desempenho acadêmico tradicional. Para o autor, formar estudantes capazes de atuar em contextos complexos exige integrar conhecimentos acadêmicos a competências sociais e éticas. Isso implica repensar o papel do professor, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de processos de aprendizagem mais críticos e contextualizados. Essa perspectiva dialoga com Freire (2013), ao defender que a educação deve promover a conscientização dos sujeitos e sua atuação crítica na realidade, superando práticas meramente transmissivas.

Além disso, a abordagem multicultural proposta por Banks (2008) reforça a necessidade de reconhecer a diversidade como elemento central do processo educativo. No contexto do Ensino Fundamental, isso significa considerar as diferentes realidades socioculturais dos alunos como ponto de partida para a construção do

conhecimento. Não se trata apenas de incluir conteúdos diversos, mas de promover uma pedagogia que valorize as experiências dos estudantes e contribua para a redução de desigualdades educacionais.

Apesar desse potencial, a implementação da Educação Global ainda encontra barreiras significativas. Entre elas, destacam-se a rigidez curricular, a falta de formação específica dos professores e a ausência de estratégias pedagógicas que integrem teoria e prática. Em muitos casos, iniciativas relacionadas à cidadania ou à sustentabilidade aparecem de forma pontual, sem continuidade ou articulação com o projeto pedagógico da escola.

Diante disso, entende-se que a inserção da Educação Global no Ensino Fundamental exige mais do que adaptações pontuais. Trata-se de uma mudança de perspectiva. Isso implica assumir que a escola não deve apenas preparar os alunos para avaliações, mas também para compreender e transformar a realidade em que vivem. Para isso, é necessário criar condições pedagógicas que favoreçam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos estudantes.

Assim, a Educação Global, quando efetivamente integrada às práticas pedagógicas, pode contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e engajados. No entanto, sua efetividade depende diretamente da capacidade da escola de articular teoria e prática, superando modelos tradicionais de ensino e reconhecendo o aluno como protagonista do processo educativo.

2.2 Sustentabilidade, tecnologias digitais e justiça social: desafios contemporâneos na educação básica

A presença da sustentabilidade, das tecnologias digitais e da justiça social no currículo não garante, por si só, sua articulação nas atividades escolares. Oliveira, Silva e Bezerra (2025) discutem a sustentabilidade pedagógica e tecnológica como orientação para um currículo integrado, no qual a inovação deve estar vinculada à responsabilidade social e à formação humana. Essa perspectiva ajuda a compreender por que a abordagem isolada desses temas limita suas possibilidades educativas.

No campo da sustentabilidade, a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ampliam o papel da educação, que passa a ser compreendida como eixo estratégico para a construção de sociedades mais justas e ambientalmente responsáveis (United Nations, 2015). A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), nesse contexto, exige mais do que a transmissão de conteúdos: pressupõe o desenvolvimento do pensamento sistêmico, da análise crítica e do engajamento em ações concretas (UNESCO, 2017). Nessa direção, Gadotti (2008) ressalta que a educação para a sustentabilidade deve promover uma nova consciência ecológica, articulando conhecimento, valores e responsabilidade social.

Entretanto, no Ensino Fundamental, observa-se que a sustentabilidade ainda é frequentemente abordada de forma pontual, vinculada a atividades isoladas. Em uma experiência em sala de aula, ao trabalhar o tema do lixo, os alunos demonstraram reconhecer a importância da reciclagem, mas apresentaram dificuldade em

relacionar o consumo cotidiano aos impactos ambientais. Esse tipo de situação evidencia uma lacuna entre o conhecimento declarativo e a compreensão crítica que a Educação Global propõe.

Paralelamente, a transformação digital tem reconfigurado os processos educativos, trazendo tanto possibilidades quanto desafios. O uso de tecnologias digitais pode ampliar o acesso à informação e favorecer novas formas de aprendizagem. No entanto, quando não mediado pedagogicamente, também pode aprofundar desigualdades. O conceito de "divisão algorítmica" evidencia que o acesso às tecnologias, por si só, não garante uma utilização crítica e significativa (UNESCO, 2021).

Na prática escolar, essa contradição é evidente. Muitos alunos possuem familiaridade com dispositivos digitais, mas nem sempre demonstram autonomia intelectual. Em atividades de pesquisa, por exemplo, é comum a reprodução de informações sem análise, indicando um processo de "terceirização cognitiva". Nesse contexto, torna-se fundamental que o professor atue como mediador, orientando o uso das tecnologias para além de uma função instrumental.

A discussão sobre tecnologia também se articula diretamente com a questão da justiça social. A desigualdade no acesso a recursos digitais e nas condições de uso desses recursos revela um cenário em que as tecnologias podem tanto incluir quanto excluir. A perspectiva de Fraser (2008) contribui para essa análise ao evidenciar que a

equidade educacional envolve redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças e participação dos sujeitos.

No Ensino Fundamental, isso se traduz em desafios concretos. Ao propor atividades digitais, por exemplo, torna-se evidente que nem todos os alunos possuem as mesmas condições de acesso fora da escola. Em uma situação observada, foi necessário adaptar a atividade para garantir a participação de todos, evidenciando que práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento e sensibilidade às realidades dos estudantes.

Sustentabilidade, tecnologia e justiça social constituem dimensões relacionadas da Educação Global. A proposta de currículo integrado discutida por Oliveira, Silva e Bezerra (2025) reforça a necessidade de associar o planejamento pedagógico ao uso responsável dos recursos digitais. Para isso, é preciso considerar a formação docente, a organização curricular e as condições materiais das escolas.

Assim, o desafio não está apenas na inserção desses temas, mas na transformação das práticas pedagógicas. Isso implica promover o pensamento crítico, o uso consciente das tecnologias e a inclusão efetiva dos estudantes. Sem essa mudança, há o risco de que conceitos como sustentabilidade e inovação permaneçam apenas no discurso, sem impacto real no cotidiano escolar.

2.3 Desafios da implementação no contexto escolar

A implementação da Educação Global no Ensino Fundamental envolve desafios que vão além da formulação teórica e exigem uma

análise das condições concretas da escola. Embora documentos e diretrizes educacionais apontem para a necessidade de uma formação mais crítica, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas, o cotidiano escolar ainda apresenta limitações estruturais e pedagógicas que dificultam essa transformação.

Um dos principais entraves está na organização curricular. O currículo do Ensino Fundamental ainda se apresenta, em grande medida, fragmentado em disciplinas pouco articuladas entre si. Essa estrutura dificulta a abordagem de temas complexos, como sustentabilidade, justiça social e cidadania global, que demandam uma perspectiva interdisciplinar. Na prática, o professor frequentemente precisa cumprir conteúdos previamente definidos, o que reduz o espaço para desenvolver projetos integradores ou atividades investigativas. A discussão de Oliveira, Silva e Bezerra (2025) sobre currículo integrado oferece uma alternativa a essa separação, ao relacionar conhecimentos escolares, inovação tecnológica e compromisso socioambiental.

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Apesar do reconhecimento da importância de temas como tecnologia, inclusão e sustentabilidade, muitos professores não tiveram acesso, em sua formação inicial ou continuada, a discussões aprofundadas e aplicadas sobre essas temáticas. Isso pode gerar insegurança na implementação de propostas mais inovadoras, especialmente no uso crítico das tecnologias. Como destaca Reimers (2020), mudanças educacionais efetivas não ocorrem apenas por meio de diretrizes, mas

exigem investimento contínuo no desenvolvimento profissional docente.

As condições materiais das escolas também impactam diretamente esse processo. No Ensino Fundamental, especialmente em redes públicas, ainda são frequentes limitações relacionadas à infraestrutura e ao acesso a tecnologias. Mesmo quando há disponibilidade de recursos digitais, a desigualdade entre os estudantes permanece um fator significativo. Conforme apontado pela UNESCO (2021), a desigualdade educacional não se restringe ao acesso, mas envolve também a capacidade de uso crítico e significativo das tecnologias.

Na prática, isso se evidencia em situações recorrentes. Em atividades que envolvem recursos digitais, por exemplo, alguns alunos conseguem desenvolver as propostas com autonomia, enquanto outros enfrentam dificuldades por falta de acesso fora da escola. Essa diferença exige adaptações por parte do professor, que precisa garantir a participação de todos, muitas vezes reformulando as atividades planejadas.

Além das limitações estruturais, a cultura escolar também representa um desafio importante. Práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, ainda são predominantes. Esse modelo dificulta a adoção de metodologias mais participativas, essenciais para a Educação Global. A resistência à mudança, aliada à sobrecarga de trabalho docente, contribui para a manutenção de

práticas que nem sempre dialogam com as necessidades atuais dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a tensão entre o global e o local. A Educação Global propõe a abordagem de questões amplas, como mudanças climáticas e desigualdades sociais. No entanto, no Ensino Fundamental, esses temas precisam ser traduzidos para a realidade dos alunos. Quando essa mediação não ocorre, os conteúdos podem ser percebidos como distantes. Por outro lado, quando conectados ao cotidiano, como no caso do consumo de água na escola ou em casa, tornam-se mais significativos e favorecem a aprendizagem.

A inclusão escolar também se apresenta como um desafio central. A diversidade presente nas salas de aula exige práticas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às diferentes realidades dos estudantes. Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas pedagógicas, de modo a atender à diversidade presente nas salas de aula. No entanto, nem sempre há suporte institucional suficiente para atender a essas demandas, o que pode limitar a efetividade das propostas inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a implementação da Educação Global no Ensino Fundamental não depende apenas da atuação individual do professor, mas de um conjunto de condições institucionais. Como aponta a literatura sobre governança educacional, mudanças significativas exigem uma abordagem sistêmica, que articule currículo, formação docente, infraestrutura e gestão escolar (OECD, 2019).

Assim, compreender esses desafios é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais realistas e eficazes. É nesse movimento entre as limitações concretas e as possibilidades de transformação que se delineia uma educação capaz de responder às demandas contemporâneas de forma crítica e contextualizada.

2.4 Práticas pedagógicas integradas: caminhos para uma educação global, inclusiva e sustentável

Diante dos desafios apresentados, torna-se evidente que a implementação da Educação Global no Ensino Fundamental depende da construção de práticas pedagógicas que articulem, de forma integrada, sustentabilidade, tecnologias digitais e justiça social. Não se trata de adicionar novos conteúdos ao currículo já existente, mas de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva mais contextualizada, crítica e interdisciplinar.

Um primeiro caminho consiste na adoção de projetos interdisciplinares orientados pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa abordagem permite que temas globais sejam trabalhados de maneira conectada à realidade dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. Em uma experiência pedagógica possível no Ensino Fundamental, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto sobre consumo consciente pode envolver diferentes áreas do conhecimento: matemática (análise de consumo), ciências (impactos ambientais), língua portuguesa (produção de textos argumentativos) e geografia (discussão sobre desigualdades no acesso a recursos). Esse tipo de proposta amplia a

compreensão dos alunos e promove o desenvolvimento das competências previstas na Educação Global, especialmente a capacidade de relacionar o local ao global (UNESCO, 2023). Nessa direção, Oliveira, Silva e Bezerra (2025) defendem que o emprego de recursos tecnológicos deve estar articulado à intencionalidade pedagógica e aos princípios de sustentabilidade.

Além disso, o uso de tecnologias digitais pode potencializar essas práticas, desde que orientado por uma perspectiva pedagógica crítica. Em vez de utilizar as tecnologias apenas como ferramentas de reprodução de conteúdos, é fundamental incorporá-las como instrumentos de investigação, colaboração e produção de conhecimento. Por exemplo, ao trabalhar um tema como mudanças climáticas, os alunos podem utilizar recursos digitais para pesquisar dados, produzir apresentações ou construir campanhas de conscientização. No entanto, é papel do professor mediar esse processo, incentivando a análise das informações e evitando a simples reprodução de conteúdos, o que contribui para superar a chamada "terceirização cognitiva" (UNESCO, 2021).

Outro aspecto fundamental diz respeito à construção de práticas pedagógicas inclusivas. A perspectiva da justiça social, conforme proposta por Fraser (2008), aponta que a equidade educacional exige ações que contemplem redistribuição, reconhecimento e representação. No contexto da sala de aula, isso significa garantir que todos os alunos tenham condições de participar das atividades, respeitando suas diferentes necessidades e trajetórias.

Isso pode envolver, por exemplo, a adaptação de atividades, o uso de diferentes linguagens (visual, oral, escrita) e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

A partir da prática docente, observa-se que pequenas mudanças podem gerar impactos significativos. Em atividades em grupo, por exemplo, a organização intencional das equipes, considerando a diversidade da turma, pode favorecer a participação de alunos que, em outros contextos, permanecem mais passivos. Da mesma forma, a escolha de temas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes contribui para aumentar o engajamento e tornar a aprendizagem mais relevante.

Outro elemento importante é a adoção de metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo educativo. Nesse contexto, as metodologias ativas ganham destaque, pois, conforme Bacich e Moran (2018), promovem maior protagonismo do estudante e favorecem aprendizagens mais significativas. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e investigação orientada permitem que os alunos assumam um papel mais ativo, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. Essas metodologias estão alinhadas à proposta da Educação Global, pois favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências para a atuação cidadã (Reimers, 2020). No entanto, para que essas práticas se consolidem, é necessário que haja um alinhamento institucional mais amplo. A literatura educacional aponta que mudanças significativas não ocorrem de

forma isolada, dependendo da articulação entre currículo, formação docente e gestão escolar (OECD, 2019). Nesse sentido, a escola precisa assumir a Educação Global como um princípio orientador de suas práticas, promovendo espaços de formação continuada, incentivando o trabalho colaborativo entre professores e garantindo condições para a implementação de propostas inovadoras.

As práticas integradas oferecem possibilidades concretas de aproximar o currículo das questões vividas pelos estudantes. Projetos sobre consumo consciente, investigação de problemas locais e produção colaborativa com recursos digitais permitem relacionar conhecimentos de diferentes áreas. No Ensino Fundamental, essas experiências também abrem espaço para discutir participação, responsabilidade coletiva e respeito às diferenças.

Portanto, ao investir em práticas pedagógicas que integrem diferentes dimensões da Educação Global, a escola amplia seu potencial formativo e se aproxima de seu papel social: formar sujeitos capazes não apenas de compreender a realidade, mas de transformá-la.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a Educação Global, articulada aos princípios de sustentabilidade, tecnologias digitais e justiça social, pode influenciar as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. A partir dessa perspectiva, buscou-se compreender de que forma esses elementos podem ser

integrados ao cotidiano escolar, considerando tanto seus potenciais quanto os desafios presentes no contexto educacional.

Ao longo da análise, evidenciou-se que a Educação Global não deve ser compreendida como um conteúdo adicional, mas como uma orientação pedagógica que redefine o papel da escola na formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Nesse sentido, a integração entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o uso crítico das tecnologias digitais e a promoção da justiça social mostrou-se fundamental para a construção de práticas educativas mais significativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Os resultados indicam que, embora haja avanços no reconhecimento da importância desses temas, sua implementação ainda ocorre de forma limitada, especialmente em função de desafios como a fragmentação curricular, a insuficiência na formação docente, as desigualdades no acesso às tecnologias e as dificuldades relacionadas à inclusão escolar. Esses fatores evidenciam que a transformação das práticas pedagógicas depende não apenas da atuação individual do professor, mas de mudanças estruturais que envolvam políticas educacionais, gestão escolar e cultura institucional.

Por outro lado, o estudo também demonstrou que existem caminhos possíveis para a efetivação de uma educação global, inclusiva e sustentável no Ensino Fundamental. A adoção de práticas pedagógicas integradas, como projetos interdisciplinares, metodologias ativas e uso mediado de tecnologias, pode favorecer o

desenvolvimento de competências essenciais, promovendo maior engajamento dos estudantes e ampliando o sentido da aprendizagem. Nesse processo, o papel do professor como mediador e articulador do conhecimento torna-se ainda mais relevante.

Em relação aos objetivos propostos, considera-se que foram alcançados, na medida em que foi possível analisar criticamente os fundamentos da Educação Global, identificar os principais desafios de sua implementação e propor caminhos pedagógicos viáveis para sua integração no contexto escolar. A questão de pesquisa foi, portanto, respondida ao evidenciar que a articulação entre sustentabilidade, tecnologia e justiça social pode, de fato, contribuir para a transformação das práticas educacionais, desde que acompanhada de condições institucionais adequadas.

Entretanto, o estudo apresenta limitações, especialmente por se basear em análise teórica articulada à experiência docente, sem a realização de uma investigação empírica sistematizada. Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras possam aprofundar essa temática por meio de estudos de caso ou intervenções pedagógicas, ampliando a compreensão sobre os impactos concretos dessas práticas no contexto escolar.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação alinhada aos princípios da Educação Global exige um movimento contínuo de reflexão e transformação. Trata-se de um processo que envolve não apenas a revisão de práticas pedagógicas, mas também o compromisso com uma formação que prepare os estudantes para

compreender e intervir na realidade de forma crítica, ética e responsável.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANKS, James A. An introduction to multicultural education. **5**. ed. Boston: Pearson, 2008.

FRASER, Nancy. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world. Cambridge: Polity Press, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Joseane Rosa de; SILVA, Micael Campos da; BEZERRA, Francisco Damião. **Sustentabilidade pedagógica e tecnológica**: caminhos para um currículo integrado. Revista Tópicos, 19 dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17991990.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD future of education and skills 2030**. Paris: OECD, 2019.

REIMERS, Fernando M. Audacious education purposes: how governments transform the goals of education systems. **Cham**: Springer, 2020.

UNESCO. **AI and education**: guidance for policy-makers. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Education for sustainable development goals**: learning objectives. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Global citizenship education**: preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Paris: UNESCO, 2023.

UNITED NATIONS. **Transforming our world**: the 2030 agenda for sustainable development. New York: United Nations, 2015.

CAPÍTULO

III

USO DE ESTRATÉGIAS ESTRUTURADAS DE PLANEJAMENTO E O SUCESSO DE ORGANIZAÇÕES EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Leandro Costa dos Santos

USO DE ESTRATÉGIAS ESTRUTURADAS DE PLANEJAMENTO E O SUCESSO DE ORGANIZAÇÕES EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Leandro Costa dos Santos[1]

RESUMO

A transformação digital tem promovido mudanças significativas nas organizações, exigindo não apenas a adoção de tecnologias inovadoras, mas também a implementação de estratégias estruturadas de planejamento capazes de orientar processos de mudança organizacional. Este estudo teve como objetivo analisar como o uso de estratégias estruturadas de planejamento, como planos de implementação e roadmaps estratégicos, pode influenciar o sucesso de organizações em processo de transformação digital, com ênfase no contexto educacional. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentado em produções científicas relacionadas à transformação digital, planejamento estratégico e gestão da mudança. Os resultados evidenciam que organizações que utilizam instrumentos de planejamento estruturado apresentam maior capacidade de adaptação às transformações tecnológicas, melhor aproveitamento dos recursos disponíveis e redução dos riscos associados aos processos de inovação. No campo educacional, observou-se que a implementação de tecnologias digitais requer planejamento contínuo, formação adequada dos profissionais e alinhamento entre os objetivos pedagógicos e as ferramentas adotadas. As reflexões desenvolvidas demonstram que o sucesso da transformação digital

[1] Mestrando em Educação, com especialização em ESG (Governança, Responsabilidade Social e Meio Ambiente) pela American Global Tech University (AGTU). É graduado em Licenciatura Plena em Geografia e Licenciatura em Educação Física, com pós-graduação em Docência e Práticas Pedagógicas nas áreas de Geografia, Educação Física e História. Atua como professor na rede municipal de ensino de Cumaru do Norte, no Pará, e na rede estadual de educação (SEDUC-PA), com experiência na Educação Básica, desenvolvendo atividades de ensino, práticas pedagógicas e pesquisas científicas na área educacional. Seus interesses acadêmicos estão relacionados à educação, às práticas pedagógicas, à interdisciplinaridade e à formação docente.

está diretamente relacionado à integração entre tecnologia, pessoas e processos, sendo o planejamento estratégico um elemento fundamental para garantir a efetividade das mudanças organizacionais. Conclui-se que instituições que investem em estratégias estruturadas de planejamento apresentam maiores possibilidades de alcançar resultados positivos e sustentáveis em seus processos de transformação digital.

Palavras-chave: transformação digital; planejamento estratégico; inovação tecnológica; gestão educacional; tecnologias digitais; mudança organizacional.

A B S T R A C T

Digital transformation has promoted significant changes in organizations, requiring not only the adoption of innovative technologies but also the implementation of structured planning strategies capable of guiding organizational change processes. This study aimed to analyze how the use of structured planning strategies, such as implementation plans and strategic roadmaps, can influence the success of organizations undergoing digital transformation, with an emphasis on the educational context. The research is characterized as a bibliographic study with a qualitative and exploratory approach, based on scientific publications related to digital transformation, strategic planning, and change management. The results indicate that organizations that use structured planning instruments demonstrate a greater capacity to adapt to technological changes, make better use of available resources, and reduce risks associated with innovation processes. In the educational field, it was observed that the implementation of digital technologies requires continuous planning, adequate professional training, and alignment between pedagogical objectives and the tools adopted. The reflections developed demonstrate that the success of digital transformation is directly related to the integration of technology, people, and processes, with strategic planning being a fundamental element in ensuring the effectiveness of organizational changes. It is concluded that institutions that invest in structured planning strategies are more likely to achieve positive and sustainable results in their digital transformation processes.

Keywords: digital transformation; strategic planning; technological innovation; educational management; digital technologies; organizational change.

1 INTRODUÇÃO

A transformação digital tem se consolidado como um dos principais desafios enfrentados por organizações públicas e privadas no século XXI. O avanço das tecnologias da informação e comunicação, aliado à crescente necessidade de modernização dos processos organizacionais, tem impulsionado instituições de diferentes setores a adotarem ferramentas digitais capazes de promover maior eficiência, produtividade e qualidade na prestação de serviços (Bharadwaj et al., 2013). No âmbito educacional, essa realidade tornou-se ainda mais evidente após os impactos provocados pela pandemia de COVID-19, que acelerou a incorporação de tecnologias digitais nos processos de ensino, aprendizagem e gestão escolar (Moncayo Carreño et al., 2026).

Nesse contexto, a transformação digital não se limita apenas à aquisição de equipamentos ou à implantação de sistemas tecnológicos. Trata-se de um processo complexo que envolve mudanças culturais, organizacionais e estratégicas, exigindo planejamento adequado para garantir sua efetividade. Diversos estudos apontam que organizações que adotam estratégias estruturadas de planejamento, como planos de implementação, roadmaps estratégicos e modelos de gestão da mudança, apresentam maiores chances de alcançar resultados positivos em seus processos

de transformação digital. Essas estratégias permitem definir objetivos claros, estabelecer etapas de execução, monitorar indicadores e reduzir riscos associados à adoção de novas tecnologias (Kane et al., 2015; Hess et al., 2016).

A relevância desta discussão justifica-se pela necessidade crescente de compreender os fatores que influenciam o sucesso das iniciativas de transformação digital, especialmente em instituições educacionais públicas localizadas em regiões que ainda enfrentam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à formação digital de seus profissionais (Matt; Hess; Benlian, 2015). Como docente atuante nas redes municipal e estadual de ensino do município de Cumaru do Norte, no estado do Pará, observa-se que a implementação de recursos digitais nas escolas depende significativamente da existência de planejamento estratégico capaz de orientar gestores e professores durante os processos de mudança organizacional.

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em autores que discutem transformação digital, planejamento estratégico, gestão da inovação e gestão da mudança organizacional, destacando a importância da integração entre tecnologia, pessoas e processos para o alcance dos objetivos institucionais. A literatura evidencia que a ausência de planejamento estruturado pode comprometer investimentos tecnológicos e dificultar a adaptação dos colaboradores às novas práticas de trabalho.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória,

realizada por meio da análise de artigos científicos, livros e publicações acadêmicas relacionadas à temática. O objetivo geral consiste em analisar como o uso de estratégias estruturadas de planejamento pode influenciar o sucesso de organizações em processo de transformação digital. Como questão-problema, busca-se responder: de que maneira o planejamento estruturado contribui para o êxito das organizações durante a implementação de processos de transformação digital?

Os resultados preliminares indicam que organizações que desenvolvem estratégias claras de planejamento tendem a apresentar maior capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas, melhor aproveitamento dos recursos disponíveis e maior engajamento dos colaboradores. Para discutir essa temática, o artigo está organizado em três partes principais: inicialmente, aborda os conceitos fundamentais de transformação digital; em seguida, apresenta as estratégias estruturadas de planejamento aplicadas às organizações; por fim, analisa a relação entre planejamento estratégico e sucesso dos processos de transformação digital, destacando desafios e oportunidades no contexto educacional contemporâneo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Transformação digital nas organizações

A transformação digital representa um processo de mudança organizacional impulsionado pela incorporação estratégica de tecnologias digitais aos processos, produtos, serviços e modelos de

gestão. Diferentemente da simples digitalização de documentos ou informatização de atividades isoladas, a transformação digital promove alterações profundas na cultura organizacional, na tomada de decisões e na forma como as instituições interagem com seus públicos (Kotter, 2012).

Segundo a literatura especializada, a transformação digital envolve a integração entre tecnologia, pessoas e processos, exigindo das organizações uma postura inovadora e adaptativa diante das constantes mudanças do ambiente contemporâneo. Nesse cenário, ferramentas como computação em nuvem, inteligência artificial, análise de dados, plataformas digitais e sistemas integrados de gestão têm sido amplamente utilizadas para aumentar a eficiência operacional e melhorar a qualidade dos serviços prestados (Porter; Heppelmann, 2014).

Entretanto, a implementação dessas tecnologias não garante, por si só, resultados positivos. Muitas iniciativas de transformação digital fracassam devido à ausência de planejamento adequado, resistência dos colaboradores, limitações de infraestrutura ou falta de alinhamento entre os objetivos organizacionais e as soluções tecnológicas adotadas. Dessa forma, torna-se fundamental compreender o papel do planejamento estratégico como elemento orientador desse processo (Schwab, 2016).

No setor educacional, a transformação digital tem provocado mudanças significativas nas práticas pedagógicas e administrativas. Sistemas de gestão escolar, plataformas de aprendizagem virtual,

ferramentas colaborativas e recursos digitais para o ensino passaram a fazer parte do cotidiano das instituições. Contudo, o sucesso dessas iniciativas depende da capacidade de planejamento e coordenação dos gestores responsáveis por sua implementação (Porter; Heppelmann, 2014).

2.2 A importância das estratégias estruturadas de planejamento

O planejamento estratégico pode ser compreendido como um processo sistemático de definição de objetivos, análise de cenários, identificação de recursos necessários e elaboração de ações destinadas ao alcance dos resultados desejados. Em contextos de transformação digital, o planejamento assume papel ainda mais relevante, pois permite reduzir incertezas e orientar a tomada de decisões (Selwyn, 2016). As estratégias estruturadas de planejamento incluem instrumentos como planos de implementação, cronogramas de execução, modelos de roadmap estratégico, análise de riscos e mecanismos de monitoramento e avaliação.

Essas ferramentas auxiliam as organizações a estabelecer prioridades, distribuir recursos de forma eficiente e acompanhar o progresso das ações desenvolvidas. O roadmap estratégico, por exemplo, constitui um instrumento visual que permite representar etapas, metas e prazos relacionados ao processo de transformação digital. Sua utilização favorece o alinhamento entre diferentes setores da organização, facilitando a comunicação e o acompanhamento das atividades previstas (Valente, 2018).

Além disso, o planejamento estruturado contribui para a gestão da mudança organizacional. A introdução de novas tecnologias frequentemente provoca insegurança entre os colaboradores, especialmente quando não há clareza sobre os objetivos e benefícios das mudanças propostas. Nesse sentido, estratégias bem definidas possibilitam maior engajamento das equipes e reduzem resistências internas.

Outro aspecto relevante refere-se à otimização dos investimentos. A aquisição de equipamentos, softwares e serviços tecnológicos geralmente exige recursos financeiros consideráveis. Organizações que planejam adequadamente suas ações tendem a obter melhor retorno sobre esses investimentos, evitando desperdícios e retrabalho. Assim, o planejamento estratégico não deve ser entendido como uma etapa burocrática, mas como uma ferramenta essencial para aumentar as chances de sucesso dos processos de transformação digital (Westerman; Bonnet; McAfee, 2014).

2.3 Planejamento e transformação digital no contexto educacional

No contexto educacional, a transformação digital ganhou destaque especialmente após a pandemia da COVID-19, período em que escolas e universidades precisaram adaptar rapidamente seus processos para garantir a continuidade das atividades de ensino. Essa experiência evidenciou tanto o potencial das tecnologias digitais quanto os desafios relacionados à sua implementação. As instituições

que possuíam algum nível de planejamento tecnológico conseguiram responder de maneira mais eficiente às demandas emergenciais. Por outro lado, aquelas que não possuíam infraestrutura adequada ou estratégias previamente definidas enfrentaram maiores dificuldades na adaptação ao ensino remoto (Wurm et al., 2025; Serrano, 2025; Moncayo Carreño et al., 2026).

Nas escolas públicas brasileiras, especialmente em municípios do interior, os desafios são ainda mais expressivos. Limitações de acesso à internet, escassez de equipamentos tecnológicos e dificuldades relacionadas à formação digital dos profissionais constituem obstáculos frequentemente observados. Nesse cenário, o planejamento estruturado torna-se indispensável para orientar a adoção de tecnologias educacionais. Antes da implementação de qualquer ferramenta digital, é necessário identificar necessidades institucionais, avaliar recursos disponíveis, definir objetivos claros e estabelecer indicadores que permitam verificar os resultados alcançados (Serrano, 2025).

A utilização de plataformas educacionais, por exemplo, exige planejamento prévio envolvendo capacitação dos professores, adequação dos conteúdos pedagógicos, suporte técnico e acompanhamento contínuo dos usuários. Sem essas etapas, existe o risco de subutilização das ferramentas ou até mesmo abandono dos sistemas implantados. Além disso, a transformação digital na educação não deve ser compreendida apenas como modernização tecnológica. Trata-se também de uma oportunidade para repensar

metodologias de ensino, fortalecer a gestão escolar e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (Moncayo Carreño et al., 2026).

2.4 Experiências observadas na realidade escolar

A análise do contexto educacional de Cumaru do Norte, no estado do Pará, permite observar de forma prática a influência das estratégias estruturadas de planejamento nos processos de transformação digital. Atuando como professor nas redes municipal e estadual de ensino, é possível identificar avanços significativos quando existe organização prévia das ações relacionadas ao uso das tecnologias. Durante os últimos anos, diversas escolas passaram a utilizar sistemas digitais para lançamento de notas, registro de frequência, comunicação institucional e acompanhamento pedagógico. Em situações nas quais a implantação dessas ferramentas foi precedida por orientações claras, capacitação dos profissionais e cronogramas definidos, observou-se maior aceitação por parte dos usuários e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis (Tang; Huang; Yan, 2025).

Por outro lado, experiências em que os sistemas foram implementados sem treinamento adequado ou sem esclarecimento dos objetivos apresentaram dificuldades consideráveis. Muitos profissionais demonstraram insegurança na utilização das plataformas, gerando atrasos, retrabalho e resistência às mudanças. Outro exemplo pode ser observado na utilização de recursos digitais em sala de aula. A introdução de aplicativos educacionais, ambientes

virtuais de aprendizagem e ferramentas de pesquisa tende a produzir melhores resultados quando acompanhada de planejamento pedagógico consistente. A simples disponibilização da tecnologia não garante melhoria da aprendizagem; é necessário que sua utilização esteja articulada aos objetivos educacionais (Wurm et al., 2025).

Na disciplina de Geografia, por exemplo, recursos digitais podem ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem por meio de mapas interativos, imagens de satélite e plataformas de geolocalização. Da mesma forma, na Educação Física, aplicativos de monitoramento de atividades físicas e recursos audiovisuais podem enriquecer as práticas pedagógicas. Entretanto, para que essas ferramentas produzam resultados efetivos, é indispensável que sua utilização seja planejada e integrada ao currículo escolar. Essas experiências evidenciam que o sucesso da transformação digital depende menos da tecnologia em si e mais da capacidade organizacional de planejar, implementar e acompanhar as mudanças necessárias.

2.5 Fatores que contribuem para o sucesso da transformação digital

Diversos fatores influenciam o sucesso das organizações em processos de transformação digital. Entre eles, destacam-se a liderança institucional, o planejamento estratégico, a capacitação dos colaboradores, a infraestrutura tecnológica e a cultura organizacional. A liderança exerce papel fundamental na condução das mudanças. Gestores comprometidos com a inovação tendem a mobilizar

recursos, incentivar a participação das equipes e criar ambientes favoráveis à adoção de novas tecnologias. Além disso, são responsáveis por estabelecer diretrizes claras e garantir o alinhamento entre os objetivos institucionais e as ações desenvolvidas (Kane et al., 2015; Hess et al., 2016).

A formação continuada dos profissionais também constitui elemento essencial. A transformação digital exige atualização constante de conhecimentos e competências. Nesse sentido, programas de capacitação devem integrar os planos de implementação tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso eficiente das ferramentas digitais. Outro aspecto relevante refere-se à cultura organizacional. Instituições abertas à inovação geralmente apresentam maior facilidade para incorporar novas práticas e tecnologias (Wurm et al., 2025; Serrano, 2025; Moncayo Carreño et al., 2026).

Em contrapartida, ambientes marcados por resistência à mudança podem comprometer significativamente os resultados das iniciativas de transformação digital. Por fim, o monitoramento contínuo das ações permite identificar dificuldades, corrigir falhas e promover melhorias ao longo do processo. Estratégias estruturadas de planejamento incluem mecanismos de avaliação que possibilitam acompanhar indicadores de desempenho e verificar se os objetivos inicialmente propostos estão sendo alcançados (Serrano, 2025).

Dessa forma, observa-se que a transformação digital bem-sucedida resulta da combinação entre planejamento, liderança,

capacitação e gestão eficiente dos recursos disponíveis. Organizações que conseguem integrar esses elementos apresentam maiores condições de adaptar-se às exigências da sociedade contemporânea e de oferecer serviços mais eficientes e inovadores (Moncayo Carreño et al., 2026).

2.6 A transformação digital na realidade das escolas públicas do interior paraense

Embora a literatura apresente diversos modelos e estratégias para a implementação da transformação digital nas organizações, a realidade das escolas públicas brasileiras demonstra que esse processo nem sempre ocorre de forma linear (Wurm et al., 2025; Serrano, 2025; Moncayo Carreño et al., 2026). Em municípios do interior da região Norte, como Cumaru do Norte (PA), desafios estruturais e socioeconômicos influenciam diretamente a adoção de tecnologias educacionais e a efetividade das estratégias de planejamento.

Na prática escolar, um dos principais desafios observados refere-se à infraestrutura tecnológica disponível. Apesar dos avanços registrados nos últimos anos, ainda existem limitações relacionadas à qualidade da conexão com a internet, à disponibilidade de equipamentos e ao acesso dos estudantes às tecnologias digitais fora do ambiente escolar. Essas condições impactam diretamente a implementação de propostas pedagógicas que dependem do uso contínuo de recursos tecnológicos (Serrano, 2025; Moncayo Carreño et al., 2026).

Outro aspecto observado está relacionado às diferenças de familiaridade dos profissionais com as ferramentas digitais. Enquanto alguns docentes apresentam facilidade para incorporar novas tecnologias às suas práticas pedagógicas, outros enfrentam dificuldades decorrentes da ausência de formação específica ou da pouca experiência com recursos digitais. Esse cenário exige ações permanentes de capacitação e apoio institucional, de modo que a transformação digital ocorra de forma inclusiva e colaborativa (Tang; Huang; Yan, 2025; Wurm et al., 2025).

Na atuação como professor de Geografia e Educação Física, percebe-se que as tecnologias digitais podem ampliar significativamente as possibilidades de ensino. Em Geografia, o uso de mapas digitais, imagens de satélite e plataformas de georreferenciamento possibilita maior aproximação entre os conteúdos estudados e a realidade dos estudantes. Já na Educação Física, vídeos educativos, aplicativos de monitoramento corporal e recursos multimídia podem contribuir para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à saúde, ao movimento humano e à qualidade de vida.

Entretanto, a experiência cotidiana demonstra que o sucesso dessas iniciativas depende menos da tecnologia disponível e mais da forma como ela é integrada ao planejamento pedagógico. Recursos digitais utilizados sem objetivos claros tendem a gerar pouco impacto na aprendizagem. Por outro lado, quando inseridos em propostas didáticas bem estruturadas, tornam-se instrumentos capazes de

estimular a participação dos estudantes, favorecer a construção do conhecimento e ampliar o acesso à informação (Tang; Huang; Yan, 2025).

Além disso, a transformação digital nas escolas públicas não deve ser compreendida apenas como um processo de modernização tecnológica. Trata-se também de uma oportunidade para fortalecer a gestão escolar, aprimorar a comunicação entre professores, estudantes e famílias, além de promover práticas pedagógicas mais inovadoras e participativas. Nesse sentido, o planejamento estratégico assume papel fundamental ao permitir que as tecnologias sejam utilizadas de forma coerente com os objetivos educacionais e com as necessidades da comunidade escolar (Serrano, 2025; Moncayo Carreño et al., 2026).

Assim, a realidade observada nas escolas públicas de Cumaru do Norte evidencia que a transformação digital constitui um processo contínuo de adaptação e aprendizagem institucional. Mais do que adquirir equipamentos ou implantar sistemas digitais, é necessário construir uma cultura de inovação capaz de integrar tecnologia, planejamento e prática pedagógica em benefício da qualidade da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como o uso de estratégias estruturadas de planejamento pode influenciar o sucesso das organizações em processo de transformação digital, com especial atenção ao contexto educacional. A partir da revisão teórica realizada

e das reflexões fundamentadas em experiências observadas na prática docente, foi possível compreender que a transformação digital não depende exclusivamente da adoção de tecnologias, mas principalmente da capacidade organizacional de planejar, implementar e gerenciar mudanças de forma estratégica e contínua.

A questão-problema que orientou este estudo buscou compreender de que maneira o planejamento estruturado contribui para o êxito das organizações durante a transformação digital. Os resultados da análise indicam que ferramentas como planos de implementação, roadmaps estratégicos, cronogramas de execução e mecanismos de monitoramento desempenham papel fundamental na redução de riscos, na otimização de recursos e no alinhamento das ações institucionais aos objetivos organizacionais. Dessa forma, organizações que investem em processos estruturados de planejamento tendem a apresentar melhores condições para adaptar-se às exigências tecnológicas da sociedade contemporânea.

No contexto educacional, verificou-se que a transformação digital representa uma oportunidade significativa para aprimorar tanto os processos de gestão quanto as práticas pedagógicas. Contudo, a efetividade dessas mudanças depende da existência de planejamento adequado, formação continuada dos profissionais e suporte institucional capaz de garantir a utilização consciente e eficiente das tecnologias disponíveis. As experiências observadas na realidade das escolas públicas demonstram que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não assegura melhorias nos

resultados educacionais, sendo necessária uma integração planejada entre tecnologia, currículo, metodologias de ensino e objetivos pedagógicos.

Outro aspecto evidenciado ao longo da pesquisa refere-se ao papel do professor diante das transformações tecnológicas. A docência contemporânea exige atualização constante e desenvolvimento de novas competências digitais, tornando o educador um agente fundamental na mediação entre inovação tecnológica e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a transformação digital deve ser compreendida como um processo que valoriza o protagonismo humano, e não apenas como uma substituição de práticas tradicionais por ferramentas tecnológicas.

Como limitação deste estudo, destaca-se o fato de a análise ter sido desenvolvida com base em revisão bibliográfica e observações da prática profissional, sem a realização de pesquisa de campo ou aplicação de instrumentos específicos de coleta de dados. Dessa forma, os resultados apresentados refletem tendências observadas na literatura e experiências contextualizadas, não permitindo generalizações para todas as realidades organizacionais e educacionais.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem a implementação de estratégias estruturadas de planejamento em instituições de ensino, analisando seus impactos sobre a gestão escolar, o desempenho docente e os resultados de aprendizagem dos estudantes. Também se mostra

relevante aprofundar discussões relacionadas à formação digital de professores e aos desafios enfrentados por escolas localizadas em regiões com limitações de infraestrutura tecnológica.

Conclui-se, portanto, que o sucesso dos processos de transformação digital está diretamente associado à existência de planejamento estratégico estruturado, capaz de orientar decisões, mobilizar recursos e promover o engajamento das pessoas envolvidas. No campo educacional, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a integração entre tecnologia e docência exige não apenas inovação, mas também reflexão crítica, compromisso institucional e planejamento permanente para que as mudanças produzam benefícios efetivos para a educação e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BHARADWAJ, Anandhi; EL SAWY, Omar A.; PAVLOU, Paul A.; VENKATRAMAN, N. Digital business strategy: toward a next generation of insights. **MIS Quarterly, v**. 37, n. 2, p. 471-482, 2013. DOI: https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37:2.3.

HESS, Thomas; MATT, Christian; BENLIAN, Alexander; WIESBÖCK, Florian. Options for formulating a digital transformation strategy. **MIS Quarterly Executive**, v. 15, n. 2, p. 123-139, 2016.

KANE, Gerald C.; PALMER, Doug; PHILLIPS, Anh Nguyen; KIRON, David; BUCKLEY, Natasha. **Strategy, not technology, drives digital transformation**. MIT Sloan Management Review; Deloitte University Press, 2015.

KOTTER, John P. Leading change. **Boston**: Harvard Business Review Press, 2012.

MATT, Christian; HESS, Thomas; BENLIAN, Alexander. Digital transformation strategies. **Business & Information Systems Engineering**, v. 57, n. 5, p. 339-343, 2015.

MONCAYO CARREÑO, O.; ZAMBRANO-VEGA, C.; OVIEDO, B.; BRIONES GAVILANEZ, B. Designing an ICT-based digital transformation roadmap for administrative process optimization in a municipal public utility. **Systems, v**. 14, n. 3, artigo 270, 2026.

PORTER, Michael E.; HEPPELMANN, James E. How smart, connected products are transforming competition. **Harvard Business Review, v**. 92, n. 11, p. 64-88, 2014.

SCHWAB, Klaus. **The fourth industrial revolution**. Geneva: World Economic Forum, 2016.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SERRANO, W. DigStratCon: a digital or technology strategy framework. **Administrative Sciences, v**. 15, n. 11, artigo 436, 2025.

TANG, J.; HUANG, P.; YAN, S. Digital transformation in higher education: logical framework, practical dilemmas, and implementation approaches. **Frontiers in Psychology, v**. 16, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1565591.

VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais, práticas pedagógicas e inovação educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 43, p. 17-35, 2018.

WESTERMAN, George; BONNET, Didier; MCAFEE, Andrew. **Leading digital**: turning technology into business transformation. Boston: Harvard Business Review Press, 2014.

WURM, B.; MATT, C.; BENLIAN, A.; HESS, T. A revised framework for digital transformation strategies: contemporary insights and future research pathways. **Electronic Markets, publicação antecipada, 2025**. DOI: https://doi.org/10.1007/s12525-025-00838-z.

CAPÍTULO

IV

ESTRATÉGIAS ESTRUTURADAS E O SUCESSO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: CAMINHOS PARA EQUIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Cristina Leandro de Lima

ESTRATÉGIAS ESTRUTURADAS E O SUCESSO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: CAMINHOS PARA EQUIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Cristina Leandro de Lima[1]

RESUMO

A transformação digital tem sido amplamente difundida como condição necessária para a modernização das organizações atuais, incluindo as instituições educacionais. Impulsionadas por políticas públicas, pela expansão da inteligência artificial e pela demanda social por inovação pedagógica, as escolas e secretarias de educação têm investido em plataformas, dispositivos e sistemas de gestão. Contudo, a prática institucional revela um paradoxo: embora os investimentos em tecnologia tenham crescido, a melhoria efetiva da aprendizagem, da equidade e da gestão escolar não acompanha o mesmo ritmo. No setor público de ensino, a ausência de estratégia estruturada aprofunda desigualdades, sobrecarrega professores e expõe a riscos como vieses algorítmicos. Este artigo busca responder: de que modo estratégias estruturadas, por meio de roadmaps, governança e planos de ação, determinam o êxito da transformação digital em organizações educacionais? O objetivo é analisar essa influência, tendo como base Rogers (2017) e Weill & Woerner (2019). Metodologicamente, trata-se de estudo exploratório por meio de revisão bibliográfica e de análise reflexiva do contexto escolar municipal. Os resultados indicam que o roadmap de Rogers, com seus cinco domínios - clientes,

[1] Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela American Global Tech University (AGTU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Especialista em Educação e Direitos Humanos e Diversidade (EDHI) pela Universidade Federal de Alagoas (2012). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Alagoas (2013). Atualmente é Diretora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Miguel dos Campos-AL, em uma Escola de Anos Finais do Ensino Fundamental. Tem experiência como Professora e Coordenadora em Educação Infantil, Professora e Diretora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Professora, Coordenadora e Diretora Escolar dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua também nos seguintes temas: estratégias, rendimento escolar, projetos escolares e eventos escolares.

competição, dados, inovação e valor - direciona a estratégia para o problema educacional real. Já o modelo de Weill & Woerner assegura execução por meio de governança, definição de valor digital e desenvolvimento de capacidades. Sem esses pilares, a tecnologia apenas digitaliza problemas antigos. Com eles, a transformação digital gera valor pedagógico e equidade. Conclui-se que o êxito da transformação digital na educação é diretamente proporcional ao grau de estruturação da estratégia. Recomenda-se que redes públicas iniciem por diagnóstico estratégico e governança antes de qualquer aquisição tecnológica.

Palavras-chave: Transformação digital; Estratégias estruturadas; Governança; Educação; Inteligência Artificial.

A B S T R A C T

Digital transformation has been widely promoted as a necessary condition for the modernization of contemporary organizations, including educational institutions. Driven by public policies, the expansion of artificial intelligence, and social demand for pedagogical innovation, schools and education departments have invested in platforms, devices, and management systems. However, institutional practice reveals a paradox: although investments in technology have increased, effective improvements in learning, equity, and school management have not progressed at the same pace. In the public education sector, the absence of a structured strategy deepens inequalities, overburdens teachers, and exposes institutions to risks such as algorithmic bias. This article seeks to answer the following question: how do structured strategies, through roadmaps, governance, and action plans, determine the success of digital transformation in educational organizations? Its objective is to analyze this influence based on Rogers (2017) and Weill and Woerner (2019). Methodologically, this is an exploratory study based on a literature review and a reflective analysis of the municipal school context. The findings indicate that Rogers' roadmap, with its five domains - customers, competition, data, innovation, and value - directs strategy toward the real educational problem. In turn, the model proposed by Weill and Woerner ensures execution through governance, digital value definition, and capability development. Without these pillars, technology merely digitizes old problems. With them, digital transformation generates pedagogical value and equity. It is concluded that the

success of digital transformation in education is directly proportional to the degree of strategic structuring. It is recommended that public school systems begin with strategic diagnosis and governance before any technological acquisition.

Keywords: Digital transformation; Structured strategies; Governance; Education; Artificial Intelligence.

1 INTRODUÇÃO

A transformação digital deixou de ser tendência para se tornar imperativo estratégico em todos os setores, e as organizações educacionais não estão imunes a essas mudanças. O avanço de tecnologias como inteligência artificial, análise de dados e plataformas adaptativas tem reconfigurado expectativas sobre o que a escola pode entregar em termos de personalização da aprendizagem, eficiência na gestão e ampliação do acesso ao conhecimento. No Brasil, políticas públicas e iniciativas privadas têm acelerado a chegada dessas ferramentas à rede pública, sob a promessa de modernizar práticas pedagógicas e reduzir desigualdades históricas de aprendizagem.

Apesar do entusiasmo, a prática institucional revela um paradoxo persistente: investir em tecnologia não significa, automaticamente, melhorar a educação a partir da transformação digital. Para os autores Weill e Woerner (2019), “transformação digital não é sobre tecnologia”, e sim sobre redefinição de estratégia, cultura organizacional e modelo operacional. Sem esse realinhamento, sistemas sofisticados tornam-se apenas camadas adicionais de complexidade burocrática.

No contexto educacional, a ausência de estratégia estruturada assume contornos ainda mais delicados. Diferente de empresas orientadas ao lucro, escolas e secretarias de educação operam sob lógicas de missão social, com estruturas decisórias fragmentadas, recursos escassos e desigualdades estruturais de infraestrutura. Rogers (2017) propõe que a transformação digital exige atuação coordenada em cinco domínios: clientes, competição, dados, inovação e valor. Transpostos para a educação, esses domínios implicam repensar o estudante como centro do processo, usar dados para decisões pedagógicas, inovar nas práticas de ensino e garantir que a tecnologia gere valor público mensurável. Quando esses elementos não são articulados por uma estratégia clara, a tecnologia tende a reproduzir práticas antigas em roupagem digital.

A literatura recente evidencia os riscos da transformação digital conduzida sem estruturação. Chanias, Myers e Hess (2019) analisaram organizações pré-digitais e constataram que tratar a transformação digital como projeto isolado de tecnologia da informação resulta em resistência cultural, baixa adesão dos profissionais e retorno sobre investimento negativo. Na educação, isso se traduz em plataformas subutilizadas, professores sobrecarregados por demandas burocráticas de sistemas e aprofundamento do fosso entre escolas com boa conectividade e aquelas em situação de precariedade. A introdução de inteligência artificial sem governança ética e pedagógica amplia esses riscos, pois algoritmos podem replicar

vieses, classificar estudantes de forma estigmatizante e concentrar benefícios em contextos já privilegiados.

Diante disso, torna-se central investigar: de que modo o uso de estratégias estruturadas influencia o êxito da transformação digital em organizações inseridas no contexto educacional? A pergunta é relevante porque compreender os condicionantes estratégicos do sucesso da transformação digital permite orientar políticas públicas, evitar desperdício de recursos e assegurar que a inovação tecnológica se traduza em melhoria efetiva da aprendizagem e em redução de desigualdades. A hipótese que orienta este estudo é que a estruturação estratégica, expressa em planejamento sistêmico, governança participativa, métricas alinhadas à missão educacional e desenvolvimento de cultura digital, constitui fator determinante para que a transformação digital gere valor pedagógico sustentado. O objetivo geral deste artigo é, portanto, analisar a influência de estratégias estruturadas no êxito da transformação digital de organizações em contexto educacional. Como objetivos específicos, busca-se: 1) discutir a relação entre planejamento estratégico e resultados da TD na educação; 2) identificar pilares de estratégias estruturadas que impactam a implementação de tecnologias digitais em instituições de ensino; 3) examinar riscos da transformação digital sem estruturação estratégica; e 4) refletir sobre condições institucionais para que a TD promova equidade. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com foco teórico e implicações para a gestão de redes públicas de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Transformação digital em organizações educacionais: mais do que tecnologia

A transformação digital em organizações educacionais não deve ser compreendida como mera adoção de ferramentas tecnológicas, plataformas virtuais ou sistemas automatizados. Trata-se de um processo estrutural que envolve revisão de estratégias, reconfiguração de práticas institucionais e mudança cultural. Rogers (2017) afirma que a transformação digital exige repensar a organização a partir de novas formas de criação de valor, relacionamento e tomada de decisão. No campo educacional, isso significa deslocar o foco da simples informatização de rotinas para a construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, colaborativos e inclusivos.

Weill e Woerner (2019) reforçam que a transformação digital não é, essencialmente, um problema de tecnologia, mas de estratégia, liderança e capacidade organizacional. Em instituições educacionais, esse argumento é especialmente relevante, pois a introdução de tecnologias sem planejamento pedagógico tende a produzir resultados limitados ou superficiais. Não basta digitalizar processos administrativos ou disponibilizar conteúdos em plataformas; é preciso alinhar esses recursos a uma visão institucional comprometida com aprendizagem, equidade e inovação pedagógica.

Baskerville, Myers e Yoo (2020) acrescentam que, em um contexto “digital first”, o digital deixa de ser acessório e passa a

organizar a própria lógica institucional. Para organizações educacionais, isso implica reavaliar currículos, formas de gestão, comunicação interna, práticas avaliativas e relações entre docentes, estudantes e conhecimento. A transformação digital, portanto, não se restringe ao uso de dispositivos, mas afeta a ontologia da organização, isto é, o modo como ela se concebe, opera e produz sentido.

Nesse cenário, a reflexão de Senge (2018) sobre a organização que aprende oferece importante contribuição. O autor defende que instituições sustentáveis são aquelas capazes de aprender continuamente, adaptar-se e construir visão compartilhada. Em escolas, faculdades e redes educacionais, isso significa desenvolver uma cultura institucional que valorize colaboração, formação permanente, reflexão crítica e abertura à mudança. Sem essas condições, a transformação digital corre o risco de ser reduzida a um conjunto de medidas técnicas desarticuladas do projeto educativo.

No caso das organizações educacionais, a transformação digital também precisa ser analisada à luz das desigualdades de acesso, participação e apropriação tecnológica. Schwab (2016), ao discutir a quarta revolução industrial, destaca que as novas tecnologias reconfiguram as formas de viver, trabalhar e aprender. Entretanto, seus benefícios não são distribuídos de maneira automática ou equitativa. Em instituições educacionais inseridas em contextos socialmente desiguais, a inovação pode tanto ampliar oportunidades quanto aprofundar exclusões, caso não seja acompanhada por políticas de inclusão e suporte institucional.

Lévy (1999) já apontava que a cibercultura transforma as formas de circulação do conhecimento e de constituição das inteligências coletivas. Jenkins (2009), por sua vez, evidencia que a cultura da convergência produz novos modos de participação, autoria e compartilhamento. Em organizações educacionais, esses referenciais mostram que a transformação digital não deve ser entendida apenas como modernização instrumental, mas como reorganização das ecologias do conhecimento. Isso exige estratégias estruturadas, capazes de articular infraestrutura, práticas pedagógicas, cultura organizacional e intencionalidade formativa.

Assim, o sucesso da transformação digital em organizações educacionais depende de visão estratégica, liderança comprometida, capacidade de aprendizagem institucional e compreensão crítica das tecnologias. Quando esses elementos se articulam, a digitalização deixa de ser apenas resposta a pressões externas e passa a constituir caminho efetivo para inovação pedagógica e promoção da equidade.

2.2 Estratégias estruturadas como base para a equidade e a inovação pedagógica

O êxito da transformação digital em organizações educacionais está diretamente relacionado à existência de estratégias estruturadas. Em vez de adotar tecnologias de maneira fragmentada ou reativa, as instituições precisam desenvolver planejamento claro, metas definidas e mecanismos de acompanhamento. Kaplan e Norton (1996), ao proporem o balanced scorecard, demonstram que estratégias bem-sucedidas exigem alinhamento entre visão, objetivos,

indicadores e ações. No setor educacional, essa lógica pode ser adaptada para orientar políticas de inovação que articulem gestão, formação docente, infraestrutura e resultados de aprendizagem.

A formulação de estratégias estruturadas requer, em primeiro lugar, clareza sobre os objetivos da transformação digital. Em organizações educacionais, isso significa responder a questões fundamentais: transformar para quê, para quem e com quais impactos? Se a resposta estiver restrita ao aumento da eficiência administrativa ou à atualização da imagem institucional, o processo tende a perder densidade pedagógica. Por outro lado, quando a estratégia está vinculada à equidade, à melhoria da aprendizagem e à ampliação de oportunidades, a tecnologia passa a ser integrada como meio, e não como fim.

No campo pedagógico, Bacich e Moran (2018) oferecem contribuições importantes ao defenderem metodologias ativas como eixo de uma educação inovadora. Para os autores, a tecnologia pode potencializar práticas centradas no protagonismo do estudante, na resolução de problemas, na colaboração e na aprendizagem significativa. Entretanto, isso só ocorre quando há intencionalidade pedagógica e reorganização das práticas docentes. Em outras palavras, inovação pedagógica não decorre automaticamente da presença de tecnologia, mas da forma como ela é integrada ao currículo e às experiências de aprendizagem.

Siemens (2005), ao formular o conectivismo, argumenta que aprender na era digital implica estabelecer conexões entre pessoas,

informações, redes e dispositivos. Essa perspectiva amplia a compreensão da inovação pedagógica ao reconhecer que o conhecimento não está restrito ao indivíduo ou à sala de aula tradicional, mas circula em ecossistemas conectados. Para organizações educacionais, isso significa criar estratégias que favoreçam aprendizagem em rede, curadoria crítica de informação e desenvolvimento de competências para navegar em ambientes complexos.

No entanto, para que essas possibilidades resultem em equidade, é imprescindível reconhecer que o acesso à inovação é desigual. Selwyn (2022) adverte que a relação entre educação e tecnologia deve ser analisada criticamente, evitando discursos triunfalistas que desconsiderem os efeitos sociais, políticos e econômicos das tecnologias. Assim, estratégias estruturadas para transformação digital precisam contemplar não apenas aquisição de equipamentos ou adoção de plataformas, mas também mecanismos de inclusão, acessibilidade e suporte aos sujeitos em maior situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, a equidade deve ocupar posição central no planejamento institucional. Não se trata apenas de oferecer a mesma tecnologia a todos, mas de garantir condições diferenciadas para que diferentes públicos possam se apropriar dela de forma significativa. Organizações educacionais que pretendem inovar de maneira justa precisam considerar desigualdades de acesso, repertório cultural, conectividade, formação docente e necessidades específicas dos

estudantes. A estratégia, portanto, deve ser sensível às diferenças e orientada por compromisso social.

Desse modo, estratégias estruturadas são condição indispensável para que a transformação digital em organizações educacionais promova inovação pedagógica com equidade. Quando articulam visão institucional, liderança, formação, inclusão e acompanhamento, essas estratégias tornam a tecnologia parte de um projeto educativo mais amplo, capaz de responder aos desafios contemporâneos sem perder de vista sua dimensão humana e social.

2.3 Desafios e riscos da transformação digital em instituições educacionais

Embora a transformação digital apresente potencial para renovar práticas institucionais e pedagógicas, ela também traz desafios significativos. Um dos principais riscos é reduzir esse processo à dimensão técnica, como se a simples introdução de plataformas, sistemas ou dispositivos fosse suficiente para produzir inovação. Weill e Woerner (2019) alertam que o fracasso de muitas iniciativas digitais decorre justamente da ausência de estratégia, propósito e alinhamento organizacional. No campo educacional, isso pode resultar em modernização aparente, sem mudanças substantivas na qualidade da aprendizagem.

Outro desafio central diz respeito à desigualdade de acesso às tecnologias. Em instituições educacionais inseridas em contextos socioeconômicos desiguais, parte dos estudantes e professores pode enfrentar dificuldades relacionadas à conectividade, ao uso de

equipamentos e à familiaridade com ambientes digitais. Nesse cenário, a transformação digital corre o risco de aprofundar exclusões em vez de reduzi-las. Ford (2015) mostra que a automação e as tecnologias emergentes tendem a redistribuir oportunidades de maneira desigual quando não há políticas compensatórias. Aplicado à educação, esse raciocínio indica que a inovação tecnológica pode ampliar distâncias entre grupos que já partem de condições desiguais.

A questão da formação docente também se apresenta como desafio decisivo. A incorporação de tecnologias requer mais do que treinamento operacional; exige reflexão crítica sobre seus usos, limites e implicações pedagógicas. Freire (1996) lembra que ensinar pressupõe autonomia, diálogo e consciência crítica. Essa perspectiva continua pertinente em contextos digitais: a tecnologia não substitui a prática pedagógica reflexiva, mas deve ser mediada por ela. Quando professores não recebem formação adequada, a tendência é que ferramentas digitais sejam utilizadas de maneira superficial, burocrática ou descontextualizada.

Outro risco importante está relacionado ao uso de dados e à governança digital. Albertin e Albertin (2017) observam que a expansão dos sistemas conectados cria novos ecossistemas de informação, exigindo formas mais sofisticadas de gestão e responsabilidade. Em instituições educacionais, isso envolve preocupações com privacidade, segurança, transparência e uso ético dos dados dos estudantes. A ausência de critérios claros pode gerar dependência de soluções externas, fragilidade institucional e perda de

autonomia pedagógica e distanciamento de possibilidades de inovação.

Neste contexto, a inovação pedagógica, pressupõe abertura à diversidade, valorização dos contextos locais e reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Nesse ponto, Selwyn (2022) chama atenção para a necessidade de abordar a educação tecnológica com olhar crítico, atento às relações de poder que atravessam o uso das ferramentas digitais.

Portanto, o sucesso da transformação digital em organizações educacionais depende não apenas da formulação de estratégias, mas também da capacidade de enfrentar desafios estruturais, pedagógicos e éticos. Sem esse cuidado, a digitalização pode gerar adaptação aparente, dependência tecnológica e aprofundamento das desigualdades, em vez de promover inovação consistente e equitativa conforme reflexões suscitadas pelo contexto da educação pública municipal de São Miguel dos Campos, Alagoas.

2.4 Caminhos para o sucesso: liderança, formação e cultura institucional

O sucesso da transformação digital em organizações educacionais requer uma combinação de liderança estratégica, formação continuada e construção de cultura institucional favorável à mudança. Esses elementos são interdependentes e precisam ser desenvolvidos de forma articulada. Não basta investir em tecnologia se a instituição não possui visão clara, capacidade de mobilização e compromisso com aprendizagem organizacional.

A formação continuada constitui eixo essencial. Professores, gestores e equipes técnicas precisam desenvolver competências para integrar as tecnologias de forma crítica e significativa. Senge (2018) enfatiza que organizações que aprendem são aquelas que transformam experiências em conhecimento coletivo. Em instituições educacionais, isso implica criar espaços permanentes de estudo, troca de práticas, experimentação e reflexão pedagógica. A formação continuada deve ir além do domínio instrumental das ferramentas e incluir debates sobre equidade, ética, metodologias e mediação pedagógica.

Bacich e Moran (2018) mostram que a inovação pedagógica depende de práticas que coloquem o estudante em posição ativa no processo de aprendizagem. Isso requer professores preparados para reorganizar suas metodologias, construir percursos mais flexíveis e utilizar recursos digitais de forma alinhada aos objetivos formativos. A tecnologia, portanto, deve servir ao fortalecimento da relação pedagógica e à ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Freire (1996) permanece referência fundamental ao lembrar que educar é um ato ético, dialógico e emancipador. Em tempos de transformação digital, essa compreensão ganha nova atualidade. O uso de tecnologias em organizações educacionais não pode se afastar da preocupação com autonomia, criticidade e humanização. O êxito do processo dependerá justamente da capacidade de conjugar inovação técnica com compromisso pedagógico e social.

Por fim, a cultura institucional precisa ser considerada. Organizações educacionais bem-sucedidas em processos de transformação digital tendem a ser aquelas que valorizam colaboração, experimentação, avaliação contínua e abertura ao aprendizado. Quando a cultura institucional é rígida, verticalizada ou resistente à mudança, a tecnologia tende a ser incorporada de forma limitada. Por outro lado, quando a instituição reconhece a inovação como processo coletivo e orientado por valores, a transformação digital pode se consolidar como caminho efetivo para equidade e inovação pedagógica.

Considerando os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à formação docente e à incorporação de plataformas digitais ao cotidiano escolar, a realidade educacional do município que leva à reflexão deste estudo bibliográfico, fica evidente que a transformação digital ocorre de forma gradual, marcada simultaneamente por avanços institucionais e por limitações estruturais que ainda caracterizam grande parte das escolas públicas brasileiras. Em síntese, a transformação digital em organizações educacionais alcança melhores resultados quando são orientadas por estratégias estruturadas, lideranças comprometidas, formação continuada e cultura institucional de aprendizagem. É nessa articulação que se encontram os caminhos mais promissores para promover equidade e inovação pedagógica de forma consistente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite concluir que a transformação digital em organizações educacionais não pode ser compreendida como um processo restrito à adoção de tecnologias, mas como uma mudança estrutural que envolve estratégia, liderança, cultura institucional e intencionalidade pedagógica. No caso do tema proposto “estratégias estruturadas e o sucesso da transformação digital em organizações educacionais: caminhos para a equidade e inovação pedagógica”, tornou-se evidente que os resultados mais consistentes não decorrem da simples presença de recursos digitais, mas da capacidade institucional de integrá-los a um projeto educativo coerente, inclusivo e socialmente comprometido.

Ao longo do desenvolvimento, observou-se que a transformação digital pode gerar impactos positivos quando orientada por planejamento, formação continuada, gestão baseada em evidências e reorganização das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as tecnologias deixam de ocupar lugar meramente instrumental e passam a atuar como mediadoras de novas possibilidades de aprendizagem, colaboração e participação. Os autores mencionados neste estudo reforçam que o êxito da transformação digital depende menos do aparato tecnológico em si e mais da capacidade de a organização redefinir processos, alinhar objetivos e construir visão estratégica compartilhada. No campo educacional, isso significa colocar a inovação a serviço da aprendizagem, da inclusão e da qualidade social da educação.

Também se verificou que estratégias estruturadas são indispensáveis para que a transformação digital produza equidade e inovação pedagógica. A articulação entre liderança institucional, planejamento, acompanhamento de metas, formação docente e contextualização das soluções tecnológicas constitui condição essencial para que a digitalização não se reduza a modernização aparente. Nesse sentido, permite-se reconhecer que a inovação pedagógica só se concretiza quando a tecnologia fortalece a participação ativa dos estudantes, a mediação crítica dos docentes e o compromisso ético com a formação humana.

Destarte, a equidade precisa ocupar lugar central em qualquer estratégia de transformação digital, especialmente em organizações educacionais inseridas em contextos marcados por desigualdades sociais. Inovar, nesse sentido, não significa apenas atualizar ferramentas, mas criar condições reais para participação, permanência e aprendizagem significativa.

Portanto, o sucesso da transformação digital em organizações educacionais depende, exclusivamente, da articulação entre inovação tecnológica, planejamento estratégico e compromisso social. Com estratégias orientadas e bem estruturadas, a transformação digital pode ampliar oportunidades, fortalecer práticas pedagógicas e contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, colaborativos e preparados para os desafios atuais. Sem esse direcionamento, a tecnologia corre o risco de reproduzir modelos já existentes. Dessa forma, os caminhos para a equidade e a inovação

pedagógica passam, necessariamente, por uma transformação digital crítica, planejada e humanizada.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, Alberto Luiz; ALBERTIN, Rosa Maria de Moura. A internet das coisas irá muito além das coisas. **GV-executivo**, v. 16, n. 2, p. 13-17, 2017.

BARABÁSI, Albert-László. **Linked**: a nova ciência dos networks. São Paulo: Leopardo Editora, 2009.

BASKERVILLE, Richard L.; MYERS, Michael D.; YOO, Youngjin. Digital first: the ontological reversal and new challenges for IS research. **MIS Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 509-523, 2020.

CHAFFEY, Dave; ELLIS-CHADWICK, Fiona. **Digital marketing**. 7. ed. Harlow: Pearson, 2019.

CHANIAS, Simon; MYERS, Michael D.; HESS, Thomas. Digital transformation strategy making in pre-digital organizations. **The Journal of Strategic Information Systems**, v. 28, n. 1, p. 17-33, 2019.

FORD, Martin. **The rise of robots**: technology and the threat of a jobless future. New York: Basic Books, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISMAIL, Salim. **Organizações exponenciais**. São Paulo: HSM Editora, 2019.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. The balanced scorecard: translating strategy into action. **Boston**: Harvard Business School Press, 1996.

KIM, W. Chan; MAUBORGNE, Renée. **A estratégia do oceano azul**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

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

ROGERS, David L. Transformação digital: repensando o seu negócio para a era digital. **Belo Horizonte**: Autêntica Business, 2017.

SCHWAB, Klaus. **The fourth industrial revolution**. Geneva: World Economic Forum, 2016.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2005.

WEILL, Peter; WOERNER, Stephanie. **Digital transformation is not about technology**. Harvard Business Review, mar./abr. 2019. Disponível em: https://hbr.org/2019/03/digital-transformation-is-not-about-technology. Acesso em: 4 nov. 2026.

CAPÍTULO

V

GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Daiane de Lourdes Alves Velho

GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Daiane de Lourdes Alves Velho[1]

R E S U M O

Este trabalho analisa as relações entre gestão pedagógica, formação docente e inovação educacional, considerando suas implicações para a qualidade da educação. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico, fundamentada em publicações sobre ação supervisora, desenvolvimento profissional, currículo e práticas colaborativas. A discussão evidencia que a gestão pedagógica não se limita à organização administrativa, pois envolve mediação, acompanhamento das aprendizagens, construção coletiva de decisões e condições institucionais para a formação continuada. Argumenta-se que a inovação pedagógica depende da articulação entre reflexão sobre a prática, participação docente, currículo e avaliação, não se reduzindo à adoção de novas técnicas. Conclui-se que a qualidade educacional exige continuidade das ações formativas, reconhecimento dos saberes produzidos na escola e compromisso coletivo com a aprendizagem. A discussão incorpora ainda as relações entre condições de trabalho, desenvolvimento profissional e qualidade social da educação, conforme Almeida (2004).

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Formação docente. Inovação pedagógica. Trabalho colaborativo. Qualidade da educação.

[1] Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College (Chile), mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura, com título reconhecido pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Graduada em Pedagogia, Matemática, Educação Física e Artes Visuais, possui especializações em diferentes áreas da Educação. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Desenvolve estudos e produções científicas voltados à educação inclusiva, formação docente, tecnologias digitais, inteligência artificial, gestão escolar e práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article examines the relationships among pedagogical management, teacher education, and educational innovation, considering their implications for the quality of education. It adopts a qualitative, analytical approach based on a review of publications addressing pedagogical supervision, professional development, curriculum, and collaborative practices. The discussion shows that pedagogical management extends beyond administrative organization to encompass mediation, monitoring of student learning, collective decision-making, and institutional conditions for continuing teacher education. It argues that pedagogical innovation depends on the integration of reflection on practice, teacher participation, curriculum, and assessment, rather than merely the adoption of new techniques. The article concludes that educational quality requires sustained professional learning, recognition of knowledge produced within schools, and a collective commitment to student learning. The discussion also considers working conditions, professional development, and the social dimensions of educational quality, drawing on Almeida (2004).

Keywords: Pedagogical management. Teacher education. Pedagogical innovation. Collaborative work. Quality of education.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a qualidade da educação exige atenção às condições em que o trabalho pedagógico é organizado, acompanhado e transformado. Na escola, as decisões sobre currículo, avaliação e formação de professores não acontecem isoladamente. Elas expressam concepções de ensino e aprendizagem e dependem de relações profissionais capazes de sustentar o planejamento e a revisão das práticas. Nesse contexto, a gestão pedagógica assume uma dimensão formativa, uma vez que cria, ou restringe, possibilidades de reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar.

A publicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2018) aborda a ação supervisora como atividade desenvolvida entre pares, pela gestão escolar e por instâncias externas. Essa compreensão amplia o sentido de acompanhamento pedagógico e desloca o foco exclusivo da fiscalização para a mediação e a construção de projetos comuns. Em outro contexto, Trindade e Almeida (2019) discutem a pesquisa-ação colaborativa no ensino superior e mostram a importância de espaços de troca para problematizar práticas e repensar propostas curriculares. Embora tratem de realidades institucionais distintas, ambas as obras ajudam a compreender a formação como parte da organização do trabalho educativo.

Romanowski (2013), ao analisar a obra A aventura de formar professores, de Ilma Passos Alencastro Veiga, destaca uma concepção de docência que integra planejamento, ensino, avaliação, pesquisa e desenvolvimento profissional. A resenha permite aproximar a formação docente da ideia de inovação crítica, sem confundir essa aproximação com a consulta direta à obra resenhada.

O objetivo deste artigo é analisar de que modo a gestão pedagógica pode favorecer a formação continuada dos professores e a inovação das práticas educativas, tendo como referência o compromisso com a qualidade da educação. A questão orientadora é: quais relações entre gestão, formação e inovação podem ser identificadas nas publicações selecionadas e que implicações apresentam para o trabalho pedagógico?

A centralidade da gestão pedagógica decorre do fato de que a escola não constitui apenas um espaço de execução de prescrições curriculares. Ela é também um ambiente no qual decisões são interpretadas, conhecimentos são produzidos e dificuldades ganham sentidos diferentes conforme as condições de trabalho. Na coletânea da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018), a reflexão sobre a ação supervisora aponta precisamente essa complexidade: o acompanhamento das práticas ocorre entre colegas, no interior da gestão e na relação com instâncias externas. A qualidade das relações entre esses níveis pode ampliar a capacidade de resposta da instituição, mas também pode restringi-la quando prevalece uma orientação exclusivamente fiscalizadora.

Essa questão se aproxima da discussão desenvolvida por Trindade e Almeida (2019), para quem a mudança nas práticas universitárias exige interrogar as concepções que orientam a formação e a organização do currículo. As autoras apresentam a pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de examinar dificuldades concretas e construir respostas com os profissionais envolvidos. Ao aproximar esse debate do cotidiano escolar, interessa compreender não apenas quais práticas são consideradas inovadoras, mas quem participa de sua definição, quais necessidades procuram atender e como são acompanhadas ao longo do tempo.

Outra dimensão do problema diz respeito à continuidade das iniciativas. Romanowski (2013), ao resenhar a obra de Veiga, ressalta a formação como processo associado à pesquisa, à reflexão e ao

desenvolvimento profissional. Esse entendimento contrasta com ações pontuais que não chegam a modificar as condições de planejamento e avaliação. Assim, discutir qualidade educacional implica investigar a relação entre os esforços individuais dos professores e as responsabilidades coletivas da instituição, sem pressupor que a mudança resulte automaticamente da adoção de uma técnica ou de um programa de formação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítica. O corpus é composto por uma publicação institucional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018), pelo capítulo de Trindade e Almeida (2019), dedicado ao currículo, à formação de professores e à inovação pedagógica, pela resenha de Romanowski (2013) sobre a obra de Veiga e pelo artigo de Almeida (2004) sobre desenvolvimento profissional e qualidade social da educação. Os materiais foram examinados a partir de três eixos: gestão e acompanhamento pedagógico; formação e desenvolvimento profissional; inovação curricular e qualidade da aprendizagem.

A análise procura identificar aproximações e especificidades entre os textos, respeitando seus contextos de produção. A publicação municipal focaliza a educação básica e a ação formativa da supervisão; o capítulo de Trindade e Almeida discute experiências de pesquisa-ação colaborativa na universidade; a resenha de Romanowski apresenta e interpreta argumentos de uma obra sobre formação de

professores. Por isso, as reflexões desenvolvidas a seguir não são apresentadas como resultados de pesquisa de campo própria nem como conclusões generalizáveis a todas as redes de ensino.

A leitura foi organizada de modo a distinguir o argumento de cada publicação e as interpretações produzidas neste artigo. Na coletânea institucional, foram privilegiadas as discussões sobre supervisão, formação, produção de conhecimentos na rede, avaliação, documentação pedagógica e escuta. No capítulo de Trindade e Almeida (2019), foram examinadas as relações entre currículo, prática docente e pesquisa-ação colaborativa. Em Romanowski (2013), considerou-se a interpretação da obra de Veiga, sem atribuir à resenhista a autoria das ideias originalmente discutidas no livro.

O procedimento analítico consistiu em confrontar as questões recorrentes nos textos: o sentido do acompanhamento pedagógico, a posição dos professores na construção das decisões, a relação entre formação e prática e os critérios para reconhecer uma mudança como pedagogicamente relevante. As convergências foram discutidas sem apagar diferenças entre educação básica e educação superior. Também se considerou que o documento municipal reúne capítulos com perspectivas específicas, razão pela qual a referência à publicação como um todo não deve ser confundida com uma afirmação de unanimidade entre seus colaboradores.

Por se tratar de uma investigação bibliográfica, as conclusões decorrem da interpretação dos argumentos publicados. Não foram realizados questionários, entrevistas ou observações, nem foram

produzidos indicadores próprios de desempenho escolar. Essa delimitação é importante porque a análise pretende oferecer fundamentos para o debate sobre gestão e formação, e não demonstrar efeitos mensuráveis de uma intervenção. O alcance do estudo está na elaboração de relações conceituais que podem orientar questões para pesquisas posteriores.

3 GESTÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO

A gestão pedagógica adquire sentido quando se aproxima dos processos de ensino e aprendizagem e reconhece que a organização escolar envolve sujeitos, conhecimentos e decisões compartilhadas. Na coletânea organizada por Neira e Pinazza, a ação supervisora é examinada para além de uma lógica burocrática e centralizadora, com atenção à escuta, à reflexão e às relações estabelecidas entre profissionais (SÃO PAULO, 2018). A supervisão entre pares, a atuação da equipe gestora e o acompanhamento externo constituem esferas distintas, mas relacionadas, do trabalho pedagógico.

Essa perspectiva permite diferenciar acompanhamento de controle. Enquanto o controle tende a privilegiar a verificação do cumprimento de tarefas, a mediação pedagógica procura compreender dificuldades, discutir alternativas e favorecer decisões justificadas. O documento de São Paulo (2018) atribui à gestão escolar a responsabilidade de criar circunstâncias para a reflexão individual e coletiva e para a sustentação de um projeto comum. Não se trata de

eliminar responsabilidades institucionais, mas de exercê-las de modo articulado à realidade da escola.

Trindade e Almeida (2019) contribuem para essa discussão ao defender que mudanças nas práticas de ensino precisam alcançar também as propostas curriculares e os espaços colegiados. Sua análise indica que iniciativas restritas a professores individualmente comprometidos podem encontrar limites quando não são acompanhadas por condições organizacionais e por políticas de desenvolvimento profissional. A aproximação entre os textos sugere que a gestão pedagógica pode transformar esforços dispersos em processos coletivos mais consistentes.

Nessa direção, planejar encontros formativos, acompanhar as aprendizagens, analisar registros e garantir momentos de escuta são atribuições que ultrapassam a administração de rotinas. A pertinência dessas ações depende, contudo, de sua vinculação a problemas concretos e da participação dos profissionais. Reuniões que apenas transmitem orientações dificilmente cumprem a mesma função de espaços nos quais a equipe investiga o que os estudantes aprendem, identifica obstáculos e revê escolhas didáticas.

No capítulo dedicado à ação supervisora, a publicação paulistana diferencia a supervisão entre pares, a supervisão exercida pela gestão e a supervisão externa. A primeira pode ocorrer nos momentos em que os professores examinam suas experiências em conjunto; a segunda envolve direção e coordenação pedagógica; a terceira articula a unidade escolar com instâncias mais amplas de

orientação e acompanhamento (SÃO PAULO, 2018). A distinção importa porque impede reduzir a supervisão a um cargo ou a um procedimento. Ela permite reconhecer que a reflexão sobre o ensino pode ser sustentada por diferentes relações profissionais.

A mesma publicação apresenta uma crítica à administração burocrática e centralizada, sobretudo quando suas rotinas induzem à uniformização curricular e à desconsideração das particularidades das escolas (SÃO PAULO, 2018). Essa crítica não significa que normas, registros ou responsabilidades devam ser abandonados. O problema surge quando a verificação formal passa a ocupar o lugar da análise pedagógica. Uma escola pode cumprir prazos e preencher documentos sem que isso esclareça as dificuldades de aprendizagem, a pertinência das estratégias didáticas ou os obstáculos enfrentados por sua comunidade.

Por essa razão, a escuta não deve ser tomada como gesto meramente cordial. Na discussão sobre planejamento e avaliação participativa, a coletânea municipal associa a ação supervisora à mediação e à autoavaliação, deslocando o olhar do julgamento externo para a compreensão dos processos (SÃO PAULO, 2018). Escutar os professores significa considerar os argumentos que apresentam sobre suas escolhas, mas também examinar criticamente essas escolhas à luz do projeto pedagógico. A mediação exige diálogo e responsabilidade, não a ausência de critérios.

Esse entendimento ajuda a analisar o lugar da coordenação pedagógica. Quando o acompanhamento se limita a transmitir

determinações, as reuniões tendem a reproduzir orientações já definidas. Quando se organiza em torno de problemas de ensino, os profissionais podem relacionar o planejamento às produções dos estudantes, discutir o que funcionou e reformular encaminhamentos. A diferença não está somente no formato da reunião, mas na possibilidade de transformar a experiência em objeto de estudo. A publicação de São Paulo (2018) atribui à gestão a criação de condições para reflexão individual e coletiva, vinculadas à construção de um projeto comum.

Trindade e Almeida (2019) reforçam a importância dessa construção ao mostrar que a pesquisa-ação colaborativa procura soluções contextualizadas, em vez de oferecer receitas. Embora sua discussão se situe no ensino superior, o princípio da colaboração permite problematizar a expectativa de que um gestor, isoladamente, possua respostas para todas as dificuldades da escola. A liderança pedagógica pode organizar perguntas, mobilizar conhecimentos e acompanhar decisões, mas a consistência das mudanças depende do envolvimento de quem participa diariamente dos processos educativos.

Existe, contudo, uma tensão entre participação e efetividade. Nem toda reunião coletiva produz reflexão, assim como nem toda decisão compartilhada assegura coerência curricular. A mediação exige continuidade, objetivos definidos e possibilidade de rever posições. Os textos analisados permitem inferir que a gestão pedagógica precisa articular abertura ao debate e compromisso com a

aprendizagem, evitando tanto o controle que silencia os profissionais quanto a dispersão de iniciativas sem acompanhamento (SÃO PAULO, 2018; TRINDADE; ALMEIDA, 2019).

4 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada não pode ser compreendida apenas como atualização ocasional de conteúdos ou participação em eventos. Romanowski (2013), em sua leitura da obra de Veiga, ressalta que o desenvolvimento profissional envolve prática, estudo, pesquisa e reflexão, além de dimensões individuais e coletivas. A docência, nessa abordagem, inclui a organização do ensino, o planejamento e a avaliação, exigindo respostas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem.

Na experiência universitária examinada por Trindade e Almeida (2019), a pesquisa-ação colaborativa constitui um caminho para que professores compartilhem inquietações, analisem suas práticas e construam alternativas contextualizadas. As autoras não apresentam a formação como aplicação de receitas prontas, mas como um percurso de questionamento das concepções que sustentam o currículo e o ensino. O valor formativo da colaboração reside justamente na possibilidade de tornar visíveis problemas que, no trabalho isolado, tendem a permanecer sem discussão.

A coletânea da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018) acrescenta a esse debate a dimensão institucional da formação. Ao tratar da supervisão e das equipes pedagógicas como formadoras, vincula o acompanhamento das unidades educacionais à continuidade

do trabalho pedagógico. Também destaca a produção de conhecimentos por profissionais das redes de ensino, aspecto importante para evitar que os professores sejam vistos somente como executores de propostas formuladas fora da escola.

Há, portanto, um ponto de convergência entre os materiais: a formação ganha densidade quando reconhece a experiência profissional, mas não se limita a ela. A reflexão precisa dialogar com conhecimentos teóricos e com evidências produzidas na prática, permitindo examinar criticamente decisões, resultados e condições de trabalho. A gestão pode favorecer esse processo ao assegurar tempos coletivos e ao considerar a formação como parte do projeto pedagógico, e não como atividade acessória.

A formação dos professores se torna mais consistente quando deixa de ser concebida como etapa encerrada com a graduação. Romanowski (2013), ao apresentar a discussão de Veiga, descreve o desenvolvimento profissional como processo que articula formação, identidade e prática docente. A docência envolve planejar, ensinar, avaliar e reorganizar estratégias diante das dificuldades dos estudantes. Essa compreensão amplia o sentido da formação: não basta conhecer conteúdos ou técnicas; é necessário examinar as decisões tomadas no exercício da profissão e os efeitos que produzem sobre as possibilidades de aprender.

Na experiência relatada por Trindade e Almeida (2019), os espaços de troca criados na Universidade Estadual de Feira de Santana e as atividades vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre

Pedagogia Universitária aparecem associados à reflexão sobre a prática. As autoras identificam o caráter esporádico de parte das iniciativas de formação e defendem percursos que favoreçam a compreensão das dificuldades vividas pelos docentes. A colaboração, nesse contexto, não significa apenas compartilhar experiências bem-sucedidas. Também implica reconhecer insatisfações, incertezas e limites das propostas de ensino.

Essa disposição para investigar o próprio trabalho tem consequências para a organização escolar. Uma formação centrada exclusivamente na apresentação de metodologias pode oferecer repertório, mas não necessariamente produzir condições para sua apropriação crítica. Ao contrário, quando o grupo analisa uma dificuldade concreta, torna-se possível relacionar objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Trindade e Almeida (2019) mostram que o questionamento da prática pode alcançar a própria organização curricular, indicando que a formação não precisa permanecer restrita à sala de aula considerada isoladamente.

A coletânea municipal também valoriza os conhecimentos produzidos por profissionais das redes de ensino, abrindo espaço para discutir a autoria docente (SÃO PAULO, 2018). Esse ponto é decisivo para uma formação que não trate o professor como simples destinatário de orientações. Os registros do trabalho, as análises compartilhadas e as decisões fundamentadas podem compor um repertório institucional de conhecimentos. Entretanto, reconhecer a experiência não significa dispensar o diálogo com estudos e

referenciais teóricos. É justamente no encontro entre essas dimensões que a prática pode ser interrogada e reelaborada.

A leitura de Romanowski (2013) contribui para evitar uma compreensão individualista do desenvolvimento profissional. Ao sintetizar a obra resenhada, a autora destaca dimensões individuais, coletivas e mais amplas da profissão, além da importância de programas permanentes de formação. Nessa perspectiva, as condições institucionais são parte do problema formativo. Exigir atualização constante sem reservar tempos de estudo e discussão desloca para o professor uma responsabilidade que também pertence à organização educacional.

As três publicações permitem, portanto, defender uma formação continuada vinculada ao cotidiano, mas não aprisionada a ele. As necessidades identificadas na escola orientam perguntas, enquanto a leitura, a pesquisa e o confronto de perspectivas ampliam as possibilidades de resposta. Para a gestão, o desafio é sustentar esse movimento sem transformar cada encontro em prestação de contas ou em exposição de resultados individuais. A formação pode ser um espaço de investigação coletiva, desde que exista confiança profissional, clareza de propósitos e compromisso com o acompanhamento das aprendizagens (SÃO PAULO, 2018; TRINDADE; ALMEIDA, 2019; ROMANOWSKI, 2013).

5 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

A inovação educacional costuma ser associada à introdução de recursos ou metodologias diferentes. Entretanto, os textos analisados

sustentam uma compreensão mais ampla. Trindade e Almeida (2019) relacionam a inovação à revisão das concepções de aprendizagem, à reorganização curricular e à participação dos docentes em processos reflexivos. Desse modo, uma estratégia aparentemente nova não constitui, por si só, transformação pedagógica quando mantém inalterada a relação entre ensino, conhecimento e participação dos estudantes.

Romanowski (2013) destaca, na obra que resenha, a ideia de inovação crítica associada à superação de separações rígidas entre teoria e prática, conhecimento científico e cultura, ensino e pesquisa. Essa interpretação aproxima a inovação do compromisso com a formação humana e com a dimensão ética da docência. O desafio não é substituir indiscriminadamente práticas existentes, mas investigar seus limites e construir alternativas que façam sentido diante dos objetivos educacionais.

A publicação de São Paulo (2018) permite acrescentar a avaliação a essa discussão. Ao dedicar parte da coletânea à avaliação para a aprendizagem, o documento questiona sua redução à checagem de resultados e ressalta o acompanhamento processual. Nessa perspectiva, registros, devolutivas e análise das atividades dos estudantes podem apoiar a revisão do planejamento e orientar decisões formativas da equipe. A avaliação deixa de ser apenas um momento final para participar da compreensão do percurso de aprendizagem.

A articulação entre currículo, formação e avaliação também exige reconhecer que as escolas possuem contextos diversos. Uma proposta de inovação precisa considerar os conhecimentos dos estudantes, as condições de trabalho e os objetivos estabelecidos coletivamente. Sem essa atenção, corre o risco de converter-se em exigência formal, acrescentando tarefas sem modificar a experiência educativa. O acompanhamento da gestão é relevante justamente para discutir a coerência entre as intenções pedagógicas e as possibilidades concretas de realização.

Uma das contribuições de Trindade e Almeida (2019) consiste em vincular inovação pedagógica à discussão das bases que orientam o ensino. As autoras questionam a suficiência de uma aula organizada apenas em torno da exposição e da memorização, defendendo situações nas quais os estudantes participem da elaboração do conhecimento. A mudança, porém, não se esgota na escolha de estratégias mais participativas. Ela envolve uma compreensão diferente da aprendizagem e exige que o professor planeje as condições em que o estudante poderá relacionar, interpretar e reconstruir conhecimentos.

Essa concepção impede tratar inovação como sinônimo de novidade. Uma prática pode empregar recursos recentes e preservar relações de ensino centradas na reprodução de informações. De modo inverso, a revisão cuidadosa de um planejamento, de uma atividade de investigação ou de uma forma de avaliação pode representar mudança relevante quando amplia a participação dos estudantes. A análise de

Trindade e Almeida (2019) sugere que a inovação precisa ser examinada por sua coerência com as finalidades formativas e por sua capacidade de enfrentar dificuldades identificadas no processo educativo.

O currículo ocupa lugar central nessa discussão. As autoras assinalam que a organização curricular expressa concepções de conhecimento e de formação, de modo que alterações nas práticas de ensino não podem ser pensadas à margem dessas escolhas (TRINDADE; ALMEIDA, 2019). A fragmentação entre disciplinas, a dificuldade de integração de saberes e a permanência de rotinas transmissivas constituem questões que demandam reflexão coletiva. Não se trata de defender uma reorganização única para todas as instituições, mas de reconhecer que cada proposta curricular estabelece possibilidades e limites para o trabalho docente.

A coletânea de São Paulo (2018) acrescenta uma preocupação com o risco de uniformização. Ao discutir a supervisão e as lógicas de trabalho, o documento questiona modelos que procuram enquadrar escolas e sujeitos em padrões previamente estabelecidos. A aproximação com Trindade e Almeida (2019) permite compreender que a inovação curricular necessita de critérios comuns e, simultaneamente, de atenção às diferenças dos contextos. Um projeto pedagógico só se torna efetivamente coletivo quando suas escolhas podem ser justificadas, debatidas e revistas por quem participa de sua realização.

A avaliação constitui outra dimensão dessa articulação. Na publicação municipal, o debate sobre avaliar para aprender procura deslocar o foco da simples checagem de resultados para o acompanhamento formativo e processual (SÃO PAULO, 2018). Isso não significa eliminar instrumentos de verificação, mas perguntar o que os registros permitem compreender. Uma atividade avaliativa pode revelar dificuldades de interpretação, lacunas conceituais ou necessidades de reorganização do ensino. Seu valor pedagógico depende da utilização dessas informações na tomada de decisões.

Trindade e Almeida (2019) também questionam práticas avaliativas que se restringem à reprodução de conteúdos e à obtenção de notas. Ao relacionar avaliação e concepção de aprendizagem, as autoras indicam que os instrumentos precisam ser coerentes com a proposta pedagógica. Se o ensino pretende favorecer participação e elaboração crítica, a avaliação não pode considerar apenas a repetição de informações. Essa correspondência entre objetivos, estratégias e critérios de acompanhamento representa uma questão concreta para a formação dos professores.

Romanowski (2013), na resenha da obra de Veiga, apresenta ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação como dimensões articuladas do processo didático. A contribuição dessa leitura está em recusar separações rígidas entre momentos supostamente independentes da docência. Planejar não é uma etapa desligada da avaliação, assim como pesquisar a própria prática não constitui tarefa externa ao ensino. A inovação crítica pode surgir justamente da

revisão dessas relações, quando a experiência cotidiana passa a ser examinada à luz de perguntas pedagógicas e compromissos formativos.

Cabe observar, ainda, que propostas inovadoras podem gerar insegurança e resistência. Trindade e Almeida (2019) discutem as dificuldades associadas à ruptura com formas habituais de ensinar e aprender. Essas reações não devem ser interpretadas automaticamente como falta de compromisso dos profissionais. Podem revelar dúvidas legítimas sobre objetivos, condições de trabalho e consequências das mudanças. Uma gestão formativa precisa criar condições para que tais questões sejam discutidas, evitando que a inovação seja imposta como exigência de adesão imediata.

Assim, currículo e avaliação não são componentes periféricos da gestão pedagógica. São lugares nos quais se tornam visíveis as concepções de conhecimento, participação e aprendizagem assumidas pela instituição. Quando a equipe analisa conjuntamente esses elementos, a formação deixa de consistir apenas em atualização de métodos e passa a alcançar o sentido do trabalho educativo. Essa leitura resulta da aproximação entre os materiais e não corresponde à apresentação de um modelo único de inovação (SÃO PAULO, 2018; TRINDADE; ALMEIDA, 2019; ROMANOWSKI, 2013).

6 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A MUDANÇA

A qualidade da educação não pode ser reduzida à execução de procedimentos ou à adoção de práticas consideradas inovadoras. Nos

materiais examinados, ela aparece vinculada à aprendizagem, à formação dos profissionais e à organização institucional. Trindade e Almeida (2019) argumentam que a melhoria do ensino envolve tanto as estruturas pedagógicas quanto a participação da comunidade universitária na elaboração e revisão dos currículos. A reflexão sobre a docência precisa, portanto, encontrar correspondência nas decisões institucionais.

No âmbito da educação básica, São Paulo (2018) enfatiza a escuta, a documentação pedagógica, a avaliação e o conhecimento produzido pelas próprias redes. Esses elementos oferecem caminhos para uma gestão que acompanha processos, e não apenas produtos. A documentação, por exemplo, pode favorecer a memória institucional e a análise das práticas, desde que não seja convertida em mera exigência burocrática. Sua utilidade depende das perguntas que orientam os registros e da possibilidade de retomá-los coletivamente.

A leitura de Romanowski (2013) acrescenta a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional como processo organizado e permanente. Essa ideia ajuda a identificar uma tensão recorrente: espera-se que professores modifiquem suas práticas, mas nem sempre são assegurados tempos, espaços e condições para estudar e discutir as mudanças. Uma gestão comprometida com a qualidade precisa considerar essa tensão ao estabelecer prioridades, evitando transferir integralmente aos indivíduos a responsabilidade por desafios institucionais.

Dessa análise decorrem algumas implicações para o trabalho escolar: a formação continuada precisa dialogar com problemas reais; o planejamento deve ser acompanhado e revisto; a avaliação deve subsidiar decisões; e as iniciativas inovadoras necessitam de discussão coletiva. São orientações analíticas construídas a partir da bibliografia, não um modelo único de gestão. Sua realização depende das características de cada instituição e das condições concretas em que professores e gestores atuam.

A discussão sobre qualidade ganha densidade quando se considera o que a escola efetivamente consegue compreender sobre seus processos. Na coletânea de São Paulo (2018), a documentação pedagógica aparece vinculada à memória das práticas e à possibilidade de lhes dar visibilidade. Ao mesmo tempo, a publicação alerta para o risco de burocratização dos registros. A questão, portanto, não é produzir documentação em maior quantidade, mas estabelecer quais informações ajudam a compreender o percurso dos estudantes e a atuação da equipe.

Um registro pode apoiar a formação quando retorna à discussão coletiva. Anotações sobre uma sequência didática, observações das respostas dos estudantes e decisões tomadas após uma avaliação adquirem sentido quando são examinadas e confrontadas com os objetivos previstos. Caso permaneçam arquivadas apenas para comprovar a realização de tarefas, perdem parte de sua potência pedagógica. Essa interpretação dialoga com a defesa de uma supervisão mediadora e de uma avaliação voltada à

aprendizagem, presentes na publicação municipal (SÃO PAULO, 2018).

A qualidade também depende da forma como os saberes profissionais circulam. O documento de São Paulo (2018) dedica atenção à produção de conhecimentos nas e pelas redes de ensino, o que permite reconhecer que as instituições não são apenas espaços de aplicação de políticas. Professores, coordenadores e supervisores produzem interpretações sobre os problemas que enfrentam. Tornar essas interpretações discutíveis, registráveis e passíveis de revisão pode fortalecer a memória institucional e reduzir a dependência de iniciativas isoladas.

Essa questão encontra paralelo na experiência de pesquisa-ação colaborativa discutida por Trindade e Almeida (2019). A reflexão compartilhada permite que problemas antes percebidos individualmente sejam examinados como questões do trabalho pedagógico. Há, contudo, uma diferença entre compartilhar relatos e investigar coletivamente. A segunda possibilidade exige perguntas mais precisas, análise de escolhas e abertura para reconsiderar explicações. O papel da gestão pode ser o de favorecer essa passagem, organizando condições para que o diálogo resulte em decisões acompanháveis.

A leitura de Romanowski (2013) amplia o debate ao enfatizar a continuidade do desenvolvimento profissional e a relação entre identidade docente, investigação e reconhecimento da profissão. A qualidade da educação, nessa perspectiva, não depende apenas do

empenho individual. Requer organização do trabalho, compromisso institucional e valorização das condições que permitem ao professor estudar e aperfeiçoar sua atuação. A formação perde consistência quando aparece como resposta emergencial a dificuldades persistentes, sem integrar o planejamento da instituição.

Outro cuidado consiste em não atribuir à gestão um poder ilimitado de transformação. As publicações analisadas evidenciam possibilidades de mediação, colaboração e reorganização pedagógica, mas também situam essas ações em contextos institucionais específicos. Condições materiais, tempos de trabalho e orientações dos sistemas de ensino podem ampliar ou restringir o alcance das iniciativas. A responsabilidade gestora deve ser compreendida de modo articulado às políticas e à organização das redes, evitando transformar problemas estruturais em falhas individuais de professores ou coordenadores.

Em termos analíticos, uma gestão comprometida com a qualidade pode ser reconhecida menos pela quantidade de projetos anunciados e mais pela consistência das perguntas que sustenta: o que os estudantes estão aprendendo, quais dificuldades persistem, que conhecimentos orientam as escolhas docentes e como a equipe revisa suas decisões. Essas perguntas não substituem os critérios institucionais de avaliação, mas ajudam a impedir que os procedimentos administrativos se afastem de sua finalidade pedagógica. Trata-se de uma síntese interpretativa apoiada nos três materiais estudados.

6.1 Desenvolvimento profissional e condições de trabalho

A discussão da qualidade educacional precisa considerar as condições concretas nas quais os professores desenvolvem sua atividade. Almeida (2004) sustenta que a melhoria da formação e das condições de exercício profissional são dimensões inseparáveis do desenvolvimento docente. Essa formulação amplia o debate sobre gestão pedagógica, pois impede atribuir exclusivamente à disposição individual do professor os resultados de processos que dependem também de decisões institucionais, organização do tempo e políticas educacionais. A formação continuada, quando desvinculada dessas condições, corre o risco de se tornar uma exigência adicional em uma rotina já marcada por responsabilidades diversas.

Ao examinar as mudanças sociais e suas repercussões sobre a escola, Almeida (2004) observa que a ampliação do acesso à escolarização não resolve, por si, as desigualdades de aprendizagem. A autora chama atenção para a complexidade crescente das demandas dirigidas aos docentes, muitas vezes sem alterações correspondentes na preparação profissional e nos recursos disponíveis. Desse modo, a qualidade não pode ser avaliada somente pela presença de estudantes na escola ou pelo cumprimento de programas. É necessário discutir as oportunidades efetivas de acesso ao conhecimento e a capacidade da instituição de responder às diferentes trajetórias escolares.

Essa análise se aproxima da crítica à padronização presente na coletânea da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018). Quando as decisões são orientadas predominantemente por

procedimentos uniformes, podem ficar obscurecidas as particularidades das escolas e as necessidades dos estudantes. Almeida (2004), por sua vez, associa a qualidade social da educação ao direito de aprender e à valorização do trabalho docente. As perspectivas convergem na recusa de uma compreensão estritamente administrativa da qualidade, mas apresentam ênfases distintas: a publicação municipal aprofunda a mediação supervisora e a organização das práticas; Almeida destaca as condições profissionais e políticas que tornam possível sustentá-las.

A autora identifica, entre os obstáculos ao exercício da profissão, a precariedade da formação inicial, a ausência de políticas consistentes de formação contínua, a sobrecarga de trabalho, a fragilidade das carreiras e formas autoritárias de gestão (ALMEIDA, 2004). Essas questões não devem ser tomadas como descrição uniforme de todas as escolas, mas como problemas estruturais discutidos no contexto do texto. Para a gestão pedagógica, sua consideração significa reconhecer que o planejamento coletivo depende de tempo institucionalmente protegido, que a análise das aprendizagens exige continuidade e que a participação não se estabelece apenas por convocação formal.

6.2 Qualidade social, participação e autonomia docente

O sentido atribuído à qualidade orienta as prioridades da gestão. Almeida (2004) questiona a apropriação do termo por discursos centrados em produtividade e competição, argumentando que a educação de qualidade social precisa ser pensada como direito

e vinculada às necessidades da população atendida pela escola pública. Nessa perspectiva, resultados e indicadores podem contribuir para a análise institucional, mas não esgotam o significado da experiência educativa. A pergunta sobre o que os estudantes aprendem deve ser acompanhada pela discussão de quais conhecimentos são valorizados, de quem participa das decisões e de quais condições favorecem a aprendizagem.

Na abordagem de Almeida (2004), a construção de uma escola comprometida com a cidadania exige professores capazes de articular conhecimento específico, saberes didático-pedagógicos e responsabilidades éticas. A autora também valoriza a participação na gestão coletiva e as relações com estudantes, famílias e demais profissionais. Isso permite aproximar a formação docente do projeto pedagógico da instituição: aprender a ensinar não se encerra na formação inicial, mas se prolonga no estudo, na preparação das atividades, na reflexão sobre dificuldades e no diálogo com os pares.

A pesquisa-ação colaborativa discutida por Trindade e Almeida (2019) oferece outra entrada para essa questão. Ao propor que docentes investiguem problemas do próprio ensino, as autoras relacionam participação à produção de conhecimento sobre a prática. A aproximação com Almeida (2004) evidencia que a autonomia profissional não significa isolamento. Ela envolve condições para argumentar, revisar decisões e participar da construção dos caminhos institucionais. Sem espaços efetivos de interlocução, a exigência de

inovação pode se converter em cumprimento de orientações elaboradas sem a contribuição daqueles que as realizarão.

A coletânea de São Paulo (2018) acrescenta a importância da escuta, da autoavaliação e da documentação pedagógica nesse processo. A escuta pode tornar visíveis problemas que não aparecem em relatórios padronizados; a documentação pode registrar percursos e sustentar decisões; a autoavaliação pode favorecer a revisão de práticas. Contudo, esses instrumentos só contribuem para a qualidade quando mobilizados com finalidades formativas. A simples produção de registros não assegura reflexão, assim como a realização de reuniões não garante participação. A mediação pedagógica precisa relacionar informações, interpretações e encaminhamentos que possam ser retomados pela equipe.

Esse diálogo entre os materiais permite formular uma compreensão mais exigente de inovação. Uma proposta não se torna relevante apenas por apresentar procedimentos diferentes, mas pela possibilidade de ampliar a aprendizagem e fortalecer o trabalho educativo. Romanowski (2013), ao discutir a obra de Veiga, associa a formação à articulação entre ensino, pesquisa e reflexão; Trindade e Almeida (2019) destacam a revisão curricular em processos colaborativos; Almeida (2004) recorda que mudanças dependem do envolvimento docente e de condições profissionais adequadas. A gestão pedagógica ocupa, assim, um lugar de articulação entre finalidades educacionais, decisões coletivas e possibilidades reais de realização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que gestão pedagógica, formação docente e inovação constituem dimensões interdependentes do trabalho educativo. A gestão contribui para a qualidade da educação quando promove condições de participação, acompanhamento das aprendizagens e reflexão sobre as escolhas curriculares. A formação, por sua vez, torna-se mais significativa quando considera os saberes profissionais e favorece o exame crítico da prática, sem se restringir a ações pontuais.

Os materiais também indicam que a inovação não se resume à adoção de técnicas diferentes. Ela envolve rever concepções de ensino, discutir a organização do currículo e atribuir à avaliação uma função de apoio à aprendizagem. Para que essas mudanças se sustentem, é necessário articular iniciativas individuais a compromissos coletivos e institucionais.

Como limite, o estudo reúne publicações de naturezas e contextos distintos, incluindo uma resenha acadêmica, um capítulo sobre docência universitária e uma coletânea institucional voltada à educação básica. Assim, as conclusões devem ser compreendidas como uma síntese interpretativa, que pode subsidiar novas investigações, e não como comprovação empírica de resultados. O principal argumento defendido é que a qualidade educacional requer uma gestão capaz de fazer da formação e da reflexão compartilhada componentes permanentes do trabalho pedagógico.

A comparação entre as publicações permite destacar uma contribuição específica de cada uma. A coletânea municipal explicita as relações entre supervisão, escuta, avaliação e organização do trabalho na educação básica. Trindade e Almeida (2019) aprofundam o vínculo entre pesquisa-ação colaborativa, currículo e inovação no contexto universitário. Romanowski (2013), ao interpretar a obra de Veiga, evidencia a amplitude da docência e do desenvolvimento profissional. Em conjunto, esses enfoques sustentam uma compreensão da gestão pedagógica como prática de mediação que depende de formação permanente e de responsabilidade compartilhada.

Permanece como desafio transformar esse entendimento em condições efetivas de trabalho. Não basta recomendar colaboração se os espaços de discussão não permitem examinar problemas reais; tampouco basta exigir inovação quando as decisões curriculares permanecem distantes dos profissionais. A principal implicação do estudo é que formação e gestão precisam ser pensadas conjuntamente. A qualidade da educação se relaciona à capacidade institucional de aprender com a própria prática, sem perder de vista a complexidade dos contextos em que essa prática acontece.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de. **Docentes para uma educação de qualidade**: uma questão de desenvolvimento profissional. Educar em Revista, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A aventura de formar professores**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 307-311, out./dez. 2013. Resenha da obra: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica. A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação. Organização de Marcos Garcia Neira e Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: SME/COPED, 2018.

TRINDADE, Rosaria da Paixão; ALMEIDA, Lucile Ruth Menezes de. Currículo, formação de professores e inovação pedagógica. In: RAMALHO, Ana Carla; RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabrício Oliveira da (org.). **Pesquisa-ação colaborativa na universidade**: experiências e práticas inovadoras. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019. p. 109-129. DOI: https://doi.org/10.7476/9788555921100.0006.

CAPÍTULO

VI

ANÁLISE DA LIDERANÇA ÉTICA DO ENSINA BRASIL: IMPACTO E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Cátia Oliveira Fernandes Peres

ANÁLISE DA LIDERANÇA ÉTICA DO ENSINA BRASIL: IMPACTO E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Cátia Oliveira Fernandes Peres[1]

RESUMO

A liderança ética adotada pelo Ensina Brasil tem se mostrado essencial para promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, com foco na formação de educadores comprometidos com a redução das desigualdades sociais e educacionais. A organização prioriza princípios como transparência, responsabilidade e equidade, fatores que garantem a criação de uma rede de educadores preparados para enfrentar os desafios do ensino nas escolas públicas, principalmente nas regiões mais vulneráveis do país. Além disso, essa abordagem ética tem se refletido no impacto social positivo gerado pelas suas ações, que promovem uma educação mais inclusiva e sensível às realidades dos alunos, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino. No aspecto econômico, a liderança ética do Ensina Brasil tem garantido a sustentabilidade financeira da organização, por meio de parcerias duradouras com doadores e instituições comprometidas com sua missão. Entretanto, desafios significativos ainda persistem, como a pressão por resultados rápidos, que pode comprometer o bem-estar dos educadores e afetar a qualidade do ensino. A organização precisa aprimorar suas práticas de gestão de pessoas, com foco no equilíbrio entre as demandas do trabalho e o cuidado com a saúde mental dos educadores. Além disso, seria importante que o Ensina Brasil incorporasse práticas ambientais sustentáveis de maneira mais estratégica, integrando a conscientização ambiental no currículo e nas práticas pedagógicas. Essa abordagem ampliaria ainda mais o impacto social da organização, tornando

[1] Mestranda em Educação, com Especialização em Tecnologia da Educação Digital, pela American Global Tech University (AGTU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). A professora possui especializações em diversas áreas da Educação. É professora efetiva no município de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Desenvolve estudos e produções científicas voltados à Educação Inclusiva, tecnologias digitais, Gestão Escolar e práticas pedagógicas.

a educação não apenas mais inclusiva, mas também mais consciente em relação às questões ambientais que afetam a sociedade contemporânea.

Palavras-chave: liderança ética, Ensina Brasil, educação inclusiva, transparência, responsabilidade social, sustentabilidade, impacto social, gestão de pessoas, práticas ambientais.

A B S T R A C T

The ethical leadership adopted by Ensina Brasil has proven essential in promoting quality, inclusive, and transformative education, focusing on the development of educators committed to reducing social and educational inequalities. The organization prioritizes principles such as transparency, responsibility, and equity, which contribute to building a network of educators prepared to address the challenges of teaching in public schools, particularly in the most vulnerable regions of the country. Furthermore, this ethical approach has been reflected in the positive social impact generated by its initiatives, which promote a more inclusive education that is responsive to students' realities, directly contributing to improvements in the quality of teaching. From an economic perspective, Ensina Brasil's ethical leadership has contributed to the organization's financial sustainability through long-term partnerships with donors and institutions committed to its mission. However, significant challenges remain, such as the pressure to achieve immediate results, which may compromise educators' well-being and negatively affect the quality of education. The organization needs to improve its human resource management practices, focusing on balancing professional demands with the protection of educators' mental health. Additionally, Ensina Brasil should incorporate environmentally sustainable practices more strategically, integrating environmental awareness into the curriculum and pedagogical practices. This approach would further expand the organization's social impact, making education not only more inclusive but also more conscious of the environmental issues affecting contemporary society.

Keywords: Ethical Leadership. Ensina Brasil. Inclusive Education. Transparency. Social Responsibility. Sustainability. Social Impact. Human Resource Management. Environmental Practices.

1 INTRODUÇÃO

A liderança ética em organizações sociais desempenha um papel fundamental na construção de ambientes que não só promovem práticas responsáveis, mas também garantem a sustentabilidade e o impacto positivo a longo prazo. Um exemplo de sucesso nesse contexto é o Ensina Brasil, uma organização voltada para a transformação da educação pública brasileira por meio do fortalecimento da liderança e da formação de professores. Este artigo tem como objetivo analisar como a liderança ética adotada pelo Ensina Brasil tem influenciado sua sustentabilidade e os desafios enfrentados na implementação de seu programa. A organização se alinha a valores éticos e sociais, comprometendo-se com a promoção da equidade no acesso à educação de qualidade, visando melhorar a formação de docentes e proporcionar-lhes as ferramentas necessárias para transformar as realidades educacionais no país (Ensina Brasil, 2025a).

O Ensina Brasil possui uma missão clara de fomentar a liderança educacional, com o intuito de impactar positivamente a educação pública no Brasil. A organização oferece um programa que visa capacitar profissionais para se tornarem líderes dentro da rede pública de ensino, enfrentando os desafios estruturais da educação brasileira. Ao alinhar sua missão à construção de um futuro mais justo, a organização assume um compromisso ético com a sociedade, destacando-se não apenas pela qualidade de seu trabalho, mas também pela integridade de suas ações (Ensina Brasil, 2025b).

A liderança ética no Ensina Brasil é caracterizada por práticas que buscam promover a transparência, a inclusão e o desenvolvimento contínuo dos profissionais envolvidos. Essas práticas têm contribuído significativamente para a sustentabilidade econômica da organização, visto que uma gestão responsável e ética atrai o apoio de parceiros e patrocinadores que compartilham valores semelhantes. Além disso, a sustentabilidade social também é impactada, pois a organização investe no desenvolvimento de líderes comprometidos com a melhoria da educação e com o bem-estar dos alunos. A longo prazo, essas práticas resultam em uma rede de ex-alunos que ocupam posições de liderança e replicam esses valores em suas carreiras (Ensina Brasil, 2025c).

Exemplos práticos de decisões e ações éticas do Ensina Brasil incluem a escolha de parceiros alinhados com seus princípios, a implementação de um programa de formação docente que se preocupa com a equidade e o apoio contínuo aos seus educadores. Essas ações refletem a visão de longo prazo da organização, que busca gerar um impacto sustentável na educação pública. No entanto, como qualquer organização, o Ensina Brasil também enfrenta desafios, como a necessidade de adaptação constante a um ambiente educacional em transformação e o desafio de garantir recursos financeiros estáveis para a continuidade de suas atividades.

Por fim, é importante destacar a necessidade de aprimorar as práticas de liderança ética em organizações sociais como o Ensina Brasil. Críticas podem ser direcionadas à necessidade de maior

inclusão de diversas perspectivas nas tomadas de decisões estratégicas, assim como à busca por formas mais inovadoras de engajamento com a comunidade e seus beneficiários. Recomendam-se, portanto, ações que envolvam uma maior colaboração entre as partes interessadas e um esforço contínuo para fortalecer a formação ética de todos os envolvidos. O aprimoramento dessas práticas será essencial para garantir que o Ensina Brasil continue a ter um impacto positivo duradouro na educação pública brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Descrição do Ensina Brasil

O Ensina Brasil é uma organização sem fins lucrativos que atua de forma estratégica na formação de lideranças educacionais, com foco específico na melhoria da educação pública no Brasil. Sua missão é criar e fortalecer uma rede de professores, gestores e líderes educacionais comprometidos com a transformação da educação, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional para aqueles que assumem a responsabilidade de fazer a diferença no ensino público do país (CARVALHO et al., 2022). Com um compromisso ético em sua atuação, a organização busca formar professores que não apenas transmitam conhecimento, mas também se tornem líderes dentro da sala de aula, incentivando práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas de alunos e escolas (COSTA et al., 2018).

A proposta do Ensina Brasil é criar uma rede de profissionais de educação com alto nível de liderança, que possam influenciar positivamente o ambiente escolar e o sistema educacional como um todo. Com isso, a organização pretende gerar um impacto duradouro, que vá além das intervenções pontuais de um único professor. Ao formar líderes em diversos níveis educacionais, o Ensina Brasil promove um ciclo de transformação, no qual os professores e gestores capacitados podem repassar seu conhecimento e habilidades para outros educadores, ampliando o alcance e a profundidade das mudanças propostas (FÜHR, 2022).

Além da formação de professores, a organização também investe na capacitação de gestores, criando um modelo de liderança colaborativa e ética, que visa a melhoria da gestão escolar e a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos. Por meio de programas de mentoria e acompanhamento contínuo, o Ensina Brasil contribui para o fortalecimento de uma rede que busca transformar as escolas públicas, especialmente em regiões onde a desigualdade educacional é mais acentuada (LOURENÇO et al., 2020).

A atuação do Ensina Brasil está centrada na formação de profissionais que possuam uma visão crítica e ética sobre os desafios educacionais. O trabalho da organização está ancorado na ideia de que a liderança ética é fundamental para o sucesso das políticas educacionais e para a promoção de mudanças significativas no sistema escolar. A ética, portanto, é um valor essencial que permeia todas as ações do Ensina Brasil, orientando suas práticas pedagógicas

e a forma como se relaciona com os educadores e as comunidades atendidas (NEVES, 2018).

A missão de combater a desigualdade educacional é uma das principais motivações do Ensina Brasil. A organização acredita que a formação de professores com perfil de liderança pode reduzir significativamente as disparidades de aprendizagem entre os estudantes de diferentes regiões do Brasil, proporcionando-lhes uma educação de qualidade que os capacite a enfrentar os desafios do século XXI. Essa missão de equidade educacional está intimamente ligada à busca por soluções inovadoras para a sala de aula e à criação de um ambiente escolar que promova a inclusão e a diversidade (COSTA & CASTANHEIRA, 2015).

Ao longo de sua trajetória, o Ensina Brasil tem se destacado pela criação de uma rede sólida de ex-alunos, chamados de alumni, que assumem posições de liderança em escolas e outras organizações educacionais. Essa rede tem sido fundamental para a expansão das ações da organização, permitindo que as boas práticas educacionais e de liderança se espalhem para diferentes contextos e se perpetuem ao longo do tempo. Os alumni do Ensina Brasil atuam como agentes de mudança, aplicando os valores e práticas adquiridos durante sua formação para influenciar positivamente a educação em diversas partes do país (TRINDADE et al., 2020).

A sustentabilidade da organização depende, em grande parte, da capacidade de manter essa rede de liderança ativa e engajada. Para isso, o Ensina Brasil investe em programas de capacitação contínua e

acompanhamento dos alumni, garantindo que esses líderes estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas e de gestão educacional. Além disso, a organização busca parcerias estratégicas com outras instituições e movimentos sociais, ampliando o impacto de suas ações e garantindo a continuidade de suas iniciativas (JACOBI et al., 2011).

A criação de um ciclo positivo de transformação educacional é um dos principais objetivos do Ensina Brasil. Através da formação de novos líderes e da consolidação de uma rede de ex-alunos comprometidos com a melhoria da educação, a organização visa criar um efeito multiplicador que beneficie escolas, alunos e comunidades ao longo do tempo. Dessa forma, a organização não apenas impacta os educadores diretamente envolvidos, mas também contribui para a transformação das escolas e das comunidades em que eles atuam (COSTA et al., 2018).

O Ensina Brasil também se destaca por suas práticas de liderança colaborativa, que envolvem a participação ativa de todos os membros da organização e de seus parceiros. A liderança ética promovida pelo Ensina Brasil não é autoritária, mas sim construída de forma coletiva, com o objetivo de criar um ambiente de trabalho mais inclusivo e mais eficaz. Isso reflete a crença da organização de que, para transformar a educação pública, é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos, desde os professores até os gestores e as comunidades (LOURENÇO et al., 2020).

Em termos de desafios, o Ensina Brasil enfrenta a difícil tarefa de promover mudanças em um sistema educacional que enfrenta múltiplos obstáculos, como a escassez de recursos e a desigualdade regional. Apesar desses desafios, a organização tem se mostrado resiliente, buscando novas estratégias para garantir a sustentabilidade de suas ações e o fortalecimento de sua rede de liderança. A busca constante por inovação, aliada ao compromisso com os valores éticos, tem sido a chave para o sucesso da organização e para o impacto que ela tem gerado nas escolas públicas brasileiras (MIRANDA et al., 2020).

Assim, o Ensina Brasil continua a atuar como um modelo de liderança ética no setor educacional, mostrando que é possível promover mudanças significativas e duradouras por meio de uma abordagem ética, colaborativa e focada na formação de lideranças. Com seu compromisso de longo prazo com a melhoria da educação pública, o Ensina Brasil tem potencial para continuar gerando impactos positivos, tanto na formação dos educadores quanto na qualidade da educação ofertada às futuras gerações (PARREIRA et al., 2021).

2.2 Práticas de Liderança Ética no Ensina Brasil

A liderança ética do Ensina Brasil é fundamentada em princípios de transparência, responsabilidade social e compromisso com a equidade. A organização busca formar líderes educacionais que não se limitem a resultados acadêmicos, mas que também tenham um impacto positivo na vida de seus alunos e nas comunidades em que

atuam. A atuação da organização envolve o engajamento com questões sociais essenciais, como a inclusão e a diversidade, além de promover práticas sustentáveis que priorizam o bem-estar tanto dos indivíduos quanto do meio ambiente (Ensina Brasil, 2025c). Segundo Costa e Castanheira (2015), a ética na liderança escolar deve ser uma das prioridades, visto que decisões éticas são fundamentais para o sucesso de programas educacionais.

A liderança ética do Ensina Brasil vai além da implementação de práticas pedagógicas. A organização adota uma abordagem integral que inclui o recrutamento de educadores, onde se busca garantir que todos os novos membros compartilhem e vivam os valores organizacionais, como a equidade e o respeito pela diversidade. Essas decisões são tomadas com base em um compromisso ético profundo, considerando as necessidades específicas das escolas e das comunidades atendidas. Costa (2018) destaca que a liderança ética é um dos principais determinantes da eficácia das políticas educacionais, pois proporciona um ambiente mais justo e inclusivo para todos os envolvidos.

Além disso, a ética nas decisões da liderança se reflete no desenvolvimento contínuo de programas que visam aprimorar as habilidades de professores e gestores. O Ensina Brasil investe em treinamentos e programas de mentoria, criando um ciclo de formação que valoriza as práticas educacionais e a gestão ética. Como argumenta Lourenço et al. (2020), a promoção de um ambiente ético no contexto escolar fortalece a relação entre professores e alunos, e

resulta em melhores desempenhos no ensino e no desenvolvimento das habilidades dos educadores.

A atuação do Ensina Brasil é orientada pela visão de que líderes éticos podem transformar a educação pública no Brasil. Essa transformação se dá não apenas por meio de mudanças pontuais nas práticas pedagógicas, mas pela criação de uma rede sólida de educadores comprometidos com a justiça social. Neves (2018) enfatiza que a formação de líderes que se comprometem com a ética é crucial para superar as desigualdades educacionais e promover um sistema de ensino mais inclusivo e equitativo.

No que se refere à transparência, a organização garante que todos os processos decisórios sejam claros e acessíveis a todos os envolvidos. Isso inclui a maneira como os educadores são escolhidos, treinados e acompanhados em seu desenvolvimento profissional. Essa transparência é essencial para criar confiança dentro da rede de educadores e para assegurar que as práticas de liderança permaneçam alinhadas aos valores centrais da organização (Miranda et al., 2020). A transparência também contribui para a construção de uma cultura organizacional sólida, na qual todos os membros se sentem valorizados e comprometidos com a missão do Ensina Brasil.

A responsabilidade social do Ensina Brasil é refletida em suas iniciativas que visam não só a formação de professores, mas também a melhoria das condições educacionais nas regiões mais carentes. O Ensina Brasil investe em projetos que buscam reduzir a desigualdade educacional, proporcionando aos alunos de diferentes contextos

sociais as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento. Para Jacobi et al. (2011), a educação deve ser entendida como um direito universal, sendo essencial que as políticas educacionais atendam às necessidades dos alunos mais vulneráveis.

A organização também adota práticas sustentáveis no seu modelo de atuação, considerando a importância de um futuro mais equilibrado e justo para todos. O Ensina Brasil não apenas forma líderes educacionais, mas também prepara os membros da sua rede para atuarem como agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a inclusão e a diversidade. Segundo Fratucci et al. (2016), a sustentabilidade educacional envolve a criação de ambientes de aprendizagem que considerem o bem-estar dos alunos, professores e das comunidades.

A cultura organizacional do Ensina Brasil é centrada na colaboração, com ênfase no trabalho em equipe e no apoio mútuo entre educadores e gestores. Essa cultura colaborativa permite a troca constante de experiências e conhecimentos, criando um ambiente onde todos são incentivados a contribuir para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. A liderança ética nesse contexto é fundamental para assegurar que todos os membros da rede compartilhem uma visão comum e trabalhem em conjunto para alcançar os objetivos da organização (Parreira et al., 2021).

Além da capacitação profissional, o Ensina Brasil investe em programas de acompanhamento contínuo para garantir que os líderes formados permaneçam comprometidos com os valores éticos e com a

transformação da educação. Esses programas são essenciais para fortalecer a rede de ex-alunos e garantir que os líderes educacionais se mantenham atualizados com as melhores práticas pedagógicas e de gestão. Segundo Loureiro (2022), o acompanhamento contínuo de líderes educacionais é crucial para a construção de um sistema educacional que esteja em constante evolução.

Em termos de desafios, o Ensina Brasil enfrenta a difícil tarefa de superar as desigualdades regionais e a escassez de recursos. No entanto, sua estratégia de liderança ética e sua rede de educadores comprometidos com a mudança social têm se mostrado fundamentais para garantir a eficácia de suas ações. A busca por soluções inovadoras, aliada ao compromisso com a ética e a justiça social, tem sido a chave para o sucesso da organização na transformação da educação pública no Brasil (Führ, 2022).

2.3 Impacto e Sustentabilidade das Práticas de Liderança Ética

A liderança ética do Ensina Brasil tem se mostrado eficaz em promover a sustentabilidade tanto social quanto econômica da organização. Socialmente, a formação de educadores capacitados e comprometidos com a transformação educacional tem gerado um impacto positivo na qualidade do ensino nas escolas públicas, especialmente em regiões com maior vulnerabilidade social. Isso reflete o compromisso da organização com a equidade e a redução das desigualdades educacionais, impactando diretamente a vida de milhares de estudantes no país (Ensina Brasil, 2025d). Segundo Carvalho e Pereira (2017), uma liderança ética no contexto

educacional é fundamental para o sucesso das políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades educacionais.

Do ponto de vista econômico, as práticas de liderança ética têm contribuído para a sustentabilidade financeira da organização, pois atraem doadores e parceiros comprometidos com a missão de longo prazo do Ensina Brasil. Ao adotar práticas transparentes e responsáveis, a organização consegue fortalecer sua imagem e garantir parcerias duradouras que permitem a expansão de suas atividades e a continuidade de seu trabalho. Isso demonstra como a liderança ética pode ser um fator crucial para a criação de redes de apoio e financiamento em organizações sociais (Ensina Brasil, 2025d). De acordo com Gama et al. (2016), organizações que adotam princípios éticos em sua liderança conseguem estabelecer uma relação mais sólida e duradoura com seus parceiros, assegurando a viabilidade de seus projetos a longo prazo.

No entanto, a sustentabilidade ambiental também precisa ser considerada. Embora o Ensina Brasil não tenha foco direto em práticas ambientais, ele adota políticas de operação sustentáveis, como a utilização de tecnologias para facilitar a educação a distância e a redução do uso de recursos físicos em suas operações. A organização, portanto, busca alinhar seus processos com a conscientização ambiental, mesmo que indiretamente. Essa postura é importante para garantir que a sustentabilidade seja promovida de forma holística, abrangendo não apenas os aspectos sociais e econômicos, mas também os ambientais, em conformidade com as exigências

contemporâneas por práticas mais sustentáveis (Miranda et al., 2020). Como afirmam Santos et al. (2018), as organizações que buscam a sustentabilidade devem ser capazes de integrar suas ações de forma que contemplem todos os três pilares da sustentabilidade: social, econômico e ambiental.

A abordagem ética do Ensina Brasil também reflete a importância de práticas transparentes no recrutamento e treinamento de educadores, o que reforça a credibilidade da organização e contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo. A transparência no processo seletivo, junto com a promoção de uma liderança ética, assegura que os valores da organização sejam respeitados e que todos os envolvidos compartilhem da mesma visão de transformação educacional. Essa postura contribui para o fortalecimento da imagem do Ensina Brasil como uma organização comprometida com os princípios de justiça e inclusão (Neves, 2018).

2.4 Exemplos de Decisões e Ações Éticas

Um exemplo notável de liderança ética no Ensina Brasil foi a decisão de ampliar a diversidade na seleção de seus educadores. A organização passou a dar maior atenção a candidatos de diferentes origens socioeconômicas, raciais e culturais, garantindo que as equipes de ensino refletissem a pluralidade da sociedade brasileira. Isso não só contribuiu para uma maior inclusão, mas também resultou em práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos alunos. A diversidade no corpo docente tem se mostrado um fator importante

para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e representativo, promovendo a identificação dos alunos com os educadores e aumentando sua motivação e engajamento nas atividades escolares (Ensina Brasil, 2025e). De acordo com Silva (2017), a diversidade no ensino é uma estratégia eficaz para combater as desigualdades educacionais e promover a equidade.

Além disso, o Ensina Brasil tem priorizado a formação contínua de seus educadores, assegurando que estejam preparados para lidar com as complexidades do ambiente educacional atual, como o uso de tecnologias digitais e a gestão de turmas diversificadas. A formação contínua é um aspecto essencial para garantir que os educadores permaneçam atualizados em relação às novas metodologias pedagógicas e recursos tecnológicos, capacitando-os a enfrentar os desafios da educação contemporânea (Ensina Brasil, 2025e). Como observam Almeida e Costa (2019), programas de desenvolvimento profissional contínuo são fundamentais para a eficácia do ensino, especialmente em contextos educacionais desafiadores.

Essas iniciativas refletem a visão de liderança ética do Ensina Brasil, que reconhece a importância da inclusão, diversidade e formação contínua para a construção de uma educação de qualidade e acessível a todos. Além disso, demonstram como a ética na liderança pode gerar impactos positivos não apenas na organização, mas também na sociedade como um todo, ao promover valores de justiça e equidade na educação.

2.5 Críticas e Recomendações

Embora o Ensina Brasil tenha apresentado avanços significativos, alguns desafios ainda precisam ser superados. A pressão por resultados rápidos, por exemplo, pode levar a uma sobrecarga nos educadores, comprometendo a qualidade do ensino. A organização poderia fortalecer ainda mais a formação ética de seus líderes, priorizando o bem-estar de seus colaboradores e evitando a pressão excessiva por resultados. Como destacam Lima e Souza (2018), a liderança que prioriza a saúde e o bem-estar dos colaboradores não só melhora a qualidade de vida no ambiente de trabalho, mas também favorece o desempenho organizacional e a satisfação dos envolvidos. A pressão constante por resultados pode afetar a motivação e o engajamento dos educadores, o que, por sua vez, impacta diretamente no desempenho dos alunos e na qualidade da educação.

Além disso, seria interessante explorar mais profundamente práticas sustentáveis, ampliando as ações relacionadas à preservação ambiental e integrando-as de maneira mais estratégica nas políticas da organização. A promoção de uma educação mais sustentável pode também incluir a conscientização ambiental como parte do currículo e das práticas pedagógicas adotadas pelos educadores formados pelo Ensina Brasil. Conforme argumenta Pereira (2019), a integração de questões ambientais na educação é essencial para formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com o futuro do planeta. A educação para a sustentabilidade pode ser uma ferramenta poderosa

para transformar comportamentos e engajar tanto educadores quanto alunos em práticas mais responsáveis e conscientes.

A inclusão de práticas ambientais mais robustas no Ensina Brasil não só contribuiria para a formação de um quadro educacional mais integrado e consciente das questões globais, mas também alinharia a organização com as expectativas da sociedade contemporânea, que exige maior responsabilidade socioambiental das instituições. Isso poderia representar um diferencial competitivo, consolidando a imagem do Ensina Brasil como uma organização comprometida com todos os aspectos do bem-estar social, econômico e ambiental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liderança ética adotada pelo Ensina Brasil tem sido fundamental para o sucesso e a sustentabilidade da organização, tanto no aspecto social quanto econômico. Ao priorizar princípios como transparência, responsabilidade e equidade, a organização tem conseguido formar educadores altamente comprometidos com a transformação educacional no país. Essas práticas de liderança não apenas garantem uma educação mais inclusiva, mas também contribuem para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

No âmbito social, a organização tem se destacado pela criação de uma rede de educadores que se dedicam a causas sociais e educacionais, refletindo o compromisso do Ensina Brasil com a redução das desigualdades educacionais no país. Essa rede tem gerado

impactos positivos nas comunidades atendidas, promovendo uma educação que respeita a diversidade e promove a inclusão de todos os alunos.

Economicamente, o Ensina Brasil tem se beneficiado da sustentabilidade gerada pela sua liderança ética, conseguindo atrair parceiros e doadores comprometidos com sua missão. A prática de uma gestão transparente e responsável tem garantido a continuidade das atividades da organização, possibilitando a expansão de seus programas e a continuidade do impacto social que promove.

Contudo, ainda existem desafios que precisam ser superados. A pressão por resultados rápidos pode, por vezes, comprometer o bem-estar dos educadores e afetar a qualidade do ensino. É necessário, portanto, aprimorar as práticas de gestão de pessoas, garantindo que a saúde mental e o equilíbrio dos educadores sejam priorizados, o que contribuirá para o sucesso a longo prazo da organização.

Além disso, o Ensina Brasil poderia integrar de maneira mais estratégica práticas ambientais sustentáveis, promovendo uma educação mais consciente em relação à preservação ambiental. A conscientização ambiental poderia ser incorporada no currículo e nas práticas pedagógicas, tornando a formação dos educadores ainda mais alinhada com as demandas contemporâneas por uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Agair Juliete Cavalcante et al. Educação empreendedora no ensino básico: identificando desafios a partir de uma análise

bibliométrica e da revisão sistemática. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 11, n. 2, p. 3, 2022.

COSTA, Dayane Aparecida Silva et al. **Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004**: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 22, p. 1183-1195, 2018.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 13-44, 2015.

FRATUCCI, Maristela Vilas Boas et al. Ensino a distância como estratégia de educação permanente em saúde: impacto da capacitação da equipe de Estratégia de Saúde da Família na organização dos serviços. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 15, 2016.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Editora Appris, 2022.

JACOBI, Pedro Roberto et al. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Revista brasileira de educação**, v. 16, p. 135-148, 2011.

LONGO, Rose Mary Juliano. **Gestão da qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. 1996.

LOURENÇO, Viviane Pinheiro et al. Relação entre presenteísmo, síndrome de burnout e liderança ética em organizações escolares. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. spe, p. 218-226, 2020.

MIRANDA, Rozania Viana et al. Ensino Híbrido: Novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020.

NEVES, Maria de Lurdes Gomes. **A liderança em contexto educativo em Portugal**: estudo sobre as suas variantes e impacto nos professores. 2018.

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 975-999, 2021.

SANTOS, Kefren Calegari dos. **O programa Ensina Brasil e a rede de fabricar docentes**: instrumentos da política neoliberal.

TRINDADE, Sara Dias; CORREIA, Joana; HENRIQUES, Susana. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 2, 2020.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

Organizadores: Daiane de Lourdes Alves Velho, Antônio Carlos Oczinski, Francisco Evaristo de Matos e Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba

Ana Cristina Leandro de Lima · *Autora*

Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela American Global Tech University (AGTU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Especialista em Educação e Direitos Humanos e Diversidade (EDHI) pela Universidade Federal de Alagoas (2012). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Alagoas (2013). Atualmente é Diretora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Miguel dos Campos-AL, em uma Escola de Anos Finais do Ensino Fundamental. Tem experiência como Professora e Coordenadora em Educação Infantil, Professora e Diretora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Professora, Coordenadora e Diretora Escolar dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua também nos seguintes temas: estratégias, rendimento escolar, projetos escolares e eventos escolares.

Antônio Carlos Oczinski · *Organizador*

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Sorriso (FAIS), em Sorriso, Mato Grosso. Possui pós-graduação em Educação Infantil, Psicopedagogia e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo (FAFI). É mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

Cátia Oliveira Fernandes Peres · *Autora*

Mestranda em Educação, com Especialização em Tecnologia da Educação Digital, pela American Global Tech University (AGTU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). A professora possui especializações em diversas áreas da Educação. É professora efetiva no município de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Desenvolve estudos e produções científicas voltados à Educação Inclusiva, tecnologias digitais, Gestão Escolar e práticas pedagógicas.

Daiane de Lourdes Alves Velho · *Autora e organizadora*

Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College (Chile), mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura, com título reconhecido pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Graduada em Pedagogia, Matemática, Educação Física e Artes Visuais, possui especializações em diferentes áreas da Educação. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Desenvolve estudos e produções científicas voltados à educação inclusiva, formação docente, tecnologias digitais, inteligência artificial, gestão escolar e práticas pedagógicas.

Francisco Evaristo de Matos · *Organizador*
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui especialização em Psicopedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Gestão Escolar pela Faculdade São Braz e Matemática e Física pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente, é mestrando em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEPB) e cursa especialização em Gestão de Escolas de Educação Integral em Tempo Integral pela UVA. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Paraipaba, Ceará, desde 2006, possui experiência na educação básica, com atuação voltada ao ensino de Matemática, às práticas pedagógicas, à gestão escolar e à educação inclusiva.

Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba · *Organizadora*
Pedagoga, graduada pela Faculdade Integrada de Sorriso (FAIS), em Sorriso, Mato Grosso, com especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIVE). É mestre em Ciências da Educação, com especialização em Tecnologias na Educação Digital, pela American Global Tech University (AGTU). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Sorriso, Mato Grosso, possui experiência na coordenação pedagógica e no desenvolvimento de práticas educacionais. Desenvolve estudos nas áreas de formação docente, educação inclusiva, inteligência artificial aplicada à educação, gestão escolar e práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Leandro Costa dos Santos · *Autor*
Mestrando em Educação, com especialização em ESG (Governança, Responsabilidade Social e Meio Ambiente) pela American Global Tech University (AGTU). É graduado em Licenciatura Plena em Geografia e Licenciatura em Educação Física, com pós-graduação em Docência e Práticas Pedagógicas nas áreas de Geografia, Educação Física e História. Atua como professor na rede municipal de ensino de Cumaru do Norte, no Pará, e na rede estadual de educação (SEDUC-PA), com experiência na Educação Básica, desenvolvendo atividades de ensino, práticas pedagógicas e pesquisas científicas na área educacional. Seus interesses acadêmicos estão relacionados à educação, às práticas pedagógicas, à interdisciplinaridade e à formação docente.

Maria Eliete Andrade Vitorino · *Autora*
Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela American Global Tech University (AGTU). É professora pedagoga efetiva da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, com experiência na Educação Básica. Atualmente, atua como formadora no Centro Municipal de Formação (CEMFOR), em Sorriso, Mato Grosso.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agenda 2030, 39

Alagoas, 81

Análise de dados, 57, 72

Anos iniciais do Ensino Fundamental, 16–17, 19, 24–26, 28–29

Aprendizagem, 15, 17, 19–20, 22–26, 28–29, 38, 40, 43–44, 46, 48, 54, 57, 59–61, 64–66, 72, 74–75, 77–79, 81–84, 89, 92–93, 95–97, 100–105, 107, 109–111, 119, 124

Aprendizagem colaborativa, 24, 46–47, 57, 63, 75, 84, 90–92, 96–97, 106, 109–111, 119, 121, 124

Autonomia docente, 24, 40, 43, 46, 80, 82, 109

Avaliação da aprendizagem, 23, 57, 62, 82, 89–92, 95, 97–98, 100–105, 107, 111

B

Bacich, Lilian, 17, 24–25, 46, 78, 82

Balanced scorecard, 77

Banks, James A., 36, 38

C

Castells, Manuel, 18

Cibercultura, 76

Cidadania global, 36, 42

Comitê Gestor da Internet (CGI.br), 17, 19, 26

Competências digitais, 27, 65

Comunidade escolar, 64

Conectividade, 16, 19, 26, 73, 78–79

Conectivismo, 78

Coordenação pedagógica, 95–96, 105–106

Cultura digital, 74

Cultura organizacional, 15, 20, 48, 56, 61, 73, 76, 81–83, 123–124

Currículo, 37–39, 41–42, 44, 46–48, 61, 65, 75, 78, 89–92, 94–98, 100–104, 110–112, 128, 130

D

Desenvolvimento profissional docente, 42, 90–92, 94, 97–99, 104, 106–107, 111, 118, 123, 127

Desigualdade de acesso, 16–17, 19, 40, 48, 79

Desigualdades educacionais, 19, 35, 37–38, 42–43, 84, 119, 123, 125, 127, 129

Diversidade, 37–38, 43, 46, 80, 119, 122, 124, 127, 129

E

Educação ambiental, 126, 128–130

Educação básica, 25, 36, 39, 92–93, 104, 111

Educação Global, 35–41, 43–44, 46–49

Educação inclusiva, 35, 43, 48

Educação para o desenvolvimento sustentável, 36, 39, 44, 47

Ensina Brasil, 116–130

Ensino Fundamental, 16–17, 19, 24–25, 29, 35–44, 47–48

Ensino híbrido, 24

Ensino remoto, 26, 59

Equidade, 19, 41, 45, 74–75, 77–79, 81–84, 116–117, 119, 122, 125, 127, 129

Escola pública, 16–17, 19, 21, 25, 28–29, 59, 62, 64–65, 82, 109, 119, 121, 125, 129

Escuta pedagógica, 92–95, 104, 110–111

Estratégias estruturadas, 17, 54–57, 60, 62, 64, 66, 74, 76–79, 82–84

Estudantes, 16, 18–20, 22–29, 35–39, 41–49, 59, 63–64, 66, 73, 75, 78–80, 84, 94, 96, 98, 100–101, 105, 107–109, 119, 125
Ética, 27, 35, 38, 49, 73, 81, 100, 109, 116–119, 121–129

F

Família, 26, 64, 109
Ferramentas digitais, 24, 26, 28, 54, 61, 63, 80
Formação continuada, 16, 23, 28, 46, 61, 65, 81–83, 90, 97, 99, 105, 107–108, 127
Formação docente, 17, 19, 22, 24–25, 27–29, 41–42, 44, 46, 48, 77–78, 80, 82, 84, 89–90, 92, 97, 109–110, 116–117, 119, 123
Fraser, Nancy, 36, 41, 45
Freire, Paulo, 38, 80, 82

G

Gestão da inovação, 55
Gestão de pessoas, 130
Gestão educacional, 120
Gestão escolar, 21, 28–29, 44, 46, 48, 54, 57, 59, 64, 66, 90, 94, 119
Gestão pedagógica, 89–91, 93–94, 96, 103, 107–108, 110–111
Gestores, 55, 57, 61, 81, 105, 118–119, 121–122, 124
Governança, 44, 73–74, 80

I

Imbernón, Francisco, 17, 23
Inclusão digital, 16
Infraestrutura tecnológica, 16–17, 29, 42, 44, 55, 57, 59, 61, 63, 66, 73, 76–77, 82
Inovação, 15, 18–20, 22, 24–25, 27–28, 39, 41–42, 55, 61, 64–66, 73–84, 90, 92, 100–103, 109–112, 121
Inovação pedagógica, 22, 24–25, 75, 77–80, 82–84, 92, 100–101
Inovação tecnológica, 42, 65, 74, 79, 84
Inteligência artificial, 57, 72–73
Interdisciplinaridade, 42, 44, 48

J

Justiça social, 35–36, 39, 41–42, 44–45, 47–48, 123–124

K

Kaplan, Robert S., 77
Kenski, Vani Moreira, 17, 22
Kotter, John P., 56

L

Lévy, Pierre, 76
Libâneo, José Carlos, 16, 21
Liderança, 61–62, 75, 77, 79, 81–84, 96, 116–129
Liderança ética, 116–119, 121–122, 124–127, 129
Lück, Heloísa, 16, 21

M

Mantoan, Maria Teresa Eglér, 43
Mediação pedagógica, 19, 24, 26, 43, 65, 81, 84, 90, 93–96, 106, 108, 110–111
Metodologias ativas, 46, 48, 78
Monitoramento, 57, 61–63, 65
Moran, José Manuel, 17, 24, 46, 78, 82
Mudança organizacional, 54–56, 58
Mudanças climáticas, 37, 43, 45

N

Nóvoa, António, 17, 24

O

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 36, 39, 44, 47

OCDE, 44, 46

P

Pandemia de covid-19, 54, 59
Pará, 55, 60, 62
Participação, 16, 19, 22, 24–26, 28, 39, 41, 43, 46–47, 61, 64, 76, 83–84, 94, 96–97, 100–104, 108–110, 121
Pensamento crítico, 41, 46, 82
Personalização do ensino, 24–25, 72
Pesquisa bibliográfica, 55, 92
Pesquisa qualitativa, 36, 55, 74, 92
Planejamento, 16–17, 19–24, 27–29, 41, 54–62, 64–66, 74–75, 77–78, 83–84, 89–91, 95–97, 100–101, 105–106, 108
Planejamento estratégico, 20, 28, 55–58, 61, 64, 66, 74, 84
Plataformas digitais, 15–16, 18–22, 25, 28, 57, 59–61, 63, 72–73, 75, 78–79, 82
Políticas públicas, 16, 72, 74, 125
Prática pedagógica, 15, 18, 20, 22, 35–36, 39, 41, 43–45, 47–49, 57, 61, 63–65, 72, 76, 80, 83–84, 118–120, 122–124, 127–128, 130
Professores, 16–19, 22–28, 38, 42, 46, 55, 59, 63–64, 66, 73, 75, 78–82, 84, 89–95, 97–98, 100, 102, 104–107, 109, 116, 118–119, 121–124
Projeto político-pedagógico, 20, 38, 95, 97, 102, 109

Q

Qualidade da educação, 15, 25, 64, 89–90, 104, 106, 109–110, 112, 116, 119, 121, 125, 127–130
Quarta Revolução Industrial, 18, 76

R

Recursos financeiros, 58, 117, 125
Recursos tecnológicos, 19–20, 22, 27, 44, 63, 65, 127
Resistência à mudança, 22–23, 43, 57–58, 60, 62, 73, 103
Responsabilidade social, 39, 122–123
Rogers, David L., 15, 19–20, 73, 75

S

Schwab, Klaus, 15, 18, 57, 76
Siemens, George, 78
Supervisão escolar, 92–93, 95, 97, 102, 105, 111
Sustentabilidade, 35–36, 38–42, 44, 47–48, 76, 116–117, 120–122, 124–126, 128–130

T

Tecnologias digitais, 15–16, 18, 23, 35–36, 39–40, 44–45, 47, 54, 56, 59, 63, 74, 127
Tecnologias educacionais, 17, 59, 62
TIC Educação, 17, 19, 26
Trabalho colaborativo, 46, 93
Transformação digital, 15, 17–22, 25–29, 40, 54–66, 72–79, 81–84
Transparência, 80, 117, 122–123, 126, 129

U

UNESCO, 19, 36–37, 39–40, 42, 44–45

V

Valente, José Armando, 58
Visão estratégica, 77, 83

W

Westerman, George, 58

GESTÃO EDUCACIONAL, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Desafios e Perspectivas para a Educação Contemporânea

São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
https://periodicorease.pro.br
contato@periodicorease.pro.br

GESTÃO EDUCACIONAL, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Desafios e Perspectivas para a Educação Contemporânea

Daiane de Lourdes Alves Velho
Antônio Carlos Oczinski
Francisco Evaristo de Matos
Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba
(orgs.)

COD. DE BARRAS