

Práticas inovadoras capazes de despertar a cidadania e transformar relações de ensino-aprendizagem.

Innovative practices capable of fostering citizenship and transforming teaching-learning relationships.

Vanessa Freitas Guimarães¹

Orientadora: Profa. Gabriela Marcolino Alves Machado²

RESUMO

Este artigo analisa a organização do trabalho pedagógico na escola básica pública, tomando-a como prática coletiva que articula currículo, gestão democrática, planejamento docente, avaliação, tempo escolar e relações de ensino-aprendizagem. O objetivo é compreender de que maneira práticas pedagógicas inovadoras podem despertar a cidadania e ressignificar o cotidiano escolar quando favorecem o protagonismo do estudante, a mediação docente e a ligação entre conhecimento sistematizado e experiências locais. A pesquisa adota procedimento bibliográfico e documental, com leitura de autores da área da educação e de marcos normativos brasileiros, incluindo legislação educacional, diretrizes curriculares, BNCC e monitoramento do PNE. O percurso analítico organiza a discussão em eixos: função social da escola pública, projeto político-pedagógico, currículo, educação integral, diferenças e metodologias ativas. A análise indica que a inovação pedagógica não se reduz ao uso de recursos tecnológicos nem à adoção isolada de técnicas. Sua força aparece quando a escola constrói coletivamente uma proposta exequível, capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos de decisão, investigação e participação. Os resultados também apontam que a ampliação do tempo escolar exige intencionalidade educativa, formação docente, condições de trabalho e gestão democrática. Defende-se que a organização do trabalho pedagógico precisa enfrentar a lógica fragmentada do ensino e fortalecer práticas que liguem ciência, cultura, vida comunitária e emancipação humana.

¹Mestranda do Curso de Mestrado Internacional em Educação – ENBER, vanessa.freitas.21@hotmail.com

² Orientadora, Professora e Doutora.

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico, Escola básica, Despertar da cidadania, Gestão democrática, Currículo.

ABSTRACT

This article analyzes the organization of pedagogical work in the public basic school, considering it as a collective practice that articulates curriculum, democratic management, teacher planning, assessment, school time, and teaching-learning relationships. The objective is to understand how innovative pedagogical practices can awaken citizenship and resignify the school daily life when they favor student protagonism, teacher mediation, and the connection between systematized knowledge and local experiences. The research adopts a bibliographic and documentary procedure, drawing on authors from the field of education and Brazilian regulatory frameworks, including educational legislation, curriculum guidelines, the National Common Curricular Base (BNCC), and the monitoring of the National Education Plan (PNE). The analytical path organizes the discussion into axes: the social function of the public school, the political-pedagogical project, curriculum, full-time education (integral education), differences, and active methodologies. The analysis indicates that pedagogical innovation is not reduced to the use of technological resources or the isolated adoption of techniques. Its strength appears when the school collectively builds a feasible proposal, capable of recognizing students as subjects of decision, investigation, and participation. The results also point out that the expansion of school time requires educational intentionality, teacher training, working conditions, and democratic management. It is argued that the organization of pedagogical work needs to confront the fragmented logic of teaching and strengthen practices that connect science, culture, community life, and human emancipation.

Keywords: Organization of pedagogical work, Basic school, Awakening of citizenship, Democratic management, Curriculum.

INTRODUÇÃO

Libâneo (2012) ajuda a compreender a escola pública como instituição atravessada pelas disputas da ordem capitalista liberal, mas também como espaço de formação intelectual, ética, cultural e política das classes populares. A organização do trabalho pedagógico, por essa razão, não pode ser reduzida à distribuição de aulas, ao preenchimento de diários ou à obediência formal a documentos curriculares. Ela reúne escolhas sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, com quais recursos, com qual participação dos estudantes e com qual compromisso social. Quando a escola assume esse trabalho como tarefa coletiva, o currículo deixa de ser uma lista rígida de conteúdos e passa a funcionar como mediação entre o conhecimento produzido historicamente, a vida dos alunos e os desafios da comunidade. Essa compreensão sustenta a

análise proposta neste artigo, centrada na escola básica pública e em suas possibilidades de reorganizar práticas para transformar relações de ensino-aprendizagem.

A Constituição Federal define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho. Essa formulação impede que a escola básica seja pensada apenas como serviço administrativo, pois a coloca no campo dos direitos sociais e da formação humana. A organização do trabalho pedagógico precisa responder a essa exigência constitucional por meio de planejamento, participação, acolhimento das diferenças, acesso ao conhecimento e permanência com aprendizagem. Quando tais dimensões não se articulam, a escola pode garantir matrícula sem assegurar formação efetiva. A reflexão aqui desenvolvida parte dessa tensão entre direito formal e realização concreta do direito dentro da rotina escolar, especialmente em redes públicas marcadas por desigualdades históricas e por demandas sociais complexas (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribui aos docentes responsabilidades que alcançam a elaboração da proposta pedagógica, o plano de trabalho, o zelo pela aprendizagem, as estratégias de recuperação e a articulação com famílias e comunidade. Essa definição legal mostra que o trabalho docente não se limita ao ato de ministrar aulas, pois envolve corresponsabilidade pela construção do projeto político-pedagógico e pela efetividade do percurso escolar. Em uma escola básica comprometida com a aprendizagem, a organização pedagógica demanda tempos de estudo, acompanhamento dos estudantes, avaliação formativa, decisões colegiadas e participação real dos profissionais. Segundo Brasil (1996) a LDB também reforça a gestão democrática, o que amplia a necessidade de compreender a escola como instituição que planeja coletivamente e que transforma normas em ações possíveis, coerentes com sua realidade social e com os direitos educacionais dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta aprendizagens essenciais e competências que devem orientar a formação básica, mas sua presença no cotidiano escolar depende de mediações realizadas por redes, equipes gestoras e professores. A BNCC não substitui o currículo local nem o projeto político-pedagógico, pois suas orientações precisam dialogar com os sujeitos concretos da escola, com a cultura da comunidade, com as condições de trabalho e com os tempos disponíveis para estudo. A organização do trabalho pedagógico, assim, precisa traduzir

referências nacionais em práticas que façam sentido para os estudantes e que preservem o direito ao conhecimento. O risco de uma leitura burocrática da BNCC aparece quando o planejamento se converte em mera adequação de códigos e habilidades, sem debate sobre finalidade educativa, avaliação e participação discente (Brasil, 2018).

A reflexão sobre tempo e espaço escolar permite perceber que a forma tradicional de organizar aulas, turmas, disciplinas e calendários carrega heranças de uma racionalidade fragmentada. A escola moderna incorporou modos de ordenar a vida coletiva que aproximam o currículo de sequências rígidas, tempos curtos, salas fixas e separação entre saberes, o que limita a criação de práticas integradas e investigativas. Essa marca não elimina a capacidade da escola de se reinventar, mas exige que gestores e docentes reconheçam os condicionamentos presentes na rotina. A pergunta central, então, é se a escola tem relativa condição para pensar, projetar e implementar novos modos de organização curricular e pedagógica. A resposta não pode ser ingênua: há limites materiais, políticos e institucionais, mas também há margens de decisão construídas na ação coletiva (Thiesen, 2011).

O objetivo deste artigo é analisar de que modo a organização do trabalho pedagógico na escola básica pode favorecer práticas inovadoras capazes de ressignificar vidas e transformar relações de ensino-aprendizagem. A discussão toma o protagonismo estudantil, as metodologias ativas, o diálogo, a valorização de experiências locais, a educação integral e a gestão democrática como eixos interligados, não como temas isolados. Inovar, neste estudo, significa reorganizar a relação entre professor, estudante, conhecimento e comunidade, sem reduzir a prática pedagógica a ferramentas tecnológicas ou a atividades pontuais. A justificativa da pesquisa está na necessidade de compreender como a escola pública pode responder a exigências legais e sociais sem perder sua função formativa, crítica e emancipadora (Fiorese, 2024).

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de procedimento bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. A escolha desse caminho ocorreu porque o tema exige interpretação de produções teóricas e de documentos normativos que orientam a escola básica brasileira. Foram mobilizadas obras sobre organização escolar, pedagogia crítica, educação integral, currículo, diferenças, metodologias ativas e gestão democrática. Também foram analisados marcos legais e institucionais, como a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica, a BNCC e o relatório de monitoramento do PNE. O levantamento não buscou produzir dados estatísticos próprios, mas construir uma leitura articulada sobre como esses referenciais ajudam a compreender a prática escolar e suas possibilidades de transformação (Inep, 2024).

A seleção das referências considerou a relação direta com o tema, a pertinência para a escola básica pública e a possibilidade de acesso às obras ou documentos utilizados. Foram priorizadas fontes oficiais e publicações acadêmicas verificáveis, com atenção às indicações de autores e conteúdos fornecidos para a elaboração do trabalho. A análise organizou os materiais em eixos de leitura: função social da escola pública, projeto político-pedagógico, currículo, tempo integral, diferenças, metodologias ativas e inovação pedagógica. Esse movimento permitiu aproximar autores clássicos da educação brasileira, normas educacionais e debates acadêmicos recentes, sem tratar cada fonte como peça isolada. O foco foi compreender como a organização do trabalho pedagógico se materializa em decisões concretas de planejamento, gestão, avaliação, participação estudantil e mediação docente. (Pereira, 2016)

O estudo não envolveu coleta de dados com pessoas, aplicação de questionários, entrevistas, observação de aula ou uso de imagens. Por essa razão, não houve necessidade de submissão a comitê de ética, pois o material analisado pertence ao campo bibliográfico e documental. A leitura das fontes seguiu um procedimento interpretativo, com registro de ideias centrais, identificação de convergências, tensões e implicações para a prática escolar. O trabalho assumiu postura analítica diante das normas e dos autores, evitando transformar documentos oficiais em respostas automáticas para problemas pedagógicos. A intenção foi relacionar princípios legais e reflexões teóricas com a vida concreta da escola, reconhecendo que nenhuma inovação se sustenta sem condições institucionais, formação docente e participação democrática (Souza, 2025).

A produção do texto obedeceu ao formato de artigo acadêmico, com introdução, metodologia, referencial teórico, resultados e discussão, considerações finais e referências. A escrita buscou preservar coerência entre o tema, os objetivos e as fontes mobilizadas, adotando redação própria e sem citação direta. A análise foi construída de modo a explicitar quem sustenta cada ideia apresentada, mantendo referência ao final dos parágrafos, com exceção das considerações finais. A ausência de pesquisa empírica não diminui a relevância do estudo, pois a

organização do trabalho pedagógico depende de leitura rigorosa dos fundamentos que orientam a escola pública e suas práticas. Assim, o artigo se caracteriza como reflexão fundamentada sobre possibilidades e limites de reorganização pedagógica na educação básica (Thiesen, 2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

A função da escola pública pode ser compreendida como mediação entre o direito social à educação e o acesso ao conhecimento elaborado. Nesse contexto, as contribuições de Libâneo (2012), Vigotski (2007) e Freire (1996) oferecem fundamentos teóricos que permitem compreender a prática pedagógica como ação sistemática, mediadora e crítica.

A sociedade inserida em um contexto sociopolítico busca defender os interesses daqueles que transmitem sua opinião de forma direta, sem apresentar a contrapartida da mesma, problematizando as relações e anulando a participação do poder que deveria partir das sociedades diante da diversidade. Para que ocorra a justiça social, se faz necessário que as ideias conservadoras de que as coisas devem continuar como são sejam questionadas, o conhecimento sólido pautado em uma linguagem crítica, tornando-o menos desigual (Giroux, 1997).

A obra de Libâneo (2012) trata a escola como instituição responsável por garantir às crianças, jovens e adultos o domínio de saberes sistematizados, sem abandonar a formação moral, política e cultural. Essa função ganha peso na sociedade capitalista liberal, porque a desigualdade de origem tende a se reproduzir quando a escola oferece apenas acolhimento sem ensino consistente. A organização do trabalho pedagógico precisa enfrentar essa contradição: receber sujeitos diversos e, ao mesmo tempo, assegurar conteúdos que ampliem sua leitura de mundo. Quando a escola deixa de organizar seu trabalho com intencionalidade, a aprendizagem fica dependente de iniciativas individuais e a função pública da instituição se fragiliza.

A Constituição Federal oferece a base jurídica para compreender a escola como parte de uma política pública de formação humana. Os artigos dedicados à educação indicam que o ensino deve ser orientado por igualdade de condições, liberdade, pluralismo, gratuidade na escola pública, valorização dos profissionais e gestão democrática, entre outros princípios. Esses elementos repercutem diretamente na organização pedagógica, pois exigem práticas que não se limitem à transmissão de conteúdos, mas que assegurem participação, permanência, aprendizagem e respeito às diferenças. Uma escola que se organiza apenas pela rotina

administrativa não alcança a densidade do direito constitucional à educação. A norma constitucional solicita que o planejamento escolar considere a cidadania e a vida social como finalidades da educação básica, sem separar formação intelectual de participação social (Brasil, 1988).

Conforme Brasil (1996) a LDB aprofunda essa compreensão ao distribuir responsabilidades entre sistemas de ensino, estabelecimentos escolares e docentes. O artigo 13, ao tratar das incumbências dos professores, vincula docência, proposta pedagógica, plano de trabalho, aprendizagem, recuperação e relação com a comunidade. A organização do trabalho pedagógico aparece, assim, como tarefa integrada, na qual planejamento individual e projeto coletivo precisam dialogar. O professor não é executor isolado de prescrições externas, mas profissional que participa da elaboração, da realização e da avaliação da proposta pedagógica. Essa leitura fortalece a ideia de que a escola precisa criar espaços reais de estudo e decisão coletiva, pois sem esses momentos o projeto político-pedagógico tende a permanecer como documento formal, distante das práticas de sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica contribuem para entender currículo como conjunto de valores e práticas que organizam a produção e a socialização de saberes na escola. O artigo 13 associa currículo à organização do percurso formativo, enquanto o artigo 15 trata da articulação entre base comum e parte diversificada. Essa formulação impede uma leitura estreita do currículo como grade fixa, pois indica que a escola deve relacionar conhecimentos comuns e necessidades locais. A organização pedagógica, nessa direção, precisa articular áreas, componentes, projetos, tempos e espaços, evitando que cada disciplina funcione como ilha. A parte diversificada não deve ser vista como acréscimo secundário, mas como possibilidade de inserir cultura local, temas comunitários e experiências dos estudantes na construção curricular (Brasil, 2010).

A BNCC define aprendizagens essenciais para a educação básica e organiza competências gerais que atravessam as etapas de escolarização. Sua importância para a organização do trabalho pedagógico está em oferecer uma referência comum para o direito de aprender, sem eliminar a autoria curricular das redes e das escolas. Quando a BNCC é apropriada de forma crítica, ela pode apoiar o planejamento, a progressão das aprendizagens e a avaliação. Quando é lida de modo mecânico, pode induzir práticas fragmentadas, centradas no cumprimento de habilidades sem

vínculo com problemas reais de aprendizagem. O desafio pedagógico está em transformar a referência nacional em currículo vivo, planejado coletivamente e conectado aos sujeitos da escola (Brasil, 2018).

O relatório de monitoramento do PNE permite reconhecer que as metas educacionais dependem de políticas continuadas, financiamento, gestão, formação docente e acompanhamento público. A organização do trabalho pedagógico não se realiza apenas pela vontade da equipe escolar, pois está ligada às condições objetivas oferecidas pelos sistemas de ensino. Quando faltam infraestrutura, tempo de planejamento, materiais, equipes de apoio e políticas de permanência, a escola encontra maiores obstáculos para garantir aprendizagem. A leitura do PNE favorece uma compreensão mais ampla da escola básica, pois mostra que a prática pedagógica está relacionada a metas nacionais de acesso, qualidade, equidade e valorização profissional. Assim, a reflexão sobre inovação precisa ser acompanhada por análise das condições que sustentam a ação pedagógica (Inep, 2024).

A educação em tempo integral não pode ser confundida com a simples ampliação da permanência diária do estudante na escola. O debate produzido por Cavaliere mostra que o tempo integral precisa ser assumido como política de Estado, articulada a uma proposta de educação integral e não apenas a ações assistenciais. A jornada ampliada exige currículo integrado, espaços diversificados, alimentação, cultura, esporte, acompanhamento das aprendizagens e participação da comunidade. Sem organização pedagógica clara, o aumento do tempo pode ampliar o cansaço, repetir aulas tradicionais e produzir pouca mudança na formação. Com planejamento coletivo, o tempo ampliado pode favorecer pesquisa, projetos, convivência, leitura, arte, cuidado e aprofundamento do conhecimento (Cavaliere, 2014).

A reflexão de Thiesen sobre tempos e espaços escolares evidencia que a organização curricular foi fortemente marcada por influências do positivismo, pela fragmentação do conhecimento e pela ordenação rígida da rotina. A escola herdou uma forma de distribuir conteúdos, turmas e horários que tende a separar saberes e controlar movimentos, silêncios e ritmos. Essa herança ajuda a compreender por que práticas inovadoras encontram resistência quando tentam reorganizar tempos de estudo, agrupamentos, projetos interdisciplinares ou investigação em sala. Todavia, a escola possui relativa condição para pensar e implementar novos modos de organização curricular e pedagógica, desde que reconheça seus limites e mobilize

decisões coletivas. A inovação não nasce de improviso, mas de leitura crítica da rotina e de planejamento institucional (Thiesen, 2011).

A pedagogia histórico-crítica oferece uma contribuição decisiva ao afirmar que a escola deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a compreensão crítica da realidade social. A organização do trabalho pedagógico, a partir dessa matriz, precisa superar tanto o espontaneísmo quanto a transmissão mecânica. Ensinar exige selecionar conteúdos relevantes, criar mediações didáticas e relacionar o saber escolar às contradições da vida social. Essa corrente progressista reforça a função pública da escola e sustenta um projeto educacional emancipador, no qual a aprendizagem não é vista como adaptação passiva, mas como apropriação de instrumentos culturais capazes de ampliar a participação social (Saviani, 2021).

Freire (2021) oferece base para compreender que a prática educativa se fortalece quando reconhece o estudante como sujeito histórico, capaz de perguntar, investigar, decidir e participar da construção do conhecimento. A autonomia não é tratada como liberdade sem direção, mas como formação ética, crítica e responsável. Para a organização do trabalho pedagógico, essa ideia exige planejamento que acolha a palavra dos estudantes, valorize suas experiências e mantenha rigor na relação com o conhecimento. O professor atua como mediador que problematiza, escuta, orienta e desafia, sem renunciar à responsabilidade de ensinar. A resignificação da escola passa por esse equilíbrio entre autoridade pedagógica e diálogo, entre conteúdo e vida, entre exigência acadêmica e cuidado com os sujeitos.

A discussão de Esteban (2026) sobre diferenças no cotidiano escolar ajuda a deslocar a ideia de que a democratização se realiza apenas quando todos entram na escola. A presença de estudantes diversos, com histórias, culturas, ritmos e modos de aprender distintos, solicita reorganização do trabalho pedagógico. A diferença não deve ser tratada como falha a ser corrigida, nem como justificativa para baixar expectativas de aprendizagem. Ela precisa orientar práticas educativas de escuta, avaliação, agrupamento, intervenção e acompanhamento. Uma escola que reconhece diferenças cria meios para que cada estudante participe das atividades comuns, sem transformar desigualdades sociais em destinos escolares. A organização pedagógica democrática exige que a sala de aula deixe de funcionar por lugares fixos e abra caminhos mais fluidos de participação.

A pesquisa de Fiorese (2024) sobre práticas pedagógicas inovadoras mostra que inovação não se identifica automaticamente com tecnologia, novidade ou técnica isolada. A mudança ganha força quando rompe com práticas tradicionais que mantêm o estudante em posição passiva e quando reorganiza a relação entre ensinar, aprender, pesquisar e participar. O protagonismo estudantil aparece como elemento central, ao lado da mediação docente, do uso intencional de recursos e da criação de experiências que desafiem os alunos a produzir sentido para o

conhecimento. Essa contribuição permite compreender que práticas inovadoras ressignificam vidas quando modificam vínculos, expectativas e modos de participação dentro da escola, e não quando apenas substituem uma atividade por outra mais atraente.

O estudo de Cunha (2024) sobre metodologias ativas caracteriza essas propostas como formas de colocar o estudante em posição de participação na construção do conhecimento, sem retirar do professor sua função de orientar o processo. Aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, problematização, gamificação e sala de aula invertida podem favorecer investigação, colaboração e autonomia quando ligadas a objetivos claros. O professor, nesse movimento, deixa de ser apenas expositor e passa a organizar situações de aprendizagem, acompanhar percursos, provocar perguntas e avaliar processos. A metodologia ativa perde sentido quando vira moda ou atividade sem fundamento. Sua potência está na integração entre problema, conhecimento, mediação e autoria estudantil.

A dissertação de Pereira (2016) contribui para a discussão ao tratar a organização do trabalho pedagógico como eixo de formação docente e de construção do projeto escolar. Embora voltada à escola do campo, a pesquisa permite pensar a escola básica como instituição que precisa relacionar proposta pedagógica, comunidade, currículo e condições de trabalho. O estudo reforça que a formação de professores não deve separar teoria e prática, pois a organização pedagógica se realiza nas escolhas cotidianas sobre planejamento, avaliação, conteúdos, tempos e participação dos estudantes. Essa contribuição dialoga com o tema deste artigo porque mostra que a transformação escolar depende de processos formativos capazes de envolver docentes na leitura crítica da própria realidade educativa.

A gestão democrática precisa ser compreendida como princípio que orienta as relações institucionais, como método de construção de decisões e como finalidade formativa da escola. A análise de Souza destaca que democratizar a escola não significa apenas realizar reuniões ou

cumprir ritos legais, mas garantir participação qualificada na formulação, realização e avaliação das políticas e práticas escolares. O projeto político-pedagógico ganha força quando resulta de debate real entre profissionais, estudantes, famílias e comunidade. Uma organização pedagógica democrática não elimina conflitos, mas cria modos públicos de enfrentá-los, com critérios, registro, escuta e corresponsabilidade. Essa dimensão é indispensável para que práticas inovadoras não fiquem restritas à iniciativa individual de alguns professores (Souza, 2025).

O projeto político-pedagógico deve ser exequível, coletivo e coerente com as condições concretas da escola. Um documento amplo, bem escrito e distante da rotina pouco contribui para transformar as práticas. Sua força aparece quando orienta escolhas de currículo, avaliação, formação continuada, acompanhamento dos estudantes, uso dos tempos escolares e relação com a comunidade. A LDB sustenta essa construção ao atribuir à escola a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica e ao envolver docentes nesse processo. O PPP, então, precisa ser entendido como instrumento de organização do trabalho e não como peça arquivada para atender exigências administrativas (Brasil, 1996).

A relação entre BNCC e currículo local exige atenção para que a escola não abandone sua autonomia pedagógica. As aprendizagens essenciais funcionam como referência comum, mas o modo de organizá-las em experiências formativas precisa ser decidido por redes e escolas, com escuta de professores e leitura das necessidades dos estudantes. A construção curricular deve articular competências, conhecimentos, avaliação e práticas de sala de aula sem transformar o currículo em planilha de habilidades. A escola básica ressignifica o aprendizado quando faz o estudante perceber que os saberes escolares iluminam problemas de sua vida, de sua comunidade e da sociedade. Essa mediação curricular é parte central da organização do trabalho pedagógico (Brasil, 2018).

A educação integral, compreendida para além da jornada escolar, convoca a escola a pensar formação intelectual, corporal, estética, ética, cultural e política. Quando a proposta de tempo integral se reduz a ocupar horas vazias, o direito à educação fica empobrecido. Quando se articula a um currículo integrado, a ampliação da permanência pode favorecer leitura, pesquisa, oficinas, esporte, arte, cuidado, convivência e aprofundamento dos conteúdos. A organização pedagógica deve definir finalidades, responsáveis, espaços e modos de avaliação para cada

atividade, evitando a dispersão. A escola de tempo integral precisa ser escola de maior densidade formativa, não apenas escola de maior duração (Cavaliere, 2014).

A valorização das experiências locais não significa abandonar o conhecimento escolar, mas criar pontes entre saberes da comunidade e saberes sistematizados. Essa articulação permite que os estudantes reconheçam sentido no que estudam e que a escola se aproxime de sua função social. Projetos sobre território, memória, trabalho, cultura, ambiente, saúde, tecnologias e participação social podem favorecer investigação e autoria discente quando planejados com rigor. A metodologia ativa, nessa leitura, não é atalho para simplificar conteúdos, mas caminho para mobilizar perguntas, pesquisa e produção. A prática inovadora torna-se formativa quando une experiência local, problematização, conhecimento científico e intervenção responsável (Cunha, 2024).

A escola básica precisa evitar tanto o conservadorismo que recusa mudanças quanto a adesão apressada a novidades sem fundamento. Práticas inovadoras demandam critérios pedagógicos, leitura das necessidades dos estudantes, formação docente e avaliação permanente. A pesquisa de Fiorese evidencia que a inovação se relaciona com protagonismo, ruptura de práticas passivas, pesquisa, diálogo e mediações consistentes. Essa leitura ajuda a diferenciar inovação de entretenimento. Uma atividade pode ser dinâmica e ainda assim pouco formativa, caso não mobilize conhecimento, reflexão, decisão e socialização. O trabalho pedagógico inovador exige intenção educativa clara, continuidade e capacidade de alterar relações dentro da escola (Fiorese, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das referências permitiu organizar os resultados em cinco eixos: função social da escola pública, projeto político-pedagógico, currículo, práticas inovadoras e condições de realização do trabalho pedagógico. O primeiro resultado indica que a organização da escola básica não pode ser compreendida como questão meramente técnica. Horários, turmas, avaliações, reuniões, planejamento, escolha de conteúdos e uso de espaços expressam uma concepção de formação humana. Quando essas decisões são tomadas sem debate, a escola tende a repetir uma lógica fragmentada, pouco sensível aos estudantes e às demandas de aprendizagem. Quando são discutidas coletivamente, tornam-se instrumentos de democratização do acesso ao

conhecimento. A obra de Libâneo sustenta essa leitura ao relacionar escola, políticas educacionais, estrutura social e função pública do Ensino (Libâneo, 2012).

O segundo resultado mostra que a legislação educacional oferece bases consistentes para a organização coletiva do trabalho pedagógico. A LDB não descreve a docência como tarefa individual isolada, mas como participação na proposta pedagógica, zelo pela aprendizagem e elaboração de estratégias para estudantes que apresentam dificuldades. Essa orientação exige que a escola institua momentos de planejamento, acompanhamento e avaliação que não dependam apenas da disponibilidade espontânea dos professores. O trabalho pedagógico ganha coerência quando a equipe discute objetivos, conteúdos, instrumentos de avaliação e ações de recuperação. A ausência desses momentos fragiliza o PPP e transforma a gestão democrática em formalidade (Brasil, 1996).

O terceiro resultado relaciona currículo e autonomia escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica indicam que o currículo reúne valores, práticas e

conhecimentos que estruturam o percurso formativo. Essa definição amplia a responsabilidade da escola, pois cada decisão curricular envolve escolhas sobre cultura, ciência, cidadania, diversidade e participação. A articulação entre base comum e parte diversificada permite que o currículo não se feche em conteúdos descolados da vida local. A escola pode criar projetos integradores, reorganizar tempos, planejar atividades de pesquisa e favorecer experiências que aproximem componentes curriculares. Para isso, precisa tratar currículo como construção pedagógica e não como grade administrativa (Brasil, 2010).

O quarto resultado aponta que a BNCC é mais potente quando utilizada como referência de direitos de aprendizagem, e não como roteiro rígido. O planejamento pedagógico precisa dialogar com competências e habilidades, mas também considerar conhecimentos prévios, ritmos, interesses, dificuldades e experiências dos estudantes. A simples transcrição de habilidades para planos de aula não garante aprendizagem. O trabalho pedagógico organizado transforma a referência nacional em sequências didáticas, projetos, avaliações e intervenções que façam sentido para a turma. Essa mediação exige domínio do professor, coordenação pedagógica atuante e acompanhamento contínuo do processo (Brasil, 2018).

O quinto resultado destaca que práticas inovadoras ressignificam vidas quando modificam as relações escolares. O protagonismo do estudante não significa deixar o aluno sozinho, nem

transferir a ele responsabilidades que cabem à escola. Significa criar situações em que possa perguntar, investigar, argumentar, escolher caminhos, produzir materiais, dialogar com colegas e rever suas próprias ideias. O professor permanece como mediador que organiza problemas, oferece repertório, provoca aprofundamento e avalia o percurso. Quando essa relação muda, o estudante deixa de ver a escola apenas como obrigação e passa a reconhecê-la como lugar de produção de sentido, pertencimento e abertura de possibilidades (Fiorese, 2024).

As metodologias ativas aparecem, na análise, como instrumentos possíveis para reorganizar a aprendizagem, desde que articuladas a objetivos formativos. Aprendizagem baseada em projetos pode favorecer investigação de problemas reais da comunidade; estudos de caso podem aproximar teoria e tomada de decisão; sala de aula invertida pode ampliar o tempo de discussão em classe; problematização pode estimular análise crítica de situações vividas pelos estudantes. Essas estratégias exigem planejamento, acompanhamento e critérios de avaliação. Sem isso, tornam-se atividades soltas e podem reforçar desigualdades entre alunos com maior e menor autonomia. A pesquisa de Cunha ajuda a compreender que a centralidade do estudante precisa caminhar junto com mediação docente, colaboração e rigor conceitual (Cunha, 2024).

O trabalho com diferenças constitui um resultado central da análise, porque a escola básica pública reúne sujeitos com trajetórias diversas. A democratização do acesso ampliou a presença de estudantes que antes eram excluídos, mas a permanência com aprendizagem ainda exige mudança de práticas. A avaliação, a organização dos grupos, os tempos de explicação, as intervenções e os recursos didáticos precisam considerar essa heterogeneidade sem abrir mão do direito ao conhecimento. A diferença, quando reconhecida pedagogicamente, deixa de ser vista como obstáculo e passa a orientar formas mais justas de ensinar e acompanhar. A reflexão de Esteban (2006) sustenta essa compreensão ao tratar a diferença como marca constitutiva da sala de aula democrática.

A educação em tempo integral foi identificada como possibilidade de ampliar experiências formativas, mas também como risco de ampliar práticas pouco efetivas. A permanência maior na escola só ganha valor pedagógico quando articulada a uma proposta clara de formação integral. O tempo ampliado deve permitir leitura, pesquisa, reforço, arte, esporte, cultura, ciência, convivência, participação e cuidado, sem repetir o mesmo modelo de aula durante mais horas. O planejamento precisa definir que aprendizagens serão favorecidas, quais espaços serão

mobilizados e como os professores trabalharão de modo integrado. Cavaliere contribui para entender que a escola de tempo integral exige política de Estado, financiamento e cooperação entre entes federativos (Cavaliere, 2014).

O relatório de monitoramento do PNE reforça que a organização do trabalho pedagógico depende de políticas públicas capazes de sustentar a escola em sua rotina. Metas de acesso, qualidade, valorização docente e ampliação da jornada não se realizam apenas pela decisão das equipes escolares. Elas precisam de investimento, formação, infraestrutura, acompanhamento e compromisso dos sistemas de ensino. O resultado analítico indica que práticas inovadoras podem ser enfraquecidas quando a escola não dispõe de bibliotecas ativas, laboratórios, conectividade, espaços adequados, equipes completas e tempo para planejamento. A defesa de inovação, assim, precisa vir acompanhada da defesa das condições materiais e profissionais do trabalho educativo (Inep, 2024).

A análise de Thiesen (2011) permite compreender que a escola possui relativa condição para criar novos modos de organização curricular e pedagógica. A palavra relativa é decisiva, porque reconhece que a instituição não age livremente fora das políticas, dos calendários, das avaliações externas, dos recursos disponíveis e das normas dos sistemas. Ainda assim, dentro desses limites, a escola pode reorganizar projetos, tempos de estudo, conselhos de classe, planos de recuperação, práticas avaliativas, uso de espaços e momentos de participação estudantil. Essa margem de ação é fortalecida quando a equipe assume o PPP como instrumento vivo e não como documento burocrático.

A gestão democrática aparece como condição para que a organização do trabalho pedagógico seja realmente coletiva. Quando decisões são concentradas em poucos sujeitos, a escola tende a produzir adesão frágil e pouca continuidade nas práticas. Quando professores, estudantes, famílias e comunidade participam de modo qualificado, as escolhas pedagógicas ganham maior legitimidade e maior chance de permanência. O PPP, os conselhos, as reuniões pedagógicas, os projetos e as avaliações institucionais podem funcionar como mecanismos de democratização se houver escuta, registro, acompanhamento e devolutiva. A contribuição de Souza permite entender que a gestão democrática é prática de formação política e não apenas procedimento administrativo (Souza, 2025).

A articulação entre corrente progressista e práticas inovadoras mostra que inovação não deve ser confundida com adaptação ao mercado ou com substituição superficial de técnicas. Um projeto educacional emancipador precisa garantir conhecimento sistematizado, leitura crítica da realidade e participação ativa dos estudantes. A pedagogia histórico-crítica lembra que a escola tem papel próprio na socialização dos saberes elaborados, enquanto as práticas ativas podem favorecer a apropriação desses saberes quando organizadas com rigor. O resultado da análise indica que a escola básica precisa unir crítica social, mediação docente e protagonismo estudantil, sem escolher apenas um desses elementos (Saviani, 2021).

A contribuição freireana reforça que o diálogo não elimina a exigência de ensinar. Ao contrário, o diálogo torna a prática docente mais responsável, porque obriga o professor a conhecer os estudantes, seus saberes, suas perguntas e suas dificuldades. A organização do trabalho pedagógico precisa criar espaços nos quais a palavra do aluno tenha consequência para o planejamento, para a escolha de problemas e para a avaliação. Esse movimento humaniza a escola e evita que o estudante seja tratado como receptor silencioso. A autonomia se desenvolve quando há participação, estudo, disciplina intelectual e responsabilidade compartilhada (Freire, 2021).

A leitura de Pereira (2016) fortalece a compreensão de que a formação docente é elemento estruturante da organização pedagógica. Práticas inovadoras não se sustentam quando dependem apenas da motivação individual de um professor ou de ações isoladas em datas específicas. A escola precisa organizar momentos de estudo, socialização de experiências, planejamento coletivo e avaliação das práticas. A formação continuada deve partir de problemas reais da instituição, sem se limitar a palestras desvinculadas da rotina. Quando professores estudam juntos seu próprio trabalho, o PPP ganha consistência e a inovação deixa de ser evento para se tornar processo institucional.

Os resultados indicam que ressignificar a escola requer uma mudança de vínculo entre conhecimento e vida. Estudantes se engajam mais quando percebem que o conteúdo escolar os ajuda a compreender fenômenos, resolver problemas, produzir argumentos, participar da comunidade e projetar caminhos de futuro. Essa relação não nasce espontaneamente, pois precisa ser construída por mediações docentes e por atividades de investigação. A valorização das experiências locais é parte desse movimento, desde que articulada ao conhecimento científico,

artístico, histórico e cultural. A prática pedagógica inovadora não substitui o conteúdo; ela cria condições para que o conteúdo seja apropriado com sentido e participação (Fiorese, 2024).

O conjunto de achados revela que a organização do trabalho pedagógico na escola básica envolve uma tensão permanente entre normas, condições reais e projetos formativos. A escola precisa cumprir a legislação, garantir aprendizagens essenciais, dialogar com políticas nacionais, acolher diferenças, organizar tempos, planejar avaliações e construir práticas inovadoras. Essa tarefa não se resolve por receitas. Ela exige gestão democrática, estudo teórico, formação docente, compromisso com o direito à educação e acompanhamento das aprendizagens. Quando esses elementos se articulam, a escola pública amplia sua capacidade de transformar relações de ensino-aprendizagem e de produzir experiências formativas mais justas (Brasil, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada indica que a organização do trabalho pedagógico na escola básica é uma prática coletiva, política e formativa. Ela envolve escolhas sobre currículo, tempo, avaliação, participação, gestão, formação docente e relação com a comunidade. Quando a escola trata essa organização como rotina burocrática, perde força para enfrentar desigualdades e para garantir aprendizagem. Quando a assume como projeto comum, cria condições para que estudantes e professores participem de uma experiência escolar mais viva, viável e humanizadora.

As práticas inovadoras ressignificam vidas quando alteram a posição do estudante nas relações de ensino-aprendizagem. O aluno precisa ser reconhecido como sujeito que pergunta, investiga, decide, argumenta e produz. O professor, ao mesmo tempo, mantém papel indispensável como mediador do conhecimento, organizador do percurso formativo e responsável pela qualidade da aprendizagem. Protagonismo estudantil e mediação docente não se anulam; eles se fortalecem quando o planejamento é rigoroso, dialogado e conectado às experiências locais.

A educação em tempo integral, a BNCC, o PPP, as metodologias ativas e a gestão democrática só produzem mudanças reais quando deixam de funcionar como termos soltos e passam a compor uma proposta pedagógica exequível. A escola precisa de tempo para planejar, condições materiais, formação continuada, acompanhamento dos estudantes e participação da comunidade. Sem essas bases, a inovação corre o risco de se transformar em atividade passageira.

Com elas, pode-se reorganizar vínculos, ampliar aprendizagens e fortalecer o sentido público da educação básica.

A reflexão desenvolvida reafirma que a escola pública tem papel decisivo na construção de uma educação emancipadora. Esse papel não se realiza pela repetição de modelos tradicionais nem pela adoção apressada de novidades. Ele se realiza quando a comunidade escolar assume, com responsabilidade e esperança crítica, a tarefa de transformar o cotidiano pedagógico em espaço de conhecimento, diálogo, cuidado, participação e justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

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

educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para**

a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:

<https://www.mpac.mp.br/wpcontent/uploads/resolucao-cne-n-4-2010.pdf>. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível

em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

Acesso em: 11 maio 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política**

de Estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 11 maio 2026.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schmidt;

NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira.

Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. Educação em Revista, Belo

Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/>. Acesso em: 11 maio 2026.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Sala de aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37419202.pdf>. Acesso em: 11 maio 2026.

FIORESE, Cristiane Elizete; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores formadores que atuam em cursos de pedagogia**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e45698, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-45698>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD/>. Acesso em: 11 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do quinto ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_d_o_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Marcos Paiva. **Organização do trabalho pedagógico na escola do campo: uma proposta de formação de professores**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/13-turma2014?download=33:marcos-paiva-pereira>. Acesso em: 11 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, e51123, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35699/edur.v41i41.51123>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/51123>. Acesso em: 11 maio 2026.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241260, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wrXZzqbBTVFny3MCjvMRNCx/>. Acesso em: 11 maio 2026.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.