UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

JOSÉ EWERTON FEITOSA CRUZ

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES SOBRE LIDERANÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

Salvador - Bahia

2021

JOSÉ EWERTON FEITOSA CRUZ

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES SOBRE LIDERANÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.

Salvador-Bahia

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

C957c Cruz, José Ewerton Feitosa

Coordenação Pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras / Jose Ewerton Feitosa Cruz.-- Salvador, 2021.
120 fls.

Orientador(a): Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Coordenação pedagógica. 2.Liderança e Inovação. 3.Práticas Educativas. 4.Gestão Escolar.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE LIDERANÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

JOSÉ EWERTON FEITOSA CRUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 22 de fevereiro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel Universidade do Estado da Bahia - Uneb Doutorado em Educação Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil

Prof. Dr. Jean Mário Araújo Costa Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC/BA Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Simone Leal Souza Coité Universidade do Estado da Bahia - UNEB Doutorado em Educação Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil

Para

.

Aline, esposa, amiga,

companheira de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Em uma época tão difícil, em que tantos perderam suas vidas e seus entes queridos, não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus pela vida e pela a oportunidade de concluir este trabalho.

Gratidão é reconhecer, acima de tudo, que nada somos sozinhos, que nenhum projeto transformador ou de sucesso se faz sem mãos que nos auxiliem, sem palavras que nos estimulem, sem pessoas que nos credibilizem e nos inspirem. Afinal, o que somos, somos de si para os outros. Assim, ao término desse trabalho, não posso deixar de agradecer esses outros, que de modo tão singelo me ajudaram nesse trajeto árduo e prazeroso ao mesmo tempo.

Gratidão,

À minha esposa Aline, que sempre acreditou em meu potencial, incentivando-me a continuar, pela cumplicidade e companheirismo em todos os momentos.

À minha família, meus pais e minhas irmãs, por sempre se alegrarem em cada conquista minha.

À professora Dra. Gabriela Pimentel, por acreditar no meu trabalho como pesquisador, pela a prestatividade, paciência e compreensão, com a qual aprendi muito durante todo esse processo.

Aos professores Dr.ª Simone Coité e Dr. Jean Mário Costa, demais membros examinadores deste trabalho, pela gentileza com a qual sempre me trataram e pelas contribuições que forneceram para o enriquecimento da minha pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho: professores que coordeno, demais coordenadores, as psicopedagogas e a direção escolar, os quais me incentivaram e se alegraram comigo desde o processo seletivo do mestrado até a conclusão, pela paciência e flexibilidade que me foi conseguida para que conseguisse finalizar esta etapa.

Aos colegas mestrandos, com os quais compartilhei as aprendizagens, aflições, incertezas e ansiedades, especialmente aos integrantes da linha 3.

Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!

Rubem Alves.

CRUZ, José Ewerton Feitosa. **Coordenação pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras.** Orientadora: Gabriela Sousa Rêgo Pimentel. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Este trabalho procurou investigar a atuação do coordenador pedagógico, como líder e agente de inovações no âmbito educacional. A consecução do trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica e de campo, realizada na Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde – Bahia. Teve como problema de pesquisa, como a coordenação pedagógica assume o papel de liderança para a construção de práticas educativas inovadoras? Os participantes foram coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Seu objetivo geral foi analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras. Enquanto sua relevância consiste em propor novas formas e perspectivas de gestão pedagógica, fortalecendo as dimensões da atuação do coordenador pedagógico, profissional que pode fornecer contribuições significativas para qualidade do ensino. A pesquisa configurou-se como exploratória e de abordagem qualitativa, na qual utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado em uma amostra não-probabilística da população. A partir da qual, procedeu-se a análise estatística dos dados e de conteúdo, bem como sua interpretação. Através dela é possível perceber que: a liderança é definida, prioritariamente, com foco em princípios democráticos e associada a gestão de pessoas, os modelos de liderança predominantes se associam à função articuladora da coordenação, com ênfase na liderança compartilhada. A inovação, sob seu estímulo, é relacionada a aspectos pontuais, com foco na inserção de novas tecnologias, o que poderá ser acentuado Pós-Pandemia de Covid-19. E que a perpetuação das tensões de atribuição interfere no perfil de líder e na perspectiva de inovação do coordenador. Ademais, é possível perceber a necessidade de investimento na formação de educadores e em políticas educacionais que estimulem a liderança e a inovação de práticas educativas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Liderança e inovação. Práticas Educativas. Gestão escolar**.**

CRUZ, José Ewerton Feitosa. **Coordinación pedagógica: reflexiones sobre el liderazgo y las prácticas educativas innovadoras.** Orientadora: Gabriela Sousa Rêgo Pimentel. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMEN

Este trabajo buscó investigar el rol del coordinador pedagógico, como líder y agente de innovaciones en el campo educativo. La realización del trabajo es el resultado de una investigación bibliográfica y de campo, realizada en la Red Municipal de Educación de São Francisco do Conde - Bahia. El estudio tuvo como problema de investigación: ¿cómo asume la coordinación pedagógica el rol de liderazgo en la construcción de prácticas educativas innovadoras? Los participantes fueron coordinadores pedagógicos y directores de escuela. Su objetivo general fue analizar el significado del liderazgo, en la perspectiva de la coordinación pedagógica, como fuerza impulsora de las prácticas pedagógicas innovadoras. Mientras que su relevancia consiste en proponer nuevas formas y perspectivas de gestión pedagógica, fortaleciendo las dimensiones de la función del coordinador pedagógico, un profesional que puede brindar aportes significativos a la calidad de la enseñanza. La investigación se configuró como exploratoria, con un enfoque cualitativo, en el que se utilizó el cuestionario como herramienta de recolección de datos, aplicado a una muestra no probabilística de la población. A partir de la cual se realizó el análisis estadístico de los datos y del contenido, así como su interpretación. A través de ella, es posible percibir que: el liderazgo se define, prioritariamente, centrado en los principios democráticos y asociado a la gestión de personas, los modelos de liderazgo predominantes están asociados a la función articuladora de la coordinación, con énfasis en el liderazgo compartido. La innovación, bajo su estímulo, se relaciona con aspectos específicos, centrándose en la inserción de nuevas tecnologías, una perspectiva que puede acentuarse después de la pandemia de Covid-19. Y que la perpetuación de las tensiones de asignación interfiere con el perfil del líder y la perspectiva de innovación del coordinador. Además, es posible percibir la necesidad de invertir en la formación de los educadores y en políticas educativas que fomenten el liderazgo y la innovación de las prácticas educativas.

Palabras Clave: Coordinación pedagógica. Liderazgo e innovación. Prácticas educativas. Gestión escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Teorias de Liderança 36
Figura 2: Liderança individual, coliderança e compartilhada 50
Figura 3: Vista aérea da cidade de São Francisco do Conde 56
Figura 4: Brasão do município de São Francisco do Conde 58

Quadros

Quadro 1: Modelos de liderança 43
Quadro 2: Síntese do percurso metodológico 54
Quadro 3: Concepções de inovação das práticas educativas 68
Quadro 4: Práticas inovadoras estimuladas pela coordenação pedagógica 73
Quadro 5: Previsão de mudanças na educação ocasionadas pela Pandemia de Covid-19 75
Quadro 6: Conceito de Liderança 79

Gráficos

Gráfico 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Ensino Fundamental 2019 59
Gráfico 2: Função do participante na escola 64
Gráfico 3: Pirâmide etária dos participantes 65
Gráfico 4: Tempo de atuação dos participantes na escola atual 65
Gráfico 5: Etapa e modalidade de atuação dos participantes 66
Gráfico 6: A escola de atuação é considerada inovadora pelos participantes 69
Gráfico 7: Aspectos que possibilitam as escolas serem consideradas inovadoras 69
Gráfico 8: Aspectos que impedem a escola ser considerada inovadora 70
Gráfico 9: Existência de estímulo à inovação por parte da coordenação pedagógica 71
Gráfico 10: Participantes com formação em liderança 77
Gráfico 11: Necessidade do coordenador saber exercer liderança 78
Gráfico 12: Liderança é: Inata ou adquirida? 78
Gráfico 13: Estrutura do conceito de liderança dos participantes 80
Gráfico 14: Síntese das concepções de liderança mais recorrentes 82
Gráfico 15: Perfis de liderança dos coordenadores pedagógicos 85
Gráfico 16: Frequência em que os coordenadores assumem atribuições de outros profissionais na escola 86
Gráfico 17: Tempo do coordenador dedicado a diversas atribuições 87
Gráfico 18: Atos de Atribuições X Atos de Pertença 89
Gráfico 19: Termos associados a função de coordenador 90

LISTA DE SIGLAS

CP - Coordenador Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OMS – Organização Mundial de Saúde

PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**
CAPÍTULO 1. A TEORIA EM DISCUSSÃO **21**
1.1. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 21
1.1.1. Breve histórico da coordenação pedagógica **21**
1.1.2. Funções e conceitos de coordenação pedagógica **25**
1.1.2.1. A articulação e a liderança 27
1.1.2.2. A transformação e a inovação de práticas educativas 30
1.2. LIDERANÇA EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS 35
1.2.1. Teorias e concepções de liderança; **35**
1.2.2. Liderança em educação **39**
1.3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS TIPOS DE LIDERANÇA 42
1.3.1. Liderança transacional **44**
1.3.2. Liderança transformacional **44**
1.3.3. Liderança educativa **46**
1.3.4. Liderança compartilhada e coliderança **48**
1.3.5. Liderança integradora **50**
CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS **52**
2.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA 53
2.2. MÉTODO 53
2.3. TÉCNICAS 54
2.3.1. O questionário **55**
2.3.1.1. Seleção dos participantes 55
2.4. O CONTEXTO DA PESQUISA 56
2.4.1. São Francisco do Conde: tão humilde, quanto rica. **56**
2.4.2. A Pandemia de COVID-19. ..... **60**
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS **62**
3.1. PERFIL DOS PESQUISADOS 64
3.2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE INOVAÇÃO 66
3.2.1. Concepções de inovação da prática educativa **66**
3.2.2. Escolas Inovadoras: Possibilidades e Empecilhos **68**
3.2.3. A atuação da coordenação pedagógica na Inovação **71**
3.2.4. A Pandemia de Covid-19 e perspectivas de inovação. **74**

3.3. CONCEPÇÕES E PERFIS DE LIDERANÇA 77
3.3.1. Concepções de Liderança 77
3.3.2. Perfis de liderança dos coordenadores pedagógicos 82
3.4. ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 86
CONSIDERAÇÕES FINAIS 92
REFERÊNCIAS 97
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS 103
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - DIRETORES ESCOLARES 111
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 117

INTRODUÇÃO

Lembro-me[1] das inquietações que o curso de pedagogia me causava sobre a educação; parecia que tudo que vivi como aluno, desde o antigo primário, estava errado. A cada novo conhecimento adquirido, sempre relacionava como a educação era na realidade e como deveria (ou poderia) ser. Existe um desejo amplamente trabalhado na formação do pedagogo, o desejo de mudar, transformar e inovar. Atender esse desejo, contudo, quando somos imersos na realidade da educação básica brasileira, por vezes, parece ser utópico ou até mesmo pueril. Ao assumir a coordenação pedagógica de uma escola, as mesmas sensações se repetiram em mim, primeiro o desejo de mudar e depois a frustração.

A escola é espaço de resistências, e coordenar pessoas de diferentes personalidades, valores, culturas, e formações não é tarefa fácil. Principalmente, quando já existe uma visão cristalizada e equivocada, sobre o pedagogo e o coordenador pedagógico. Atingir essa mudança, nesse contexto, é algo tortuoso, exigindo-nos um trabalho hercúleo e que repetidas vezes é frustrante. As demandas cotidianas, a complexidade do processo educativo e as pressões de diversas ordens, somadas à formação superficial da universidade para o exercício do cargo, podem sufocar e fazer aqueles que exercem a função desistir.

Essas inquietações acompanham-me desde que comecei a exercer minha profissão, gerando um misto de amor/raiva pelo trabalho. Muitas perguntas surgiram no percurso: o que realmente o coordenador pode fazer para alcançar a almejada transformação do espaço escolar? Como se tornar um agente transformador? Até que ponto um coordenador é responsável por essa transformação? É fato que ninguém a fará sozinho, no entanto, é necessário entender o papel do coordenador nesse processo. Assim, outro questionamento se tornou basilar, o que fazer para transformar o meu papel, de modo a não me deixar sufocar por essas pressões?

Em contato com muitos colegas de profissão, as inquietações se assemelham, alguns pontos, inclusive, destacam-se, como a difícil relação com os professores, ou uma parcela deles, muitos se tornam extremamente inacessíveis, e/ou com a gestão escolar, esta última quando se torna conflituosa em excesso torna-se prejudicial para toda a instituição. Ademais, o sucateamento das escolas, a falta de recursos humanos, a inabilidade de outros profissionais para a realização de atividades que interferem no nosso trabalho, nos empurra para atribuições que não são nossas. Como então, mudar (a mim, e o espaço que me rodeia)? Esta questão tem sido o eixo transversal de minhas pesquisas, leituras e estudos.

---

[1] Na redação da introdução optei por utilizar, inicialmente, a linguagem na primeira pessoa do singular para situar o lugar de minha fala e a minha voz de pesquisador e minha aproximação com o tema da pesquisa.

No decorrer dessa trajetória aprofundei-me nos estudos sobre mudança e inovação de práticas educativas, bem como no papel do coordenador pedagógico. Até o momento em que cursei, como aluno especial, a disciplina Gestão e Liderança em Espaços Escolares do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ministrada pela professora Dra. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, orientadora deste trabalho. A partir de então, notei a lacuna sobre o tema em minha formação como coordenador, e comecei a questionar-me como a liderança pode ajudar a traçar caminhos para responder à questão que tanto me inquieta.

Assim, originou-se a pesquisa intitulada "Coordenação Pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras", a qual teve como objetivo primordial **analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas educativas inovadoras**, a fim de levantar discussões sobre o seu papel, relacionando-o a liderança, tema pouco discutido nos espaços acadêmicos no âmbito da educação. Como problemática fundamental, procurou-se compreender como a coordenação pedagógica exerce a liderança e as implicações desse exercício na inovação de práticas educativas. Para tanto, duas dimensões da função do coordenador foram enfatizadas: a função articuladora com foco na liderança, e a função transformadora com foco na inovação, apesar de a função formativa as atravessar quase em todos os momentos.

A mudança e a inovação são termos usuais hodiernamente, de modo que o marco característico das sociedades atuais é a mutabilidade constante. Tal cenário tem provocado uma série de incertezas quanto ao futuro da humanidade. Em um mundo onde o novo instiga o público das mais diferentes idades, culturas e classes sociais, a escola, principalmente a pública, tem passado várias crises enquanto instituição social, e tem se constituído como espaço de poucas mudanças consistentes. No entanto, sua missão é justamente o inverso, que é promover mudanças.

A educação, em face desse cenário, tem enfrentado e enfrentará vários desafios, principalmente o de ser um espaço atrativo em um mundo cada vez mais digital, de incentivar a preservação os vínculos sociais, enfrentar as incertezas do próprio conhecimento que propaga, além de lidar com a diversidade de indivíduos, com as crises ética, moral e científica.

Diante das situações vivenciadas pela sociedade contemporânea e considerando os conceitos de inovação educacional, mudança e transformação do espaço escolar, termos inter-relacionados, porém distintos, é imperativo questionar o papel do professor nesse âmbito, uma vez que cabe ao docente, enquanto sujeito diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, assumir uma nova postura em sua atuação. Fato que não é algo tão simples,

porquanto a maioria dos professores da atualidade possui uma formação pedagógica deficitária, além de enfrentar diversos fatores que têm influenciado sua motivação e qualidade de trabalho, tais como, baixos salários, gestores educacionais sem formação adequada para o cargo, falta de estrutura nas escolas e de valorização da sociedade. Essas circunstâncias dificultam o funcionamento básico da escola, não se permitindo, sequer, pensar em inovação ou transformação.

No entanto, a gestão educacional frente aos desafios da contemporaneidade, pode contribuir significativamente para a melhoria de alguns fatores. Destaca-se, nesse espaço, o coordenador pedagógico, como profissional estratégico para a melhoria da qualidade da educação e para a transformação dos espaços escolares, o qual é responsável pela gestão da atividade-fim da escola. Portanto, é indispensável compreender como esse processo ocorre, e como o coordenador pode colaborar para a construção de um ambiente favorável à motivação e à inovação da prática educativa.

Todavia, o papel do coordenador pedagógico nas instituições de ensino, ainda é mal compreendido. Cotidianamente, ora é visto como autoritário, forçando os docentes a trabalhar, ora torna-se apático, sem função definida ou um faz-tudo. Ambos perfis distam do que deveria ser sua função enquanto formador, articulador e transformador dos espaços educacionais.

No âmbito da articulação, cabe ao coordenador pedagógico, dentre várias habilidades requeridas pelo cargo, saber gerir pessoas, estimulá-las à mudança, e ser um educador de educadores, além de fomentar a interdisciplinaridade. No âmbito da transformação, o coordenador torna-se um provocador de mudanças profundas e inovações das práticas pedagógicas e das atitudes e valores dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Já na dimensão formativa, tida como a principal, torna-se responsável primordial pela formação continuada dos educadores, tendo em vista a atualização constante, o desenvolvimento profissional, e a promoção de suporte pedagógico teórico-prático ao trabalho docente.

Deste modo, todas as dimensões do trabalho do coordenador requerem habilidade em liderança, suscitando vários questionamentos, tais como, a liderança é trabalhada e desenvolvida nos coordenadores pedagógicos? Qual perfil de liderança é mais predominante? Como os ranços históricos de sua função interferem nesse perfil? Quais concepções possuem sobre o assunto, e como o aprofundamento, nesse tema, pode contribuir para inovação das práticas educativas, de modo a alinhar-se às necessidades da sociedade contemporânea?

Dessa forma, a pesquisa procurou aprofundar as discussões a partir de um estudo de campo e da revisão bibliográfica com vistas a atingir os seguintes objetivos, geral: analisar o

significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras, e os específicos: 1) Identificar as concepções de liderança na percepção dos coordenadores pedagógicos e gestores; 2) Identificar o "perfil de liderança"[2] predominante dos coordenadores pedagógicos; 3) Analisar as atribuições assumidas pelos coordenadores pedagógicos relacionadas à liderança e à inovação.

Destarte, a presente pesquisa com foco no significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras, expressa sua relevância na investigação de fatores que interferem na inovação de prática pedagógica docente e suas relações com a liderança da gestão pedagógica da escola, a fim de indicar novos e possíveis caminhos que atendam as demandas do mundo contemporâneo, uma vez que a pesquisa científica possui grande valor na transformação da sociedade, e o desempenho dos gestores é de grande importância para a qualidade da educação.

Podendo ainda, colaborar para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a identificação de práticas e necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, colaborar com o desenvolvimento da comunidade pesquisada, servir de suporte para a criação, adequação e aperfeiçoamento de políticas públicas referentes à inovação de práticas educativas e à atuação da coordenação pedagógica. Bem como, pode contribuir na definição de ações estratégicas no âmbito da gestão escolar, concernentes à melhoria das relações interpessoais nas instituições de ensino, à gestão pedagógica e à transformação dos espaços educacionais. Além de servir de subsídio aos coordenadores para aprofundamento da compreensão do seu papel de líder, na construção de relações propícias ao desenvolvimento de um trabalho democrático, participativo e estimulante.

Como já afirmado, o coordenador pedagógico lida diretamente com os processos que interferem na qualidade do ensino-aprendizagem nas instituições, por isso, constitui-se em um profissional de suma importância para a escola. No entanto, os conflitos quanto ao que deve ser o seu papel e quanto ao excesso de tarefas que lhes são atribuídas, têm dificultado o exercício de sua função de modo significativo. Em uma pesquisa realizada nas cinco regiões do país pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, a partir do ano de 2010, constatou-se que muitos coordenadores assumem tarefas que não são suas ou não condizem com o foco principal de sua função, a qual deveria ser a formação continuada da equipe docente.

---

[2] Pondere-se que, ao se tratar do perfil de liderança, neste estudo, optou-se por trabalhar esses perfis a partir das adjetivações abordadas por Heloísa Lück, na obra Liderança em Gestão Escolar, por ser uma das raras autoras brasileiras a tratar sobre o assunto com o recorte "escolar". São eles: liderança transformacional, liderança transacional, liderança educativa, liderança compartilhada, coliderança e liderança integradora.

38% dos coordenadores, por exemplo, consideram excessivo o tempo que passam substituindo professores, e 50% atendem pais ao telefone todos os dias, tarefas que deveriam ser assumidas por outras pessoas, fazendo com que a formação fique sempre como atribuição secundária, apenas se der tempo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Além dos "desvios de papéis", existe uma dedicação excessiva ao eixo articulador, em detrimento dos demais, o que pode ajudar a explicar por que muitos professores o percebem como um burocrata ou fiscal. Isso se constitui em um grave problema, pois perpetua uma visão retrógrada sobre o coordenador, como um mero supervisor de trabalho.

A articulação só fará sentido se conectada aos demais eixos, e se assumida a partir de um viés democrático a fim de superar o controle, substituindo-o por uma postura mobilizadora de pessoas, de modo que utilizem seus talentos voluntariamente em prol de objetivos coletivos, para tanto, é fundamental ao coordenador possuir formação e habilidade em liderança.

Contudo, em análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, observa-se que não se encontra referências ao termo "liderança", há apenas citações à gestão de sistemas e espaços escolares, ao desenvolvimento de trabalho em equipe, ao planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educativas e projetos (CNE, 2006). Termos que, embora relacionados, não enfatizam a formação de líderes na educação.

Ademais, embora alguns autores reconheçam que o coordenador é um líder de uma equipe docente, bem como, a importância do conhecimento sobre o assunto para o exercício da função, pouco aprofundam como essa liderança deve ser exercida contextualizada ao processo educacional. Do mesmo modo, há raros estudos que associam liderança e coordenação pedagógica, ou que apresentam informações sobre como a liderança é exercida por esses profissionais em ambientes escolares. Em uma busca básica na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[3], por exemplo, é notório a ausência de trabalhos que associam os termos coordenação pedagógica e liderança.

Saliente-se que, em termos gerais, há poucos trabalhos no Brasil que discutam liderança na educação, sendo que a maioria dos que existem possui por foco a atuação do diretor escolar. Nesse aspecto, em um estudo realizado por Oliveira e Carvalho (2018) constatou-se que há uma notória relação entre o exercício positivo da liderança dos diretores escolares e os indicadores de aprendizagem. O estudo foi feito com base nas respostas dos questionários contextuais aplicados juntos à Prova Brasil dos últimos anos.

---

[3]Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 03 mar. 2020.

Essas análises suscitam alguns questionamentos, por exemplo, como as relações interpessoais estabelecidas entre professores e o coordenador pedagógico podem interferir nos processos de aprendizagem. Ou, como a liderança do coordenador pedagógico pode interferir nos resultados escolares.

Em relação aos demais eixos, os autores que referendam este trabalho são unânimes em destacar a dimensão formativa como papel primordial do coordenador, inclusive, as demais são apresentadas como imbricadas nesta. No entanto, a transformação constitui a dimensão mais difícil de ser alcançada, pois, depende da consolidação das demais e está ligada à mudança, à reflexão, ao combate às resistências, como também à criatividade e a inovação.

A inovação, em termos gerais, configura-se em uma grande preocupação das sociedades modernas. No âmbito educacional não deveria ser diferente, o surgimento contínuo de novas tecnologias desafia a escola a construir também novas formas de aprender e ensinar. Nos últimos anos, algumas experiências educacionais inovadoras têm despontado no Brasil e no mundo, demonstrando que não se pode construir situações de aprendizagem e pensar a educação sem considerar as mudanças constantes da sociedade contemporânea (GOUVÊA, 2019). Destarte, educar para inovação e com inovação torna-se um desafio.

Considerando a problemática apresentada sobre a atuação do coordenador pedagógico, destacou-se a liderança no eixo articulador e a inovação no eixo transformador, e assim, procurou-se encontrar respostas para o seguinte questionamento: **como a coordenação pedagógica assume o papel de liderança para a construção de práticas educativas inovadoras?**

Além de responder outras questões relacionadas: qual a concepção de liderança da equipe escolar, como é a dinâmica de trabalho do coordenador junto aos professores e quais as dificuldades enfrentadas no processo de gestão pedagógica na proposição de novas práticas aos docentes. Coube compreender se, e de que forma, o coordenador assume o papel de líder, de que modo a liderança é abordada em sua formação inicial e/ou continuada, objetivando a construção de práticas educativas inovadoras e a transformação do espaço escolar, na perspectiva de melhoria dos processos educativos.

No intuito de atingir os objetivos e a problemática propostos, a pesquisa configurou-se como um estudo de campo, a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado o questionário, sendo os principais participantes coordenadores pedagógicos e gestores escolares, vinculados à Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde, município da Região Metropolitana de Salvador, Bahia. A análise de dados, por sua vez, foi procedida através da análise estatística e da análise de conteúdo.

É importante ressaltar que o percurso metodológico foi afetado pela Pandemia de Covid-19, que se alastrou pelo mundo no início do ano de 2020, e que alterou a rotina de diversos setores da sociedade devido a necessidade de isolamento social. Deste modo, todos os contatos com os participantes só puderam ocorrer à distância.

Destarte, após a finalização do estudo, coleta de dados e análises, o presente trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se a revisão de literatura no qual foram abordados conceitos sobre coordenação pedagógica, sua evolução histórica, e suas dimensões de atuação e atribuições; sobre liderança nos espaços escolares, e as principais teorias que procuram explicá-la; e tipos ou modelos de liderança associados à atuação do coordenador pedagógico.

Em seguida, no segundo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico, no qual é detalhado a escolha da tipologia da pesquisa, as técnicas, os instrumentos, a seleção dos participantes, bem como, o contexto em que foi realizada com ênfase na apresentação do município de São Francisco do Conde, suas características históricas, culturais, sociais e econômicas, e no relato da evolução da Pandemia de Covid-19 e suas consequências sobre a pesquisa.

O terceiro e último capítulo, contempla a análise de dados, no qual apresenta-se o perfil dos entrevistados; as concepções e práticas de inovação dos participantes, de liderança e de coordenação pedagógica. A partir das inferências e dos estudos realizados permitiu-se a síntese dos achados o qual apresenta-se nas considerações finais.

CAPÍTULO 1. A TEORIA EM DISCUSSÃO

1.1. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Coordenador pedagógico, supervisor escolar, supervisor pedagógico, pedagogo, professor coordenador, analista pedagógico, orientador pedagógico, coordenador educacional[4]. Estas são algumas nomenclaturas dadas ao profissional da educação responsável atualmente pela articulação, formação e transformação do espaço escolar. Estas variações de nomenclatura encontradas no cotidiano dos diferentes espaços educativos, em tempos históricos distintos e na literatura pedagógica, configuram-se com uma das expressões notórias quanto a dificuldade em definir, com clareza, a identidade profissional da coordenação pedagógica.

Ainda que a comunidade escolar saiba indicar quem é este profissional, suas atribuições e perfil são permeados por vários equívocos. Mas, por que esses equívocos existem? E quais devem ser efetivamente as atribuições da coordenação pedagógica? Para encontrar respostas, é fundamental entender a função do coordenador pedagógico e superar suas tensões de identidade profissional, para tanto, esses conflitos devem ser compreendidos à luz da história da função na educação brasileira.

1.1.1. Breve histórico da coordenação pedagógica

Silva (2000) afirma que a supervisão, em termos gerais, delineia-se a partir do estabelecimento das relações do homem e do trabalho, nesse sentido, o controle sobre o trabalho existe desde a antiguidade, seja nas relações senhor-escravo, amo-servo e etc.. A coordenação pedagógica, por sua vez, surge nesses termos, inicialmente, chamada de supervisão educacional, sendo que sua origem histórica oficial ocorre na década de 1970 no contexto da ditadura militar no Brasil, a partir da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971).

No entanto, no contexto educacional brasileiro, os primórdios de uma função supervisora remete-nos época do ensino jesuítico (séculos XVI, XVII e XVIII), através da *ratio studiorum*, uma espécie de manual didático oficial dos colégios jesuíticos, de acordo com o documento os professores deveriam se submeter ao Prefeito Geral ou ao Prefeito de Estudos (MACEDO, 2016). Este é o primeiro indício da supervisão pedagógica no país.

Nos séculos seguintes, ocorrem outros marcos significativos, como em 1854, quando, após diferentes reformas educacionais, surge o inspetor geral, profissional responsável por

[4] Neste trabalho será adotado a nomenclatura “coordenação pedagógica”, por considerar o termo mais condizente com a identidade almejada para este profissional.

supervisionar as escolas, presidir exames de professores, revisar livros e etc. (MACEDO, 2016). Em 1920, com o crescimento do sistema educacional brasileiro, aumenta-se a necessidade de fiscalização do trabalho, assim, surge o inspetor escolar. Nesse período,

> A inspeção escolar passa a ser instituída como forma de controlar a frequência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto nº 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei nº 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor (HORTA, 2007, p. 57 apud MACEDO, 2016, p. 38).

A partir de revolução tecnocientífica, surge o que a autora chama de gerência científica, possuindo Frederick Taylor (1856-1915) como pioneiro do movimento. A gerência científica acentua a dicotomia entre aqueles que concebem o trabalho e aqueles que executam (SILVA, 2000). Segundo Vasconcellos (2013) é nos Estados Unidos e na sua concepção de "Inspeção Escolar", influenciada pelo processo de industrialização daquele país, que o Brasil irá se inspirar na criação da *super-visão* educacional, como expressão de controle sobre os outros, inserindo na escola a divisão social do trabalho (VASCONCELLOS, 2013).

Ainda segundo Macedo (2016), na década de 1930, a reforma educacional, marcada pela inovação científica, e pela influência do modelo empresarial, promove o estabelecimento da figura dos especialistas, responsáveis pelo treinamento e avaliação dos professores. Nos anos seguintes, esses papéis tendem a ser fortalecidos e a ganhar mais espaço no contexto educacional. Os especialistas compreendiam a administração, a supervisão e a orientação escolar, e deveriam ser professores que se encarregassem de atividades relacionadas ao processo educativo, mas que não atuassem diretamente na sala de aula.

É importante salientar que a criação do curso de pedagogia no Brasil, a partir do Decreto-Lei nº 1190/1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, permitiu a diferenciação entre bacharel e licenciado em pedagogia, cabendo ao bacharel a atuação como técnico de educação, e ao licenciado, a docência (BRASIL, 1939). Essa organização do curso de pedagogia, portanto, promoveu, em termos práticos, a divisão social do trabalho no âmbito escolar, entre aqueles que pensam e os que executam.

O técnico de educação incluiria, por conseguinte, os profissionais especialistas. Deste modo, a primeira regulamentação do curso de pedagogia, também se constituiu no primeiro dispositivo legal, que dá precedência à caracterização do que viria a ser o coordenador pedagógico (VENAS, 2012). Contudo, a legitimação das funções supracitadas ocorre, somente com a promulgação da Lei nº 5692/1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. O artigo 33, da referida lei, versa diretamente sobre a formação dos especialistas,

descritos como administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores (BRASIL, 1971).

> Assim, percebe-se que os dispositivos legais, bem como as diretrizes emanadas dos organismos supervisores da educação, influenciaram decisivamente as características da função de supervisor e que foi definida como o exercício de um pedagogo – devidamente habilitado em Supervisão Escolar e com sólido conhecimento no campo pedagógico (OLIVEIRA e GRINSPUN, 2012, p. 7).

Nesse contexto, a atuação do supervisor estava relacionada ao ensino tecnicista, em que a figura do especialista era central (LIBÂNEO, 1986). A divisão social do trabalho e a influência das teorias administrativas perduram, e o perfil de fiscalizador e controlador se consolida. "A atuação dos supervisores durante muitos anos acabou sendo mal vista pelos professores, pois, viam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho" (MACEDO, 2016, p. 40). Além disso, a figura do supervisor dentro das escolas, associava-se ao autoritarismo, marca da Ditadura Militar, afinal, os supervisores eram utilizados para disseminar os princípios ideológicos do governo (VENAS, 2012).

Em 1977, a função de orientador e supervisor são aglutinadas, conforme orientação do Ministério de Educação e Cultura, culminando em maior valorização da ação supervisora na década seguinte, além de tornar-se importante para efetivação de mudanças nos espaços escolares (MACEDO, 2016). No entanto, seu perfil passa a ser questionado no período pré-redemocratização, final da década de 1980 e início da década de 1990, assim, como tudo que representava o viés autoritário e controlador do militarismo (OLIVEIRA e GRINSPUN, 2012).

O novo perfil deveria ser de pesquisador, "devendo compreender o movimento que envolve as relações entre professor, aluno e o próprio supervisor, de forma simultânea" (OLIVEIRA e GRINSPUN, 2012, p. 12).

> Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (MACEDO, 2016, p. 41).

Com a promulgação de uma nova constituição de 1988, pautada em princípios democráticos, e em seguida, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, em 1996, passa-se a valorizar o trabalho em equipe nas escolas, de modo a promover a qualidade da educação, para tanto, fez-se necessário alguém que coordenasse essa equipe (MACEDO, 2016), por conseguinte, o termo coordenação pedagógica ganha destaque como nomenclatura alternativa à supervisão.

O termo “coordenação” (COORDENAÇÃO, 2020, s. p.), segundo uma das definições do Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, consiste em “Disposição metódica que estabelece relação recíproca ou sucessiva entre coisas ou pessoas”. Já o termo “supervisor” (SUPERVISOR, 2020, s. p.) expressa “Que ou quem tem poder ou responsabilidade para dirigir ou controlar um trabalho ou uma atividade”. Em outras palavras, poderia-se dizer que a ideia de coordenação associa-se à organização e à reciprocidade, e por consequência à democracia, condizente com a nova perspectiva político-social do Brasil, enquanto supervisor associa-se a ideia de direção e controle de outrem, e, consequentemente, ao autoritarismo.

Entretanto, a nova LDBEN de 1996 não explicita a nomenclatura e quais atribuições devem ser dadas a este profissional (BRASIL, 1996). Apenas indica que sua formação deve ser em pedagogia, reconhece-o como profissional da educação e como função do magistério. Tanto o termo coordenação (Art 2º) como supervisão (art 61, inciso II e no art. 64) aparecem na lei, juntamente com outras funções como inspeção e orientação educacional.

Esse processo histórico torna muito claro, os conflitos de identidade profissional da função, afinal durante a maior parte da história da coordenação pedagógica, suas atribuições foram fundamentadas em uma concepção gestão educacional baseada no autoritarismo, no controle ou no gerenciamento da educação (SILVA; OLIVEIRA, *et al.*, 2017). Sendo visto como um “fiscal” ou um “capataz” que dá ordens aos professores, atende as famílias e aplica sanções aos estudantes. Destarte, “em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores” (VASCONCELLOS, 2013, p. 86).

Além da origem e do processo histórico, a ausência de uma regulamentação geral quanto às suas atribuições e a própria variedade de nomenclaturas a torna complexa e incerta. Todavia, a literatura pedagógica da atualidade descreve que o coordenador pedagógico deve assumir um perfil de articulador, formador e transformador, constituindo-se como principal agente de mudança na escola (ORSOLON, 2012), através da mobilização e da equipe docente a fim de propiciar a aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar. Essa perspectiva amplia a definição de coordenação pedagógica, tornando-o um líder de comunidades formativas, educador de educadores, questionador, desequilibrador e provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento de um grupo (VASCONCELLOS, 2013).

Esses aspectos serão discutidos no próximo tópico.

1.1.2. Funções e conceitos de coordenação pedagógica

Levando em consideração que o processo educativo é desenvolvido a partir do trabalho em equipe envolvendo diferentes profissionais e suas especialidades, deve-se destacar a importância da gestão educacional, principalmente o papel do coordenador pedagógico, como principal agente de transformação escolar, sendo sua função articular o "[...] Projeto Político-Pedagógico no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo" (VASCONCELLOS, 2013, p. 87).

Ao abordar o papel do coordenador, Vasconcellos (2013), *a priori*, preocupa-se em definir o que não é sua função, segundo o autor,

> A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de "papel"), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2013, p. 86-87).

Essa definição negativa de Vasconcellos expressa justamente a representação que o coordenador precisa superar a respeito de sua função, como já abordado anteriormente, existem tensões quanto ao que lhe é atribuído no cotidiano escolar, levando-o a assumir diversas atribuições que não são suas. Essas tensões ocorrem a partir do conflito entre a **pertença**— representação do coordenador sobre sua função, e os **atos de atribuição**–representação da sua função para o sistema escolar, organização escolar e para os demais educadores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015), ou seja, o conflito identitário do CP ocorre entre as diversas atribuições que lhes são dadas, sejam por marcos legais, que podem variar em cada sistema, ou expectativas dos demais educadores e a sua própria definição do seu papel.

Deste modo,

> Dentre as atribuições desempenhadas pelo coordenador pedagógico, algumas podem ser elencadas por representar maior relevância: orientação em questões pedagógicas, atuação na formação continuada dos professores, utilização das teorias na fundamentação do fazer e do pensar dos docentes, com a transposição da teoria para a prática escolar (COITÉ, 2011, p. 31).

Placco, Almeida e Souza em seus vários escritos sobre a coordenação pedagógica defendem o papel de mediador, e assim explicam que três dimensões compõem a sua atuação:

> Compete-lhe [...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa [...] destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Os teóricos que estudam a coordenação pedagógica na atualidade concordam que o papel formativo se configura como principal atribuição. Placco, Almeida e Souza (2011) explicam que inseridos no papel de formador estão outros papéis, o de articulador e o de transformador.

Nesse contexto, pode-se afirmar que:

> O coordenador pedagógico, no acompanhamento do trabalho docente tem como principal responsabilidade a condução dos processos de formação continuada dos professores no âmbito escolar, proporcionando a busca por novos conhecimentos, a inovação de práticas educativas com a incorporação de novas metodologias, a realização de atividades que promovam a reflexão, a autonomia e a criatividade do professor em sala de aula (COITÉ, 2011, p. 30).

Portanto, sobre os três eixos fundamentais que caracterizam sua função, poder-se-ia afirmar que: a dimensão articuladora tem por objetivo fomentar a interdisciplinaridade, mobilizando diferentes educadores de diferentes áreas a planejar situações de aprendizagem de maneira conjunta, superando a fragmentação do conhecimento; a dimensão formadora consiste no desenvolvimento profissional contínuo da equipe docente, criando planos, programas formativos; e a dimensão transformadora como um processo de mudança profunda do ambiente escolar, tanto em relação às práticas como em relação aos indivíduos.

Ainda, de acordo com pesquisas realizadas na área, a dimensão formativa é costumeiramente deixada em segundo plano nas escolas, em preferência a dimensão articuladora, impossibilitando, se quer, chegar à dimensão transformadora.

Assim,

> [...] CPs de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores alunos e pais; atendimento às demandas do diretor e técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Contudo ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento dos professores. Assim, [...] tarefas potencialmente formativas – são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 13-14).

Considerando essas dimensões, compreende-se que o objetivo principal de sua função é a mudança ou a transformação, por isso, é necessário compreender os desafios da sociedade

contemporânea, e como o CP pode contribuir e/ou tem contribuído para inovação das práticas educativas, mobilizando profissionais a uma nova visão.

Franco (2016) faz importante reflexão ao conceituar o que é coordenar o pedagógico, na qual reafirma que transformações de práticas cotidianas são objetivo principal da coordenação, desta forma, segundo a autora,

> [...] Coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e repercutir por todo ambiente escolar (FRANCO, 2016, p. 27).

Em síntese, as explanações das autoras indicam que as dimensões transformadora e articuladora estão imbricadas na dimensão formativa como função principal, porém as dimensões articuladora e formativa tem como objetivo final a transformação. Deste modo, pode-se perceber que essas dimensões não estão justapostas, mas se sobrepõem em determinados aspectos, sendo inviável classificar as atribuições exclusivamente nesta ou naquela dimensão. No entanto, a divisão em dimensões é importante como o foco de análise da função coordenadora.

Neste trabalho será abordada, prioritariamente, a dimensão articuladora e a transformadora, porém, sem perder a perspectiva do papel formador.

1.1.2.1. A articulação e a liderança

A articulação é a dimensão da coordenação pedagógica que abrange toda a organização do trabalho coletivo, fomentando a interdisciplinaridade, a manutenção de objetivos comuns, articulando a ações entre professores com base na identidade e nos pressupostos teórico metodológicos de cada instituição. O coordenador [...] “deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo” (LIMA e SANTOS, 2007, p. 86)

Assim, esta dimensão abrange toda organicidade do trabalho pedagógico, a qual pode associar-se por um lado à gestão democrática, ao planejamento participativo, às relações interpessoais positivas, e à liderança e por outro à burocracia, ao controle e consequentemente, à fiscalização.

Uma vez que,

> [...] Há a necessidade, para superação das dificuldades cotidianas da escola, de um trabalho coletivo, o qual exige, por sua vez, a presença e atuação de um articulador

> dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 288).

Segundo as autoras, esse articulador se personifica no coordenador pedagógico, o qual interage com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, em momentos e espaços diferentes. Note-se que essa dimensão da função coordenadora, tem por objetivo promover a unicidade das ações escolares, o que não pressupõe anulação das diferenças, e sim a promoção de estratégias conjuntas, coordenadas. De acordo com a literatura sobre o tema, evidencia-se que essa dimensão no cotidiano das escolas brasileiras, é o aspecto que mais tem se sobressaído, uma vez que, geralmente, os coordenadores dedicam-lhe maior tempo.

Placco, Almeida e Souza (2011), esclarece que não sobra tempo para o coordenador dedicar as outras funções, e principalmente para a formação contínua. Além disso, a direção escolar, os professores, e demais membros da comunidade reforçam a ideia que este é exclusivamente o seu papel, destarte, em algumas situações, o coordenador percebe o que se espera de si, e acaba por exercer seu trabalho apenas atendendo a esta expectativa. É necessário todavia um olhar mais cuidadoso para a articulação, por se tratar da função que lida com as relações interpessoais, apresenta os maiores desafios de superação do perfil autoritário construído sobre o papel do coordenador. Para isso, a articulação não pode se manifestar de modo isolado.

Ademais, o coordenador também é articulador da formação continuada na escola. Sobre este aspecto, segundo Domingues (2015) ao citar Garcia (1999), uma formação centrada na escola se fundamenta em três pilares que dialogam entre si: a liderança, o clima organizacional, e natureza do desenvolvimento profissional, em outras palavras, na iniciativa, nas relações interpessoais, e na promoção de ações reflexivas. Os processos formativos na escola podem ser estimulados pelo coordenador de modo individualizado, ou coletivo. Nesse espaço o CP lida mais nitidamente com a resistência, e os embates. No entanto,

> A escola é um lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições, que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas. Pensar o espaço formativo é considerar essas e outras questões que podem comprometê-lo de alguma forma. O modo de agir do coordenador na condução do projeto formativo pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam (DOMINGUES, 2015, p. 121).

Assim, os momentos de planejamento, os horários de trabalho pedagógico coletivo, a elaboração e proposição de projetos, as reuniões de conselho de classe e a participação na elaboração do Projeto Político-pedagógico, são espaços e tempos em que a articulação se manifesta, embora não isolada das demais dimensões. Mas, são nesses espaços, que justamente os embates ocorrem. O modo de agir do CP, como destacado pela autora, é o que fará a diferença.

Dessa forma, superar a ideia de controle e a burocracia na articulação do trabalho coletivo é fundamental para que a coordenação pedagógica ganhe um novo significado e supere sua representação de "capataz" ou de "fiscal". A função articuladora não pode perder o foco do trabalho colaborativo, do "ir com", superando a ideia de gerenciamento, e consequentemente o autoritarismo, e desenvolvendo um perfil efetivo de líder.

> Quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico – precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, sugestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar (LIMA e SANTOS, 2007, p. 85).

Embora a escola seja um espaço onde as relações interpessoais são indispensáveis e cruciais para aprendizagem, pouco se discute sobre estas relações, principalmente entre profissionais, e como podem interferir na qualidade da educação ofertada (ALMEIDA, 2012). O papel do coordenador pedagógico se destaca, nesse ponto, como articulador, como profissional capaz de contribuir positiva ou negativamente para qualidade do trabalho. O CP coordena uma equipe, ocupa um cargo de gestão de pessoas, e, consequentemente, espera-se de si, habilidade em liderança, a qual será útil também para o processo de intervenção, organização, e acompanhamento no processo de formação continuada (DOMINGUES, 2015).

Neste processo, o coordenador precisa atuar em uma perspectiva humanizadora, uma vez que:

> [...] É imprescindível que o coordenador pedagógico compreenda as dimensões que constituem a sua práxis, estabeleça uma relação humanizadora e dialógica com os professores, incentive práticas inovadoras e desenvolva ações articuladoras voltadas para o trabalho coletivo e o processo de formação continuada do professor (COITÉ; OLIVEIRA; PIMENTEL, 2017, p. 132).

Por conseguinte, o CP deve tomar consciência do seu papel influenciador de pessoas para conseguir atingir objetivos pedagógicos da escola, descritos em seu Projeto Político-

pedagógico, do qual se constitui o principal articulador (VASCONCELLOS, 2013). Portanto, todas as dimensões de sua atuação (formadora, articuladora e transformadora) requerem liderança.

Pesquisas apontam que os CPs reconhecem como imprescindível "conhecer estratégias de gestão de grupo, **desenvolver liderança** junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com professores; valorizar o trabalho em grupo". (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 15, grifo nosso).

Os líderes orientam, treinam, inspiram e motivam, constroem equipes, criam equipes e resolvem conflitos no nível de grupo (KINICKI e KREITNER, 2006), destarte, podem contribuir, significativamente, para o sucesso da instituição. O exercício da influência para o cumprimento voluntário de objetivos é fundamental para a superação da percepção historicamente construída do CP como fiscal, controlador e "capataz", assumindo uma postura colaborativa com o professor, que saiba olhar, ouvir, falar e prezar o outro, no desenvolvimento da empatia atendendo suas necessidades (ALMEIDA, 2012), porém, esses aspectos das relações interpessoais, embora sejam inerentes ao cotidiano das escolas, são pouco discutidos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015). Cabe destacar, portanto, que não é o poder que define o líder, as pessoas o seguem por respeito, voluntariamente e não por imposição (LÜCK, 2014), portanto, o exercício da liderança torna-se ainda mais crucial para a coordenação pedagógica.

Ademais,

> [...] embora o perfil da coordenação pedagógica tenha mudado teoricamente, no exercício da função se encontram ranços de um passado antidemocrático e gerencial. Assim, [...] é salutar o investimento em formação específica e continuada para a atuação na coordenação pedagógica, uma vez que os cursos de pedagogia não são suficientes para dar todo arcabouço teórico em gestão pedagógica e em liderança, conteúdos que poderiam minimizar significativamente as contradições vivenciadas por esse profissional, como também pode influenciar notadamente na transformação do espaço escolar (CRUZ; MARINHO; PIMENTEL, 2019, p. 1049).

A liderança é complexa e pode possuir diferentes significados, por isso será analisada em tópico específico. Todavia, é notória a imbricação entre o papel articulador da coordenação e a liderança, e entender de modo mais profundo esta relação pode trazer contribuições significativas para a superação do controle, do perfil burocrático e autoritário do coordenador pedagógico.

1.1.2.2. A transformação e a inovação de práticas educativas

A transformação é um termo que pode abranger diversos significados, bem como, ser considerada similar a termos como mudança, inovação e reforma. Em algumas circunstâncias

podem ser trocadas sem alteração de sentidos. Entretanto, não são a mesma coisa, principalmente no âmbito educacional. Primeiramente, “embora toda mudança leve consigo uma determinada intenção de mudança, nem toda mudança implica necessariamente uma inovação. A mudança, muitas vezes, apenas retoma práticas esquecidas no passado” (CAMPOS, 2019, p. 2).

Ainda segundo Campos (2019), a inovação requer uma ruptura de situações e práticas anteriores, constituindo-se como um processo que ocorre de dentro para fora, a partir de uma construção coletiva, em contrapartida, a reforma educacional pressupõe a ideia de uma mudança vertical, de fora para dentro, forçada por políticas e programas educacionais elaborados pelos sistemas de ensino.

A inovação está relacionada à transformação da educação, mas esta não se reduz àquela. Inovação na educação pode ser definida como “um processo intencional de **mudança de uma prática educativa** desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a essa prática” (grifo nosso) (GOUVÊA, 2019, p. 22). Percebe-se como a autora restringe a inovação à mudança de práticas, desse modo, é possível entender a transformação do espaço escolar, como algo mais amplo.

Alguns autores que estudam a gestão educacional como Lück (2014) e Hoy, Miskel e Tarter (2015) e Placco, Almeida e Souza (2015), entendem a transformação como um processo que inclui uma mudança de valores dos indivíduos que interagem no espaço educacional, algo que vai além da mudança de práticas. Assim, a transformação seria uma mudança profunda, que se correlaciona com o significado essencial de educação. Embora existam diferentes concepções sobre educação, quase todas a descrevem como um processo de desenvolvimento humano através de uma transformação contínua (LIBÂNEO, 2010). Destarte, apesar de o conceito de educação modificar-se de acordo com o tempo e o espaço, a ideia de transformação permanece.

A transformação como uma das dimensões da atuação do coordenador pedagógico, por conseguinte, constitui-se como a finalidade de todas as ações previstas na escola, e é a essência do processo educativo. Placco, Almeida e Souza (2011) explicam a dimensão transformadora da coordenação pedagógica, como aquela que através da participação no coletivo da escola, estimula a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação. A transformação visa a mudança das condições pedagógicas e de ensino, sempre, tendo em vista a melhoria dos processos educativos. Mas, essa mudança não pode ocorrer sem reflexão e sem a participação do coletivo, não é uma mudança imposta, centrada na pessoa do coordenador.

De tal modo, não se pode deixar de ponderar que o caminho para inovação da prática pedagógica e transformação dos indivíduos se estabelece na participação coletiva e democrática dos sujeitos que fazem parte do universo educativo. Para isso, tem-se o Projeto Político-pedagógico como importante instrumento para implantação de novas práticas. (VASCONCELLOS, 2013). O coordenador, sob esta óptica, mobiliza, questiona e propõe melhorias.

Segundo Vasconcellos (2013), a adaptação ao novo parte prioritariamente do querer mudar. A partir disso, existem instrumentos e profissionais que podem viabilizar a transformação dos espaços escolares, mas, para tanto, precisa-se levantar e aprofundar discussões sobre as temáticas aqui apresentadas na escola, a fim de assumir ações verdadeiramente transformadoras por meio da coletividade.

Para esse fim, reafirma-se a importância da atuação de intelectuais orgânicos, principalmente na gestão educacional, tais como o coordenador pedagógico, os quais assumindo uma visão transformadora serão capazes de liderar processos de inovação de acordo com as necessidades de cada contexto escolar. Portanto,

> [...] faz-se necessário a construção de novas bases para pensarmos e agirmos nas escolas. Esse processo de construção tem como agente fundamental o coordenador pedagógico, que articulará momentos e encontros proveitosos com a reorganização do tempo/espaço escolar, proporcionando reflexões e troca de experiências coletivas (COITÉ, 2011, p. 30).

Ao analisar a sociedade, em um contexto mais amplo, percebe-se como as ideias de transformação, mudança e inovação são significativas, afinal a humanidade está em um processo de mudanças constante, o que é uma característica própria da contemporaneidade. Dessa forma, evidencia-se a importância de trabalhar novas competências condizentes com a complexidade do mundo hodierno, tais como

> Competência de pensamento sistêmico; Competência antecipatória; Competência normativa; Competência estratégica; Competência de colaboração; Competência de pensamento crítico; Competência de autoconhecimento; e Competência de resolução integrada de problemas (PIMENTEL, 2019, p. 22).

Os dias atuais têm sido denominados, por diferentes autores, com termos diversos tais como: pós-modernidade, modernidade tardia, alta modernidade, entre outros. Percebe-se, contudo, que é um tempo complexo. Porém, é crucial entender os fenômenos que ocorrem nos dias atuais, os quais apresentam incertezas sobre diversas ordens.

Observa-se que nos “séculos precedentes [ao século XX] sempre acreditaram em um futuro fosse ele repetitivo ou progressivo. O Século XX descobriu a perda do futuro, ou seja,

sua imprevisibilidade [...] o futuro permanece aberto" (MORAN, 2000, p. 79). É nessa ordem que as sociedades hodiernas têm se estabelecido, e a partir de crises, se estabelece o desafio da formação dos indivíduos, portanto, a "educação do futuro deve se voltar para as incertezas do conhecimento" (MORAN, 2000, p. 30), e não pode, por conseguinte, diante das revoluções tecnológicas, da propagação do conhecimento, permanecer com os mesmos moldes e práticas de séculos atrás.

Na sociedade contemporânea, é perceptível em diferentes setores da sociedade, o investimento em ideias inovadoras que atendam as mudanças, rápidas e constantes vivenciadas pela humanidade, no entanto, no que concerne aos espaços escolares, encontra-se ainda hoje, práticas próprias de uma educação tradicional, principalmente em desconsiderar a autonomia e a realidade do aluno em face da aprendizagem, "mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados" (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 17). Todavia, tais práticas na atualidade tornam-se obsoletas, onde a informação e o conhecimento estão em toda parte, a tela do celular, as imagens, vídeos e a interatividade na internet são muito mais atraentes do que estar em uma sala de aula. Ao se considerar emergente a necessidade de inovação, investir na prática docente torna-se crucial para o processo de ensino-aprendizagem e para a transformação do espaço escolar.

Os teóricos mostram que um dos desafios atuais para inovação é a utilização de novas tecnologias em sala de aula, deste modo, não se pode excluí-las do processo, mas, tais recursos devem estar inseridos num contexto mais amplo de mudanças, em outras palavras, apenas utilizar as novas tecnologias não garante a qualidade e inovação da aprendizagem (CRUZ, 2018), uma vez que a inovação em educação consiste em,

> [...] um conjunto de decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL 2002, p. 19 apud CAMARGO; DAROS, 2018, p. 18).

Portanto, a inovação da prática pedagógica está estritamente ligada a uma nova postura de todo o corpo funcional da instituição, só fazendo sentido quando tiver por objetivo atender uma necessidade da escola. Todavia, pode-se perceber que nos espaços escolares há pouca preocupação para que um processo inovador realmente aconteça (CAMARGO e DAROS, 2018), embora muito se fale em mudança, pouco se muda. Isso se justifica por diversos fatores,

inclusive, pela dificuldade de construção de instrumentos que viabilizem o processo de mudança (VASCONCELLOS, 2013).

Contudo, outros pontos podem ser destacados, como os ranços de uma história marcada pelo colonialismo, a exploração e ditaduras em um país como o Brasil, ajudam a compreender o porquê do ensino ainda manter uma perspectiva tradicional da educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009); e a imposição de reformas educacionais, as quais seriam uma espécie de inovação "de cima para baixo", (GOUVÊA, 2019), que podem promover efeito reverso e alimentar a resistência. Deste modo, as consequências do contexto histórico brasileiro produz implicações diretas no trabalho educativo, desde às práticas docentes ultrapassadas e baseadas no autoritarismo até a gestão da educação, que ainda pugna por ser democrática. Por esses e outros motivos, a resistência é muito comum.

Por outro lado, a resistência à mudança possui um aspecto positivo, pois, estimula uma reflexão mais profunda sobre a realidade, combatendo inovar por inovar, nessa situação o coordenador precisa assumir uma postura reflexiva, questionando as causas profundas da resistência, a fim de estimular mudanças sólidas, pautadas em objetivos contundentes e que visem resultados de relevância e com participação social (DOMINGUES, 2015). Ademais, a inovação está relacionada à mudança e não à melhoria (GOUVÊA, 2019).

> Esse processo de reinvenção [...] precisa estar atento à tradição e à conservação, pois tais características são partes essenciais da missão social da educação: a de conservar, transmitir e enriquecer o patrimônio cultural e científico da humanidade. Assim, entende-se que essa busca por novas configurações educativas não pode ser concebida de maneira dicotômica, contrapondo tradição e inovação. O novo não se assenta sobre o vazio e, sim, sobre as experiências milenares da humanidade (ARAÚJO; CAVALCANTI *et al.*, 2019, p. 41).

O que se permite concluir que associar inovação e melhoria, fazendo reflexões sobre as tradições escolares faz parte da função transformadora da coordenação pedagógica.

Ao falar de inovação na educação, também pode-se partir de duas perspectivas, a inovação sustentada e a inovação disruptiva. A primeira propõe a inserção de inovações de modo sustentado, ou seja, sem romper definitivamente com os modos convencionais da prática educativa. Já a disruptiva denota uma inovação radical, reconfigurando a organização escolar como um todo, promovendo mudanças nos espaços, na gestão, no tempo pedagógico, e na organização do currículo, nas concepções de disciplinas, séries, salas, horários e etc (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Geralmente, as metodologias ativas, as quais partem da ideia que os alunos devem estar sempre no centro de todos os processos promovidos pela escola, tem sido associada à ideia de inovação. Embora, o método ativo e seus princípios não sejam algo essencialmente novo. Sobre

este tipo de situação, Campos (2019) acautela que o velho pode travestir-se de novo, voltando à tona das discussões educacionais em diferentes tempos históricos, como uma inovação, quando o mais adequado seria denominá-la como renovação.

Na atualidade, isso tem ocorrido com o ressurgimento de discussões muito semelhantes ao movimento escolanovista de 1920-1930, com a valorização das metodologias ativas, porém com novos elementos (GOUVÊA, 2019). Dentre algumas metodologias que têm ganhado notoriedade, pode-se citar a pedagogia de projetos, a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido, este último têm ganhado mais notoriedade devido a Pandemia de Covid-19 de 2020[5], tornando-se uma tendência ainda maior para os próximos anos.

1.2. LIDERANÇA EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS

A discussão sobre liderança em espaços educacionais, ainda, é relativamente nova no Brasil em pesquisas na área de educação. Todavia, o desenvolvimento de liderança é de suma importância para gestão educacional. Em contrapartida, as teorias da administração, desde o início do século XX, têm procurado explicar a liderança a partir da teoria das relações humanas, principalmente, no âmbito empresarial, o que resultou em uma grande produção teórica a respeito, sendo que na atualidade existem diversas teorias que agrupam diferentes modelos e perspectivas sobre liderança.

Em espaços educacionais, todavia, é necessário uma discussão apropriada ao contexto. Neste sentido, existem vários modelos de liderança que podem contribuir significativamente para a melhoria dos processos educativos, tais como: a liderança transacional, liderança transformacional, a coliderança e a liderança compartilhada, a liderança educativa, e a liderança integradora, como pontua Lück (2014), em Liderança em Gestão Escolar, uma das poucas pesquisadoras brasileiras que dedica-se a abordagem de liderança na educação.

1.2.1. Teorias e concepções de liderança;

Conceituar liderança não é tarefa simples, é um termo polissêmico, portanto, modifica-se de acordo com o tempo, contexto e teorias que a explicam.

A liderança pode ser definida, por exemplo, “como um processo social em que um indivíduo ou um grupo influencia o comportamento em direção a um objetivo compartilhado” (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 382); ou então, como “um processo de influência social

[5] Para mais informações sobre a Pandemia de Covid-19 ver seção 1.4.2.

em que o líder busca a participação voluntária de subordinados num esforço de atingir os objetivos organizacionais" (KINICKI e KREITNER, 2006, p. 347). Embora ambos conceitos, tenham em comum a "influência social" e o "alcance de objetivos", a concepção de Kinicki e Kreitner (2006) sugere, ao utilizar o termo "subordinado", a compreensão de que o grupo sob influência do líder é formado por seres inferiores.

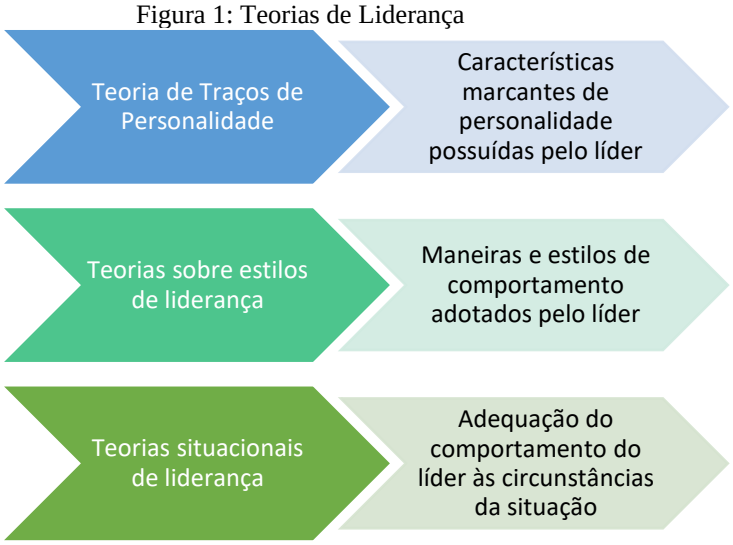
No entanto, a partir de uma perspectiva mais próxima do âmbito educacional, liderança pode ser definida como,

> [...] o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2014, p. 35).

Existem várias teorias que procuram explicar a liderança, e consequentemente, conceituam-na conforme suas perspectivas, essas teorias são agrupadas em três principais escolas: a teoria de traços de personalidade, a de estilos, e a situacional ou contingencial. Porém, outras teorias têm surgido, como a teoria transacional, a teoria transformacional, teoria da atribuição em liderança, e a mais recente: a teoria da liderança servidora (MARINHO, 2006).

Na Figura 1, apresenta-se, resumidamente, as três principais abordagens:

Figura 1: Teorias de Liderança



Fonte: Chiavenato, 2001, adaptado.

Teorias de traços de personalidade – Surgidas no início do século XX, segundo Chiavenato (2001), são as teorias mais antigas a tratar de liderança, as quais defendem que todo líder, em termos gerais, possui determinadas características. É importante destacar que os primeiros estudos sobre liderança surgiram a partir da análise do perfil de grandes

personalidades e sua influência na história. Cada autor especifica diferentes traços que o líder pode ter:

> 1. *Traços físicos*: como energia, aparência pessoal, estatura e peso.
> 2. *Traços intelectuais*: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança.
> 3. *Traços sociais*: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa.
> 4. *Traços relacionados com a tarefa*: impulso de realização, persistência e iniciativa (CHIAVENATO, 2001, p. 160),

As principais críticas a esta corrente afirmam que a teoria conduz à conclusão que a liderança é inata, ignora o impacto situacional, além centralizar-se em um indivíduo, sem considerar os processos sociais (LÜCK, 2014). Após estudos realizados por Ralph Stogdill em 1948, a teoria entrou em declínio, concluiu-se que a abordagem dos traços apresentava inconsistências, de modo que não se podia afirmar que uma combinação específica de características tornaria uma pessoa em líder (MARINHO, 2006). Ainda assim, a teoria permanece, porém, com focos diferenciados, atualmente procura-se associar os traços da personalidade à eficiência do líder, sem fazer contraposição de características entre líderes e não líderes, ou defende-se a existência determinados traços que contribuem para que uma pessoa se torne líder, todavia, descarta-se a possibilidade de que os líderes, já nascem líderes (HOY; MISKEL; TARTER, 2015).

A **teoria de estilos** – Sob a influência do Behaviorismo, escola de pensamento da psicologia, a teoria de estilos surge a partir dos estudos comportamentais. Assim sendo, nas pesquisas sobre liderança enfoca-se no comportamento, e não nos traços com outrora (MARINHO, 2006).

"A teoria de estilos de liderança baseia-se na ênfase com que o poder é centralizado ou distribuído no ambiente de liderança. Desse modo, três estilos são indicados: i) autocrático, ii) democrático e iii) *laissez faire*" (LÜCK, 2014, p. 75). Na liderança autocrática, o líder centraliza o poder; na democrática, o poder é distribuído; enquanto a *laissez faire* ou liberal é caracterizada pela ausência de liderança.

Segundo Chiavenato (2001) é possível que o líder utilize os três estilos, cada situação exigirá um comportamento diferente do líder, assim, seu maior desafio, segundo esta teoria, é identificar que estilo utilizar em cada situação. Todavia, as pesquisas realizadas a partir da abordagem de estilos, tornaram evidente que as equipes com líderes democráticos se mostraram mais produtivas e criativas. Além do mais, a defesa pelos valores democráticos na sociedade americana, estimulou a defesa do estilo de liderança democrático como o ideal.

Em um contexto escolar, esse estilo de liderança tem particular significado, e está diretamente ligado ao princípio de gestão democrática na escola, afinal, aplicado nesse contexto, é um estilo "[...] marcado pelo fortalecimento da escola como um todo, de tal modo que, diante da eventual saída do gestor, não ocorreria um vácuo que resultaria em um retrocesso na escola" (LÜCK, 2014, p. 79).

Posteriormente, a pesquisa sobre comportamento evoluiu, desprendendo-se dos estilos básicos, assumindo um enfoque na maneira de agir do líder (MARINHO, 2006).

Em sequência, surgem as **teorias situacionais ou contingenciais** de liderança, a mais recente das principais escolas teóricas sobre o tema. Nesta abordagem, abandona-se a ênfase no comportamento, focando nas situações.

> As abordagens de contingência procuram especificar as condições ou variáveis situacionais que moderam a relação dos traços e comportamentos do líder com o desempenho [...] A evidência indica que, em determinado conjunto de circunstâncias, um tipo de líder é eficiente; sob outro conjunto de circunstâncias, um tipo diferente de líder é eficiente (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 392).

Lück (2014) destaca que, partindo desta abordagem, a liderança não é necessariamente exercida por aqueles que ocupam os cargos formais, pode ser exercida de forma rotativa, uma pessoa pode ser o líder em uma situação e liderado em outro.

Segundo Chiavenato (2001), para escolher o padrão de liderança, deve-se considerar três forças: a força da situação, dos liderados, dos administradores. Isso possibilita diversas configurações de liderança, permitindo que um líder exerça diferentes tipos de liderança para cada liderado, ou diferentes padrões de liderança em situações diversas para o mesmo liderado.

Outros estudos deram continuidade ao aprofundamento sobre as teorias de liderança, como a teoria transacional de Edward Hollander, compreendendo-a como um processo de troca; a teoria transformacional que enfoca na motivação e na moralidade elevando o nível de conduta do ser humano; a teoria da liderança servidora que se apoia em valores intrínsecos da dignidade humana, invertendo a lógica das teorias tradicionais (MARINHO, 2006).

Não existe, contudo, teoria mais correta, cada uma enfoca um aspecto da realidade, e possui suas limitações. No entanto, é importante considerar que de acordo com as teorias mais recentes, a liderança não é inata, mas adquirida, as experiências pessoais e os itinerários formativos de cada indivíduo irão contribuir para o desenvolvimento da liderança (LÜCK, 2014).

Destaque-se ainda que a liderança sempre existiu no âmbito das relações humanas, e que o líder só existirá se os liderados o quiserem, "líderes e liderados se complementam, não

existindo liderança sem a participação de quem seja mobilizado a aceitá-la" (LÜCK, 2014, p. 43). Ressalte-se, ainda, que gestão e liderança, embora inter-relacionadas, são conceitos diferentes, a primeira é mais ampla, e inclui outros aspectos, por exemplo, a gestão administrativa, gestão financeira, gestão de materiais e etc. A segunda seria, como explica Lück (2014), relacionada à gestão de pessoas, com foco em processos sociais.

Entendendo que a liderança é adquirida, não inata, para conseguir mobilizar professores e a comunidade escolar, a coordenação pedagógica precisa ter noção das teorias de liderança e investir em processos formativos que possam ajudar significativamente no exercício da sua função e na inovação de práticas educativas.

1.2.2. Liderança em educação

Como já afirmado, no Brasil a liderança na educação é pouco discutida, no entanto, em outros países tem se tornado cada vez mais comum a ênfase no assunto e sua importância no contexto educacional (COSTA e CASTANHEIRA, 2015). A liderança, tanto no Brasil, como internacionalmente, sempre foi associada ao mundo empresarial e às teorias administrativas, à figura de um único indivíduo, e, portanto, aparentemente pode se contrapor ao trabalho realizado dentro de organizações educativas, que visam o desenvolvimento humano, e não o consumo de produtos e serviços como no mundo empresarial (SANTOS, 2019). Todavia "[...] nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade" (TRIGO e COSTA, 2008, p. 562). "Líderes fazem a diferença e são responsáveis pelo desempenho escolar" (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 382), além disso,

> [...] pesquisas educacionais têm mostrado à exaustão que as escolas que têm ensino de melhor qualidade, contam sempre com a presença de alguma liderança pedagógica, sendo que muito frequentemente esta liderança é exercida pela direção, orientação ou coordenação pedagógica [...] (VASCONCELLOS, 2013, p. 69).

Muitos autores têm defendido que as escolas com melhores desempenho geralmente estão associadas à uma liderança positiva (COSTA e CASTANHEIRA, 2015; LÜCK, 2014; SANTOS, 2019; HOY; MISKEL; TARTER, 2015; OLIVEIRA e CARVALHO, 2018). Santos (2019) explicita que, depois do trabalho do professor em sala de aula, a liderança em espaços educacionais é o segundo fator de maior importância para a aprendizagem, atuando de forma indireta na melhoria do ensino.

> Prova deste facto são os inúmeros estudos realizados, nomeadamente pela OCDE, que têm vindo a identificar a liderança das organizações educativas como uma das principais variáveis no que concerne o melhor desempenho das escolas e, no fundo, de todo o sistema educativo (SANTOS, 2019, p. 15).

O que diferencia a liderança escolar e em outras organizações é, primordialmente, o fato que a liderança não se limita a um indivíduo, permitindo-nos falar em uma equipe, ou grupo de lideranças. No entanto, mesmo em organizações empresariais, a ideia de rede em oposição à liderança individual tem se fortalecido nas discussões sobre o tema.

Na escola, a liderança deve ser exercida por todos os profissionais que nela atuam, em diferentes contextos, espaços e situações. Inclusive, em determinadas circunstâncias, aqueles que lideram em um momento, poderá ser liderado em outro (LÜCK, 2014). Corroborando, este pensamento, pode-se afirmar que

> [...] Apesar de considerarmos que não há uma liderança na escola, mas sim lideranças (e a vários níveis), o líder formal (diretor) surge como uma peça chave, fundamental, sem dúvida, no crescimento e desenvolvimento de toda a comunidade educativa. Todavia, não podemos esquecer que o enfoque num líder formal (e único) acaba por ser insuficiente na compreensão das dinâmicas que se estabelecem numa escola, pois, [...]a liderança individual simplesmente não existe e não pode existir nas escolas uma vez que esta é exercida, na realidade, por inúmeras pessoas (SANTOS, 2019, p. 18).

Entende-se, portanto, que a liderança distribuída passa ter significativa relevância nesse contexto, embora não exclua a liderança individual. Além disso, em espaços escolares, embora o diretor exerça a função principal da liderança formal, outros profissionais também ocupam cargos formais de liderança, como o coordenador pedagógico.

Ampliando a análise da liderança na escola, incluindo os docentes, por exemplo, é evidente que nela atua uma rede de líderes, configurando-se como uma organização complexa. Partindo desse pressuposto, as concepções das teorias contingenciais tornam-se oportunas para compreensão de como deve ocorrer a liderança em um contexto educacional.

No que concerne aos cargos formais na escola,

> O diretor de escola, o diretor assistente ou adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como os demais membros da equipe de gestão escolar e seus professores, desempenham um importante papel no desenvolvimento da liderança na escola. Para o exercício dessa liderança, no entanto, boa vontade ou boa intenção não são suficientes. É preciso, de fato, influenciar pessoas, mobilizá-las e orientá-las adequadamente na dinâmica de processos sociopedagógicos da escola e sua gestão; ou seja, são necessárias competências específicas (LÜCK, 2014, p. 167).

Nesse contexto, é necessário um posicionamento coerente por parte dos líderes formais. Ainda que a escola seja composta por uma rede de líderes. Mobilizar educadores para o novo é

uma tarefa que requer, além de outros fatores, uma liderança que estimule o corpo docente e a comunidade escolar a compreender a importância de promover uma educação que atenda às necessidades hodiernas da sociedade. Não se pode pensar em educação, em gestão educacional e em inovação de práticas educativas sem pensar em liderança. Afinal, "a liderança é essencial para a inovação pedagógica, desempenhando um papel preponderante na melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos (SANTOS, 2019, p. 21-22)".

Outro aspecto, que merece a devida atenção, relacionado a liderança e a mobilização nas escolas, são as relações de poder que se estabelecem nos contextos educacionais. Em se tratando da coordenação pedagógica, a relação liderança/poder necessita assumir novo enfoque para superação de um perfil autoritário.

> Liderança implica uma relação de influência sobre pessoas, organizações, seus processos sociais e os resultados de sua atuação. Por consequência, implica uma relação de poder. Porém, não se deve confundir liderança com poder, pois este pode ser exercido mediante manipulação, coerção e medo e não mediante o exercício de liderança, que pressupõe uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizadora (LÜCK, 2014, p. 55).

Neste sentido, a gestão em espaços escolares, pautada na gestão democrática, e no exercício da liderança, continua exercendo poder sobre outras pessoas, no entanto, consiste em um poder motivador, que deve ser fortalecido para a superação do autoritarismo na escola. A influência social em prol do alcance de objetivos, consiste elemento central na definição de liderança, nesse entendimento assenta-se o papel da coordenação pedagógica, uma vez que o espaço escolar é um espaço de relações, e o coordenador é um gestor de relações (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Sendo atualmente considerado como parte da gestão, o coordenador ocupa um cargo formal de liderança dentro da escola. Todavia, exercer um cargo do qual se espera liderança e liderar de fato são circunstâncias distintas. Do mesmo modo, o coordenador pedagógico precisa compreender que ele não é, e não poderá ser, o único líder em uma escola, caso queira dar um novo sentido ao seu papel.

Em síntese, cinco pressupostos ligados à liderança são fundamentais para a melhoria das escolas:

> (i) a liderança não é uma teoria de traços – a liderança significa uma aprendizagem recíproca que permita aos participantes construir e negociar significados que conduzam a um propósito comum, (ii) a liderança é sobre a aprendizagem que leva a uma mudança construtiva – a aprendizagem direciona-se para objetivos partilhados; (iii) todos têm a capacidade e o direito a serem líderes – a liderança surge como um trabalho difícil e que requer determinadas competências que podem ser adquiridas e aprendidas por todos os membros da comunidade que é a escola; (iv) a liderança é um

> esforço partilhado, enquanto princípio para a democratização das escolas – a mudança da escola deve ser um esforço coletivo, contudo as pessoas fazem-no de uma forma mais eficaz quando existe interajuda e se a aprendizagem não for partilhada dificilmente se atingirão os objetivos comuns; (v) a liderança demanda uma redistribuição do poder e da autoridade – aprendizagem partilhada, objetivos, ação e responsabilidade implicam uma reorganização do poder e da autoridade (Harris e Lambert (2003), *apud* Santos 2019, p. 27).

Por fim, considerando, a finalidade da educação e os diferentes papéis que os educadores assumem no espaço escolar,

> [...] Identifica-se que liderança e educação fazem parte de um mesmo processo, já que a educação constitui-se no processo de promoção do desenvolvimento contínuo de pessoas e grupos de pessoas, tendo em vista levá-las a desenvolver o seu talento, e a aprender a utilizá-lo produtivamente. Desse entendimento resulta reconhecer que todos os educadores devem exercer e desenvolver sua capacidade de liderança, por ser inerente ao seu trabalho (LÜCK, 2014, p. 132).

Assim, em parceria com a direção escolar, o CP necessita ter uma visão sistêmica do processo educativo, o que inclui uma visão clara dos objetivos e metas da instituição, diagnosticando as situações-problema, analisando o processo por meio de ferramentas e atitudes que levem à compreensão aprofundada da realidade (MONTEIRO; ZEN; *et al.*, 2012), para partir de então, estudar soluções, propô-las e em equipe, definir ações por meio do planejamento participativo, garantindo o cumprimento das ações em compromisso com a coletividade, fomentando a qualidade e a inovação da prática pedagógica.

1.3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS TIPOS DE LIDERANÇA

A partir das teorias de liderança, como já abordado, existem termos ou adjetivações que têm sido associados à liderança e que expressam diferentes modos de exercê-la e percebê-la. Heloísa Lück (2014) apresenta alguns modelos, e como estes podem contribuir na gestão educacional. São eles: a liderança transformacional, liderança transacional, liderança educativa, liderança compartilhada, coliderança e a liderança integradora. No Quadro 1 apresenta-se, sinteticamente, as características de cada modelo.

Ao associar esses perfis à coordenação pedagógica, percebe-se como podem contribuir para que o coordenador exerça seu papel de forma mais eficiente e transformadora, considerando as especificidades e habilidades pessoais de cada um. Nos tópicos seguintes será realizada uma análise de cada adjetivação, do mesmo modo, como podem ser associadas às atribuições do coordenador pedagógico.

Quadro 1: Modelos de liderança

Quadro comparativo perfil de liderança			
Liderança	**Características**	**Resultados**	**Termo Chave**
Transformacio-nal	• Orientada fortemente por valores; • Visão transformadora dos processos sociais e da organização como um todo; • Ser e fazer (supera a inovação); • Gera um novo estágio de consciência.	A transformação é o resultado	Transforma-ção
Transacional	• Focada na interação das pessoas; • Cuidado com o relacionamento; • Mobiliza a interação da comunidade escolar para a aprendizagem; • Sucesso baseado no número de pessoas mobiliza-das; • Os resultados são consequências da interação; • Qualidade no empreendimento interpessoal.	Consequência da interação	Relaciona-mento
Compartilhada ou distribuída	• Relacionada à gestão democrática; • O poder é distribuído; • As pessoas têm liberdade e sente-se à vontade para agir criativamente; • Envolve alunos nas tomadas de decisão; • Os participantes são envolvidos em todos os espa-ços e momentos educacionais; • Os líderes formais não temem em perder o poder; • Os líderes formais, em determinados momentos assumem o papel de liderados.	Os resultados são da respon-sabilidade de todos.	Democracia
Coliderança	• Entende-se que os cargos de gestão da escola se sobrepõem; • Os gestores da escola (direção, vice, coordenação) agem articuladamente; • Compreensão comum da visão e missão da escola pelos gestores; • Senso de responsabilidade; • Os líderes formais não temem em perder o poder; • Os líderes formais, em determinados momentos assumem o papel de liderados.	Os resultados são da respon-sabilidade de todos.	Articulação

Educativa	• Focada na formação de organizações de aprendiza-gem;
	• Organizações que aprendem continuamente, sem deixar de apresentar resultados;
	• Orienta a aprendizagem no trabalho;
	• Expressa-se através de três aspectos:
	  ○ Modelagem (o líder é exemplo);
	  ○ Monitoramento;
	  ○ Diálogo.
	• O líder promove diariamente uma reflexão diária sobre a aprendizagem;
	• Acompanha o processo de aprendizagem dos alu-nos.
		Aprendem con-tinuamente e apresentam resultados.	Aprendiza-gem

Integradora ou holística	• Não foca em um aspecto da realidade, mas em to-dos; • O conjunto dos aspectos fazem a diferença; • O trabalho se realiza numa teia dinâmica de eventos inter-relacionados.	Os resultados dependem do conjunto da obra.	Totalidade

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Lück, 2014.

1.3.1. Liderança transacional

Na liderança transacional, conceito elaborado por James McGregor Burns, a mobilização das pessoas ocorre a partir de trocas, barganhas. O interesse individual, neste caso, ganha centralidade, mas sem excluir os objetivos comuns, e o líder age baseado em estratégias de transação, no benefício mútuo, além de ganhar um perfil de articulador, estrategista (CALAÇA e VIZEU, 2015).

"Os líderes transacionais motivam seguidores por meio da troca de recompensas por serviços prestados" (HOY, MISKEL e TARTER, 2015, p. 400). Deste modo, o líder procura descobrir quais os anseios dos liderados e procura fornecer o que eles desejam. Esse tipo de liderança pode ser muito eficiente nas organizações em diferentes contextos.

Essa concepção de liderança aproxima-se do perfil articulador da coordenação pedagógica, que é fundamental para dar organicidade ao pedagógico coordenado. "A liderança transacional focaliza muito mais as interações das pessoas e estilos de relacionamento mantidos por elas, como forma de promover a unidade da organização e melhores condições de realização de seus objetivos" (LÜCK, 2014, p. 46). Nessa concepção o relacionamento interpessoal é a base da liderança, ou seja, o líder precisa saber relacionar-se, negociar interesses e quanto mais pessoas mobilizadas, melhor.

Destaque-se aqui, a importância do relacionamento na própria educação, sem o qual, esta não ocorre. Deste modo, o líder transacional preocupar-se-á com a qualidade dos processos de interação, sendo que os resultados serão consequências desses processos. No que concerne ao papel do coordenador pedagógico, esse relacionamento requer um olhar ainda mais atencioso, em virtude do histórico de sua função. Como líder articulador, deverá aprender a negociar, dialogar, e argumentar a fim de promover a unidade da equipe. Bem como compreender os interesses individuais de cada membro da equipe, em sua singularidade e anseios.

Outro aspecto desafiador para a coordenação pedagógica nesse âmbito é que a qualidade das relações interpessoais, mesmo sendo indispensáveis ao processo educativo, de modo geral, têm sido negligenciadas nos espaços escolares.

1.3.2. Liderança transformacional

A liderança transformacional é a ampliação da transacional, e pode ser definida como "Liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem uma visão transformadora de

processos sociais e da organização como um todo" (LÜCK, 2014, p. 45). Note-se que o conceito de transformação associado a este tipo de liderança é intrinsecamente coerente ao conceito de transformação, como dimensão da coordenação pedagógica o qual pressupõe algo além da inovação, abrangendo pessoas, práticas e processos.

A liderança transformacional é uma terminologia cunhada por James MacGregor Burns (1918-2014), político e historiador norte-americano, para ele:

> [...] liderança é um fenômeno dual, onde o ato de liderar e o de seguir o líder se retroalimentam. Burns constitui sua teoria a partir dessa perspectiva de aproximação entre líder e liderados, pela ideia de que o ato de liderar envolve a criação de novos líderes a partir das pessoas que estão ao redor, envolvendo-as não apenas com as tarefas rotineiras, mas dando às mesmas, além de reconhecimento, perspectivas e condições de desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. A essa forma de liderança, Burns cunha a denominação transformacional, e que se associa com o estilo de liderança adotado pelos grandes estadistas nos quais Burns se inspira para desenvolver sua teoria (CALAÇA e VIZEU, 2015, p. 127).

A liderança proposta por Burns citado por Calaça e Vizeu (2015) fundamenta-se no desenvolvimento moral, ou seja, é uma liderança moral através da qual o líder utiliza-se de um valor em comum do grupo, fazendo-os agirem em prol da coletividade, e na superação dos interesses individuais. Aí, ocorre a transformação, ou o desenvolvimento moral, a partir de uma mudança consciente dos indivíduos. Os momentos de crise, nesse âmbito, são momentos ideais para o florescimento da liderança transformacional, nos quais os ideais de coletividade são ainda mais necessários.

"Os líderes transformacionais transformam seus seguidores criando mudanças em seus objetivos, valores, necessidades, crenças e aspirações" (KINICKI e KREITNER, 2006, p. 359), agindo por meio de quatro aspectos: da motivação inspiracional; da influência idealizada; da consideração individualizada e da estimulação intelectual (KINICKI e KREITNER, 2006).

A coordenação pedagógica pode ser fortalecida de modo significativo a partir do exercício de uma liderança transformacional, a promoção de valores coletivos e o desenvolvimento moral são aspectos importantes no trabalho com a diversidade docente, expressa em suas especialidades formativas e pessoais na escola, além da diversidade própria da comunidade escolar em geral.

Sobre este assunto,

> [...] é imprescindível que o coordenador pedagógico assuma uma postura humanizadora em suas relações sociais na escola. O processo de formação continuada será construído a partir um olhar sensível desse profissional no que diz respeito ao: contexto em que está inserido, às histórias dos profissionais da instituição, às necessidades do trabalho pedagógico (COITÉ; OLIVEIRA; PIMENTEL, 2017, p. 136).

É papel do coordenador pedagógico mobilizar a equipe para um objetivo e um ideal comum, expresso na missão, visão e valores escolares, e manifesta em práticas pedagógicas, baseadas em uma concepção epistemológica de educação e de ser humano.

O líder transformacional preocupa-se com a motivação intrínseca dos indivíduos, e segundo Hoy, Miskel e Tarter (2015) é promotora de modernização no âmbito educacional, pois torna-se extremamente útil para o combate da resistência, tão comum em espaços escolares. O CP, lida diretamente com essa resistência, no âmbito pedagógico das instituições, que manifestam apego a métodos e concepções tradicionais da educação e que são incoerentes com as necessidades formativas dos educandos na contemporaneidade.

Essa parece ser uma perspectiva propulsora para alcançar a almejada transformação da escola, fazendo com que os professores não somente mudem, mas queiram mudar. O CP precisa deste modo, desenvolver empatia, sensibilidade no olhar, saber ouvir, falar e identificar maneiras de mobilizar valores coletivos, dando significado às ações e promovendo reflexões profundas sobre a realidade escolar com vistas a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem.

1.3.3. Liderança educativa

"A liderança educativa é centrada na formação de organizações de aprendizagem e entendida como fundamental na orientação de organizações no sentido de seu estabelecimento como organizações que aprendem" (LÜCK, 2014, p. 52). Encontra-se na literatura outras nomenclaturas para este modelo como liderança instrucional, liderança pedagógica ou liderança centrada na aprendizagem (RODRIGUES, 2011). Hoy, Miskel e Tarter (2015) a situa na teoria contingencial, sobre a qual explicitam

> A liderança instrucional enfatiza a melhoria do ensino e da aprendizagem no cerne técnico da escola [...]. Líderes instrucionais tentam alterar fatores como conteúdo curricular, métodos de ensino, estratégias de avaliação e normas culturais com vistas ao desempenho acadêmico. Essa liderança pode vir de uma variedade de fontes, incluindo diretores e outros administradores, professores, pais e os próprios alunos (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 393).

> [...] Um tipo de liderança caracterizada por práticas de gestão que têm como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimentos pelos alunos e respetiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores – que cada vez mais se reconhece o seu contributo para a melhoria da escola e dos resultados dos alunos (COSTA e CASTANHEIRA, 2015, p. 13)

Os estudos relacionados à liderança instrucional surgiram e tiveram por foco a função do diretor como líder formal, a partir do movimento de escolas eficazes (RODRIGUES, 2011), através dos quais procurou-se relacionar o desempenho das escolas ao perfil do diretor (HOY; MISKEL; TARTER, 2015). No entanto, as características desse tipo de liderança podem muito bem ser aplicadas ao trabalho da coordenação pedagógica. Os autores supracitados, inclusive, fornecem pistas sobre este aspecto, ao afirmarem que pode surgir de outras fontes, como "outros administradores"; e que possui por foco a supervisão, monitorização, e a formação profissional contínua.

Lück (2014), ainda, estabelece três aspectos fundamentais e que norteiam este tipo de liderança: A modelagem, o monitoramento, e o diálogo. Esses aspectos abrangem diversas atribuições da coordenação pedagógica, e associam-se, de modo explícito, à dimensão formativa da coordenação. Uma vez que tornar a escola uma organização em que os indivíduos, tanto profissionais como alunos, aprendem sempre e cotidianamente, fomentando a reflexão contínua, é essência do que se pensa ser o papel da coordenação pedagógica na atualidade.

> É importante ressaltar que o coordenador, ao assumir as funções de formador dentro da escola, possibilita ao professor perceber a existência de uma proposta transformadora dentro do projeto da escola, o que tornará sua prática objeto de reflexão e pesquisa, com problematização do seu cotidiano, transformando a própria escola e a si próprio (COITÉ, 2011, p. 29).

Na modelagem, o coordenador configura-se como exemplo. Seu discurso será vazio caso instigue o professor à inovação, ao planejamento estratégico, a assumir práticas que mobilizem a autonomia, e seguir os princípios da instituição, se em sua própria prática não assumir estes compromissos. No monitoramento, reside o acompanhamento das práticas escolares, da análise dos resultados, o diagnóstico da escola e a proposição de estratégias. Conforme Placco, Almeida e Souza (2015), o coordenador fundamentalmente é um gestor de relações, neste aspecto, é perceptível que as relações não se mantêm sem a existência do diálogo, da reflexão.

Portanto, muitas atribuições do coordenador podem ser relacionadas à monitoração e ao diálogo necessário a uma liderança educativa, de modo a criar uma cultura de aprendizagem contínua e cotidiana, tais como a observação; o acompanhamento e análise de resultados e do planejamento; os momentos de assessoria individual e coletiva; e a coordenação do conselho de classe.

1.3.4. Liderança compartilhada e coliderança

A concepção de liderança compartilhada está estritamente ligada à ideia de distribuição de poder, neste caso, a figura do líder individual ou central perde o foco, sendo mais importante as redes de relações que se configuram como uma rede de lideranças. Inserida no contexto educacional é um modelo pertinente, porquanto, a gestão democrática tem sido amplamente difundida, principalmente na educação pública.

Neste sentido,

> A liderança compartilhada, também indicada como liderança distribuída, situa-se no contexto das organizações de gestão democrática, em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar, e em que as pessoas têm liberdade e sentem-se à vontade para agir criativamente, a fim de promoverem a realização dos objetivos da organização (LÜCK, 2014, p. 48).

A relevância deste modelo para instituições educacionais, justifica-se por se tratarem de uma organização complexa, onde todos os profissionais exercem o poder de algum modo, visto que, uma única pessoa não consegue lidar com todas as situações de liderança na escola (COSTA e CASTANHEIRA, 2015). Ao mesmo tempo, entende-se que a liderança não é restrita àqueles que exercem os cargos formais da gestão. Professores, por exemplo, podem exercê-la na escola, a depender da circunstância. Neste sentido, Hoy, Miskel e Tarter (2015) a classificam como outro modelo de contingência. Segundo estes autores, na liderança distribuída, vários indivíduos e grupos substituem ou dividem as responsabilidades de liderança que tradicionalmente têm sido atribuídas a um único indivíduo. Assim, a distribuição ocorre em toda a organização, conforme a necessidade.

Liderar em grupo, assenta-se no papel da coordenação pedagógica, e, assim como o diretor, nunca será um líder solitário. Há necessidade, não só de envolver a comunidade escolar em processos decisórios, como incentivar iniciativas de mudanças e deixar ser liderado por outrem, conforme a situação. Isso ocorre porque,

> Os líderes, nesta abordagem, dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções, ou porque as suas funções se sobrepõem ou porque as suas responsabilidades se complementam; por outro lado, a liderança distribuída implica coordenação, quer implícita, quer explícita para o planeamento e organização do tempo e dos recursos, para a padronização dos meios e para a gestão da informação e comunicação (GRONN, 2002 apud COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p.30).

Sobre esse aspecto, destaca-se uma outra categoria de análise, a liderança dos professores, o que requer estudo e aprofundamento específicos. No entanto, o papel insubstituível do

docente ao tratar-se de educação deve ser destacado, sendo ele o profissional responsável pela atividade-fim da escola, não pode ser excluído do exercício de liderança, caso se espere uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem.

O coordenador precisa

> [...] Planejar ações conjuntas com os professores, compartilhar conhecimentos e vivências, provocar discussões, numa relação afetiva de confiança que permita o reconhecimento dos seus saberes e os aspectos a serem melhorados e aperfeiçoados tanto pelos docentes quanto pelos coordenadores pedagógicos (COITÉ, 2011, p. 31).

Deste modo, uma escola inovadora necessita tornar-se um ambiente propício ao desenvolvimento de uma rede de líderes, isso por que a liderança distribuída ou compartilhada consiste em um elemento potencial de mudanças (SANTOS, 2019). Já a coliderança, embora seja semelhante a compartilhada, difere desta por se restringir a equipe de pessoas que exercem os cargos formais de liderança.

> A coliderança é sobretudo exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola, como, por exemplo, vice-diretores ou diretores auxiliares, coordenadores pedagógicos ou outros, conforme as definições adotadas para estes profissionais, nos diferentes sistemas de ensino.(LÜCK, 2014, p. 49).

É salutar destacar que quando se fala em liderança distribuída, não se exclui a existência de uma liderança central, neste sentido, a coliderança parece assentar-se em um nível intermediário entre a individual e a compartilhada (Figura 2). Embora nem todo gestor seja um líder, e nem todo líder em uma instituição seja o gestor, os membros da equipe gestora não podem dispensar seus papéis de liderança, bem como, precisam entender a necessidade de articulação e coerência entre si. Essa equipe de líderes precisa comprometer-se sinergicamente com a missão, visão e valores institucionais.

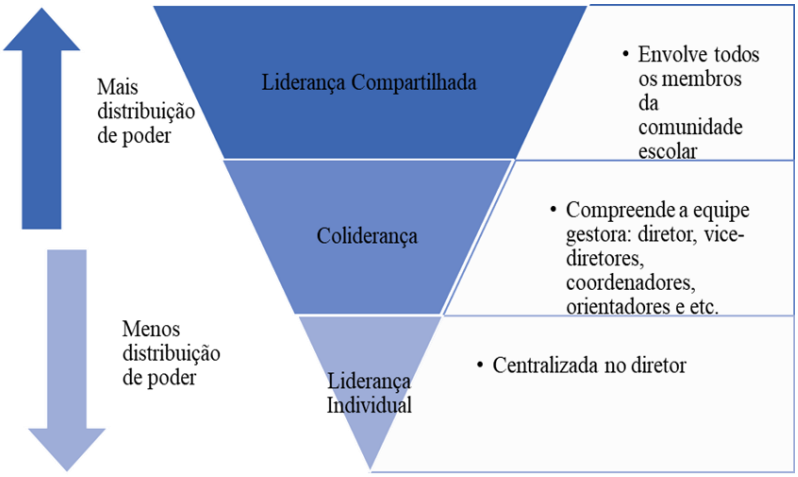
Assim, o coordenador pedagógico precisa manter o diálogo constante com o diretor escolar, pois, a ausência de sinergia entre ambos profissionais pode acarretar em grandes prejuízos à cultura organizacional, e consequentemente, prejudicar o trabalho coletivo e a qualidade da aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que ambos compreendam bem o papel de cada um, respeitem seus espaços, estabeleçam senso de corresponsabilidade e exercitem o diálogo contínuo.

> Para garantir essa articulação e os bons resultados da liderança compartilhada e da coliderança, cabe aos responsáveis formais pela liderança na escola agir no sentido de que elas sejam: i) desenvolvidas, mediante a oportunidade do seu exercício, sem receio de perder espaço ou poder; ii) coordenadas, pois a liderança exercida por muitas pessoas, sem coordenação, pode resultar em uma desorientação, dado o risco de se perder o eixo e o foco central das ações; e iii) responsáveis, uma vez que todos e cada um que atua na escola devem prestar contas de seus atos, em relação à sua contribuição

> para o bom funcionamento da escola voltado para a aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2014, p. 50-51).

Considerando a complexidade da educação, é importante que os educadores, principalmente os gestores, percebam que ninguém consegue exercer liderança em todos os momentos e espaço (LÜCK, 2014). Partilhar o poder, e a liderança é ser coerente aos princípios democráticos da nossa sociedade.

Figura 2: Liderança individual, coliderança e compartilhada



Fonte: Elaborado pelo autor. 2020

1.3.5. Liderança integradora

A liderança integradora, também denominada liderança holística, constitui-se como um modelo que enfatiza os múltiplos aspectos da realidade de modo global, não focando em um único aspecto da realidade. A teoria de liderança integral parte da teoria do conhecimento integral, criada pelo filósofo norte-americano Ken Wilber (1949), que irá se opor à compartimentalização do conhecimento, como acontece no paradigma cartesiano.

No entanto, o filósofo sul-africano Ian Christian Smuts foi pioneiro ao abordar a ideia de holismo em sua obra *Holism and Evolution* (1926) (BRANDÃO e CREMA, 1991).

O *holos* é um termo grego que significa totalidade, assim sendo, as concepções holísticas propõem construir pontes sobre as fronteiras do conhecimento humano. Deste modo, em uma relação sistêmica entre o homem e o universo, o todo está na parte e a parte está no todo. Esse novo paradigma influenciou as diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia e a educação, nesta última, manifesta nas concepções de educação integral, de transversalidade e do pensamento sistêmico.

Nesse contexto, a concepção de liderança recebe uma nova abordagem. Segundo Küpers e Weibler (2008), os discursos sobre o tema possuem vários grupos de mapeamento, e se configuram como teorias concorrentes, porém enfatizam aspectos diferentes da liderança, apresentando, deste modo, várias deficiências.

A teoria da liderança integral reconhece que a maioria das pessoas tem, ou pode desenvolver papéis tanto de liderança, quanto de seguidor na mesma organização, nesta linha de pensamento, o líder é uma parte holônica do seguidor e o seguidor é uma parte integrante do líder (KÜPERS e WEIBLER, 2008). A liderança deve ser analisada a partir da totalidade, dando maior ênfase aos liderados, em oposição ao estereótipo da liderança heroica, centralizada em um indivíduo: o líder. Segundo Küpers e Weibler (2008), a liderança distribuída também expressa essa descentralização, porém, de forma limitada.

Dessa forma,

> Não são as pessoas, as ações e os elementos isolados que fazem a diferença, e sim o conjunto deles todos, em processos interatuantes que determinam o curso das realizações, dos eventos e seus resultados. Os gestores que agem segundo essa liderança são capazes de ver o conjunto, situando os indivíduos, os casos específicos, as situações aparentemente isoladas, nesse conjunto, de modo a garantir a maior efetividade do conjunto (LÜCK, 2014, p. 54).

A liderança holística ganha ainda mais significado quando se defende uma educação holística. No entanto, a superação da compartimentalização dos elementos que compõem a realidade tem sido tema recorrente nas discussões educacionais. Para o coordenador pedagógico, em suas diferentes dimensões de atuação, compreender o processo pedagógico em seus múltiplos aspectos, favorece a tomadas de decisões coletivas de modo mais assertivo e transformador da realidade, principalmente, quando se propõe superar paradigmas cristalizados, em um ambiente de tantas resistências.

Afinal,

> [...] Os profissionais que atuam nas escolas responsabilizam-se por um grande desafio: compreender a totalidade do contexto em que estão inseridos para assim, pensar, articular e desenvolver ações pedagógicas significativas para os atores sociais que constituem a instituição no cotidiano. (COITÉ; OLIVEIRA; PIMENTEL, 2017, p. 130).

Os coordenadores mediam e interagem, como o elo integrador, entre os diversos setores da escola, o que ressalta a necessidade de compreendê-la como um todo, destarte, a liderança integradora ou holística, pode auxiliar no desenvolvimento dessa visão abrangente com vista a melhoria das relações e consequentemente da aprendizagem.

CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No decorrer de sua história, a humanidade sempre procurou compreender o mundo ao seu redor, para isso, utilizou-se de vários tipos de conhecimento, os quais a partir de diferentes ópticas propõem respostas às circunstâncias da realidade. O conhecimento científico é um deles, e se destaca entre os demais, por ser um conhecimento baseado em fatos, por intermédio do qual se procura conhecer a realidade através da verificação dos fenômenos. A partir de então, os dados são organizados sistematicamente a fim de formular-se as teorias.

A pesquisa científica é, portanto, o ponto inicial para a produção do conhecimento científico, já que no seu sentido mais amplo, a pesquisa é:

> [...] Toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que nos vai permitir no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxiliem na compreensão dessa realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 2007, p. 31).

Dessa forma, entende-se que a pesquisa científica constitui-se como uma produção de grande valor para a transformação da sociedade, na medida em que procura solucionar os problemas da realidade humana no seu contexto histórico-sociológico (PÁDUA, 2007).

Assim, “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 17). O presente trabalho, portanto, por meio do método científico, teve por objetivo analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras.

A pesquisa em educação, no entanto, possui peculiaridades e desafios a serem enfrentados pelo investigador. O campo de investigação da educação, segundo Gatti (2012), sofre interferência de três aspectos em sua identificação como campo científico, sendo eles: “as denominações e conceitos utilizados, a ideia de campo e as questões de identidade e as formas investigativas” (GATTI, 2012, p. 15).

Nesse contexto, entende-se, a educação como ponto de partida e ponto de chegada em nossa pesquisa, na qual foram utilizados interdisciplinarmente, conceitos da administração e da sociologia, todavia, mantendo o foco em educação escolar em aspectos relacionados à gestão.

2.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa, configurou-se em uma pesquisa qualitativa. Essa abordagem não tem por objetivo se preocupar com a representatividade numérica,

> [...] mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31)

Na esfera educacional, a pesquisa qualitativa é de suma importância, principalmente, porque a pesquisa em educação configura-se em uma pesquisa da área das ciências sociais, portanto, requer um modelo específico de investigação, diferente das ciências naturais. Em segundo lugar, devido sua dinamicidade para interpretar o comportamento humano, onde o "cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas" (DESLAURIERS, 1991 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Quanto aos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório, a fim de colocar a discussão sobre liderança, coordenação pedagógica e inovação em maior evidência, uma vez que a pesquisa exploratória: "[...] Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (GIL, 2002, p. 41).

2.2. MÉTODO

A caracterização do método da pesquisa científica é fundamental, pois, não existe ciência sem a utilização de métodos científicos, constituindo-se como "o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido" (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 81).

Assim, procurou-se compreender a realidade do universo a ser pesquisado, considerando o espaço e o tempo de atuação da coordenação pedagógica nas instituições de ensino. Por conseguinte, a pesquisa configurou-se em um estudo de campo. Esse tipo de pesquisa,

> [...] focaliza em uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra

> atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias" (GIL, 2002, p. 53).

Saliente-se, portanto, a relevância deste método nas pesquisas sociais, permitindo ao pesquisador compreender a dinâmica do grupo estudado a partir do conjunto de técnicas variadas, o que possibilitou o alcance dos objetivos almejados nesta investigação.

Ademais, cabe lembrar que "qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia" (RUIZ, 1991, p. 57). A pesquisa bibliográfica consiste no exame das produções humanas resguardadas em livros, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto (RUIZ, 1991), permitindo "ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 43). Para a consecução deste trabalho, realizou-se o levantamento bibliográfico, utilizando-se de livros, artigos científicos, e materiais em fonte eletrônica, com vistas a identificar as relações existentes entre liderança, gestão pedagógica e inovação das práticas educativas.

2.3. TÉCNICAS

A ciência não se reduz aos métodos, como afirma Ruiz (1991), cabe ao cientista um espírito talentoso, habilidade primordial para a qualidade da pesquisa. Nas diversas etapas do método, está a técnica (RUIZ, 1991), a qual consiste em "um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos" (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 222).

Quadro 2: Síntese do percurso metodológico

Objetivos específicos	Instrumentos	Participantes
1. Identificar as concepções de liderança na percepção dos coordenadores pedagógicos e gestores escolares;	Questionário	Coordenadores e gestores escolares.
2. Identificar o "perfil de liderança"[6] dos Coordenadores pedagógicos;	Questionário	Coordenadores e gestores escolares.
3. Analisar as atribuições assumidas pelos coordenadores pedagógicos relacionadas à liderança e a inovação.	Questionário	Coordenadores pedagógicos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Destarte, a técnica aplicada na pesquisa de campo foi o questionário. No Quadro 2 apresenta-se, resumidamente, o percurso metodológico, considerando que os sujeitos

[6] Neste estudo optou-se por trabalhar os perfis de liderança a partir das adjetivações abordadas por Lück (2014), são eles: liderança transformacional, liderança transacional, liderança educativa, liderança compartilhada, coliderança e liderança integradora.

pesquisados foram os coordenadores pedagógicos e gestores escolares da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde.

2.3.1. O questionário

Aplicou-se, nesta pesquisa, questionários com perguntas abertas - permitindo ao entrevistado responder livremente, o que possibilita investigações mais profundas; fechadas - ou seja, com alternativas fixas, as quais facilitam o trabalho do pesquisador e a tabulação dos dados (LAKATOS e MARCONI, 2001); como também utilizou-se perguntas dependentes, quando uma questão depende da resposta dada a uma outra (GIL, 1999).

Compreende-se o questionário como: "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128)".

2.3.1.1. Seleção dos participantes

Os questionários amostrais foram enviados aos coordenadores pedagógicos e gestores escolares da rede de ensino, contatados via e-mail, e sendo utilizado a ferramenta *Google Forms* para a coleta de dados, no período de agosto a setembro de 2020. Os contatos foram solicitados formalmente às Gerências das diferentes etapas de ensino vinculadas à Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde. A pesquisa, também, tinha por intenção ter os professores como sujeitos, no entanto, não foi possível contatá-los. Foi solicitado aos gestores e coordenadores que lhes encaminhassem o questionário, todavia, ainda assim, não houve retorno. Saliente-se que o acesso aos sujeitos da pesquisa foi afetado pelo isolamento social em virtude da Pandemia de Covid-19, deste modo, todos os contatos foram realizados de modo remoto.

Os critérios para inclusão dos sujeitos na pesquisa foram: estar efetivamente exercendo função de coordenador pedagógico ou diretor escolar nas unidades escolares do Município de São Francisco do Conde. Em contrapartida, foram excluídos da pesquisa profissionais lotados ou cedidos à Secretaria Municipal de Educação, sem vínculo direto com as unidades escolares e os funcionários em licença de trabalho há mais de um ano, independentemente da causa.

Considerando que,

> [A] amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano. Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio

> do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população. A amostra pode ser probabilística e não probabilística (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 98).

Nesta pesquisa, utilizou-se a amostra não probabilística, sendo feita por acessibilidade ou por conveniência. Por meio deste tipo de amostragem "o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo" (PRODANOV e FREITAS, 2013). Tipo muito utilizado em estudos exploratórios ou qualitativos, condizente, portanto, com a tipologia desta pesquisa científica.

2.4. O CONTEXTO DA PESQUISA

2.4.1. São Francisco do Conde: tão humilde, quanto rica.

Figura 3: Vista aérea da cidade de São Francisco do Conde

Fonte: Acesse política, 2020.

No que concerne à pesquisa de campo, o universo da pesquisa constituiu-se da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde – Bahia.

São Francisco do Conde é um município do estado da Bahia, situado na Região Metropolitana de Salvador e no Recôncavo Baiano. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui o maior PIB *per capita* do estado, e o terceiro maior do país. O índice econômico elevado do município com 39.802 habitantes[7] justifica-se pela

[7] Estimativa 2019 do IBGE Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama. Acesso em: 15 nov. 2019.

exploração e refino do petróleo em seu espaço territorial. Ademais, São Francisco do Conde destaca-se por ser o município com o maior percentual de pessoas declaradas negras no país (ESPÍRITO SANTO, 1998).

A cidade foi a terceira vila criada no Recôncavo Baiano, portanto, possui relevância histórica e cultural para Bahia e para o Brasil. A vila foi elevada a cidade em 1938, e recebeu o nome São Francisco do Conde, em definitivo, em 1943 (DIAS, 2015).

As terras do atual município, outrora povoadas pelos nativos tupinambás, carijós negros, caetés, e pitiguaras, foram doadas, em 1559, a Fernão Rodrigues Castelo Branco, o Conde de Linhares, por Mem de Sá, numa tentativa de tomar posse do território posteriormente, uma vez que a legislação da época não lhe permitia apropriar-se das terras por ser Governador-geral do Brasil. Em 1563, após reaver o território, Mem de Sá construiu o Engenho Real de Sergipe, e com seu falecimento, o engenho e as terras foram herdados por D. Filipa, sua filha, a qual se casa com Fernando de Noronha, o 3º Conde de Linhares. Deste modo, o engenho passa a ser denominado Engenho Real de Sergipe do Conde (DIAS, 2015).

Na primeira metade do século XVII, são construídos uma Igreja e um Convento por frades franciscanos, ao redor dos quais originou-se o distrito sede. Por conseguinte, o nome atual do município homenageia o padroeiro da cidade, conforme a tradição católica, e o Conde de Linhares (PREFEITURA...).

O solo propício ao cultivo da cana-de-açúcar, logo, torna a região em um rico território de produção açucareira com a construção de vários engenhos, os quais requeriam massiva mão-de-obra, sendo suprida por grande quantidade de escravos oriundos do continente africano através do tráfico negreiro, fato que explica a expressiva população negra do município na atualidade (SANTANA, 2011). Assim, o sistema econômico implantado nessa região, a partir de uma sociedade senhorial e aristocratizante, produziu marcas nos modos de vida e na cultura das populações locais (DIAS, 2015).

Já no contexto do processo de Independência do Brasil, a povoação teve participação significativa nas lutas pela consolidação da independência na Bahia, chegando a receber o codinome “A valorosa”, por sua bravura (CUNHA, 1976).

Outro fato histórico importante ocorreu no período Imperial, com fim do tráfico negreiro, tornou-se necessário a substituição da mão-de-obra para a manutenção da economia agrícola da região, o que levou o Império a construir nas terras da Vila de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde, a primeira escola de ensino e pesquisa em agropecuária do país, o Instituto Imperial Bahiano de Agricultura (IIBA), o qual encerrou suas atividades em 1994 (SANTANA, 2011).

Hoje, as ruínas do antigo Instituto compõem o patrimônio histórico da cidade, além de vários outros, como casario colonial, a Casa da Câmara e Cadeia, Sobrado e Fábrica do Engenho Cajaíba, Casa e Capela do Engenho de São Miguel das Almas, Convento e Igreja de Santo Antônio e Capela da Ordem Terceira, Engenho D'Água, Igreja Matriz de São Gonçalo e outros (DIAS, 2015).

O declínio da lavoura açucareira, iniciada na segunda metade do século XIX, acarretou também o declínio da economia local, que só se reergueu a partir de 1947, com a exploração do petróleo e inauguração da Refinaria Landulfo Alves – Mataripe (RLAM), constituindo-se até os dias atuais a principal receita do município.

No entanto, é importante considerar que embora São Francisco do Conde tenha se tornado uma cidade com uma receita exponencial, isso não favoreceu significativamente a população local (SANTANA, 2011).

> Havia uma expectativa da população motivada pelas forças políticas e econômicas da região, de que a Petrobrás iria contribuir para a sua melhoria econômica. Porém, isto não se concretizou de forma favorável à população local, pois a classe social oriunda das atividades desta empresa surge a partir das etapas vinculadas à implantação e exploração do petróleo, sendo constituída de operários e técnicos especializados que se superpõem ao território, com características divergentes da realidade local (DIAS, 2015, p. 51).

Além disso, segundo Dias (2015), as cidades que mais se beneficiaram com a construção da Refinaria, foram os municípios de Candeias e Madre de Deus, por estarem mais próximas geograficamente do que o distrito sede de São Francisco do Conde. Deste modo, embora possua potencialidades, a prefeitura do município é a principal geradora de empregos.

Figura 4: Brasão do município de São Francisco do Conde

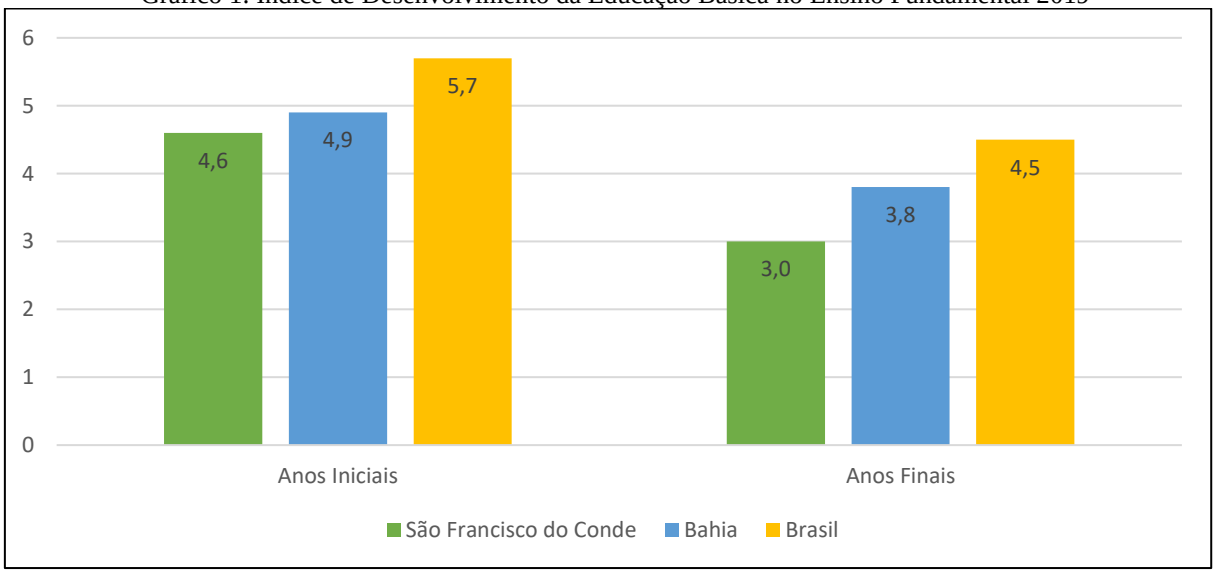
Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde, 2020

Essas situações evidenciam os paradoxos da realidade local, uma cidade, concomitantemente, tão rica e tão pobre, como, curiosamente o nome da cidade expressa, tão pobre como São Francisco (santo católico, símbolo da pobreza) e tão rica como um Conde (título nobiliárquico), ou até mesmo o seu lema*: Humilis tamquam dives*, (em tradução livre: tão humilde, quanto rica).

No que tange a educação, atualmente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020), considerando o ensino público, a Rede Municipal de Educação do município é constituída por 49 escolas, sendo que 28 ofertam educação infantil, 32 ofertam o ensino fundamental anos iniciais e 4 escolas ofertam o ensino fundamental anos finais[8]. No ano de 2019, no total, a rede possuía 327 docentes e 7883 alunos matriculados.

Além da Rede Municipal, ainda existem 2 escolas de ensino médio, vinculadas ao estado, e um Campus da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município atingiu, em 2019, índices inferiores ao estado e ao país nas etapas de ensino ofertadas pela rede municipal, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Ensino Fundamental 2019[9]



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP, 2020.

[8] Algumas escolas ofertam mais de uma etapa de ensino.
[9] Foram considerados somente dados de escolas públicas municipais que ofertam o ensino fundamental.

É perceptível que a cidade de São Francisco do Conde por sua história, cultura, patrimônio e riqueza possui grandes potencialidades de desenvolvimento, apesar das contradições latentes da realidade local. A educação é base para qualquer transformação da sociedade, deste modo, o estudo científico realizado nesse universo possui significativa contribuição para superar os desafios enfrentados pela população franciscana.

2.4.2. A Pandemia de COVID-19.

No processo de execução desta pesquisa, ocorreu a crise sanitária por infecção comunitária de um novo vírus, que, por conseguinte, teve influência sobre todos os âmbitos do trabalho.

No final do ano de 2019, na República Popular da China, surgiu um novo vírus de rápida propagação e de letalidade significativa denominado Sars-CoV-2, levando esse país a uma rígida quarentena para conter a sua propagação. No entanto, logo, o vírus se espalhou por todos os continentes, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a classificar a crise de saúde como uma pandemia, em março de 2020 (BARRETO, 2020).

No Brasil, o primeiro caso registrado de Covid-19, doença causada pelo vírus, ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020); no estado da Bahia, em 6 de março de 2020, na cidade de Feira de Santana (SESAB, 2020); sendo que no município de São Francisco do Conde, a primeira confirmação ocorreu em 6 de abril de 2020 (SECRETÁRIA...2020).

Segundo a OMS (2020), o que se sabe sobre a propagação do vírus é:

> A doença se espalha principalmente de pessoa para pessoa através de pequenas gotículas do nariz ou da boca, que são expelidas quando uma pessoa com COVID-19 tosse, espirra ou fala. [...] As pessoas podem pegar COVID-19 se respirarem essas gotículas de uma pessoa infectada com o vírus. É por isso que é importante ficar pelo menos um metro de distância dos outros. Essas gotículas podem pousar em objetos e superfícies ao redor da pessoa, como mesas, maçanetas e corrimãos. As pessoas podem se infectar tocando esses objetos ou superfícies, tocando seus olhos, nariz ou boca (OMS, 2020, tradução livre).

Devido ao alto grau de propagação, aglomerações de pessoas se constituíram um fator de risco, destarte, além das medidas de higiene, uma série de restrições foram decretadas pelos governos estadual e municipal, afetando todos os setores da sociedade, incluindo as instituições escolares, com a suspensão das aulas.

As medidas restritivas, em âmbito municipal, foram oficializadas pelo decreto nº 2555 de 18 de março de 2020 da Prefeitura de São Francisco do Conde, e em âmbito estadual pelo decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Em ambos, previa-se a suspensão das aulas

inicialmente por 30 dias, todavia, esse período foi estendido em decretos subsequentes, conforme evolução da crise pandêmica.

Até o mês de setembro de 2020, segundo o portal da prefeitura de São Francisco do Conde, o município possuía mais de 900 infectadas, e 18 óbitos (SECRETARIA DA SAÚDE, 2020).

Com a aprovação do parecer Nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, que trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, é regulamentado o ensino remoto emergencial, fornecendo às instituições de ensino do país, possibilidades de adequação do ensino para a modalidade à distância (CNE, 2020).

Deste modo, o município de São Francisco do Conde, assim como outras cidades do Brasil e do mundo, desenvolveu estratégias de continuidade das atividades escolares, de modo online e com a entrega de atividades impressas a fim de serem executadas em casa. Por conseguinte, com o fechamento das escolas, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram restritos pela comunicação à distância.

A pandemia forçou, dentre outros aspectos, a utilização das novas tecnologias de modo intensivo, levando educadores a desenvolverem estratégias incomuns, até então. Supõe-se que a crise irá provocar alterações significativas na educação, doravante.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi realizada em duas etapas: a preparação dos dados e sua interpretação. É importante salientar, que apesar da análise e da interpretação serem processos inter-relacionados, ambos são conceitualmente distintos.

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Deste modo, a análise iniciou-se a partir da preparação dos dados, a qual consiste no primeiro cuidado do pesquisador com a finalidade de "colocá-los em ordem, transformar sua apresentação, reunindo as informações mais comodamente a fim de permitir sua análise e interpretação" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 198-199). Esta etapa abrangeu a codificação, a categorização, a tabulação e a verificação de dados.

"A codificação constitui a primeira operação na organização do material. Na prática, trata-se de atribuir um código a cada um dos dados coletados e de ordená-los por isso mesmo em categorias" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 200). Para tanto, inicialmente, foram considerados os objetivos da pesquisa, além de novas categorias e de subcategorias, de acordo com os achados da investigação.

A partir disso, tornou-se possível a tabulação de dados, "processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise" (GIL, 1999, p. 171). A tabulação foi eletrônica, pois, além de otimizar o processo, permite que os dados sejam armazenados de maneira acessível e organizados, além de facilitar a análise estatística. Em seguida, foi realizada a verificação ou redução dos dados, a qual compreendeu a eliminação de informações imprecisas, incompletas ou inadequadas (LAVILLE e DIONNE, 1999), permitindo, assim, a análise estatística com a utilização de representações gráficas.

A partir de então, seguiu-se a interpretação dos dados, a respeito disso,

> Não existem, pois, normas que indiquem os procedimentos a serem adotados no processo de interpretação dos dados. O que existe na literatura especializada são recomendações acerca dos cuidados que devem tomar os pesquisadores para que a interpretação não comprometa a pesquisa. Quase tudo o que é dito sobre interpretação dos dados na pesquisa social refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria (GIL, 1999, p. 185).

Durante o processo de análise, portanto, foi utilizado a análise estatística descritiva dos dados, contudo, também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, a fim de encontrar

respostas além das aparências, identificando fatores inconscientes e explicações para contrastá-las com as demais informações obtidas a partir das questões abertas dos questionários.

A análise de conteúdo é uma técnica oriunda das análises das comunicações, cuja utilização ampliou-se com o passar do tempo, atingindo outras áreas do conhecimento (LÜDKE e ANDRÉ., 1986). A técnica pode ser utilizada na análise de questionários, de informações colhidas a partir de observações e nas pesquisas documentais, procedimentos que foram utilizados neste trabalho, além de outras possíveis aplicações. Na análise do material, buscou-se classificá-lo em temas ou categorias, o que auxiliou na compreensão do que está por trás dos discursos" (SILVA e FOSSÁ, 2015), portanto, a técnica contribuiu para o encontro de respostas para além do óbvio e do aparente, habilidade fundamental para a investigação em pesquisas qualitativas.

> [A análise de conteúdo] É um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento (BARDIN, 1977, p. 29 -30).

Deste modo, foram adotadas as regras básicas propostas por Bardin (1977), sendo elas: a **pré-análise**, "fase de organização propriamente dita [...], tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais" (BARDIN, 1977, p. 95). Nesta fase foram realizados como propõe Bardin (1977) a) leitura flutuante do material; b) a seleção dos documentos (o *corpus* da análise); c) formulação das hipóteses e dos objetivos; e d) a elaboração dos indicadores, e então preparar o material para análise efetiva. O *corpus* da análise, neste caso, foi constituído das respostas abertas do questionário.

A segunda etapa explicitada por Bardin (1977) é a **exploração do material,** e "consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (SILVA e FOSSÁ, 2015, p. 4)", esta fase, tem por finalidade a codificação e a categorização dos dados, nela também será definido a unidade de registro, que pode ser a palavra, o tema, o personagem, ou o item (FRANCO, 2018, apud MENDES e MISKULIN, 2017). Nesta pesquisa, optou-se pelo tema como unidade de registro, posto que, como afirma Bardin (1977), o tema é geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. Elementos estes que correspondem aos objetivos da investigação sobre liderança e práticas inovadoras em coordenação pedagógica.

A terceira e última fase se constitui do **tratamento dos resultados, inferências e interpretações,** esta etapa

> [...] consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado [...]. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (SILVA e FOSSÁ, 2015, p. 4).

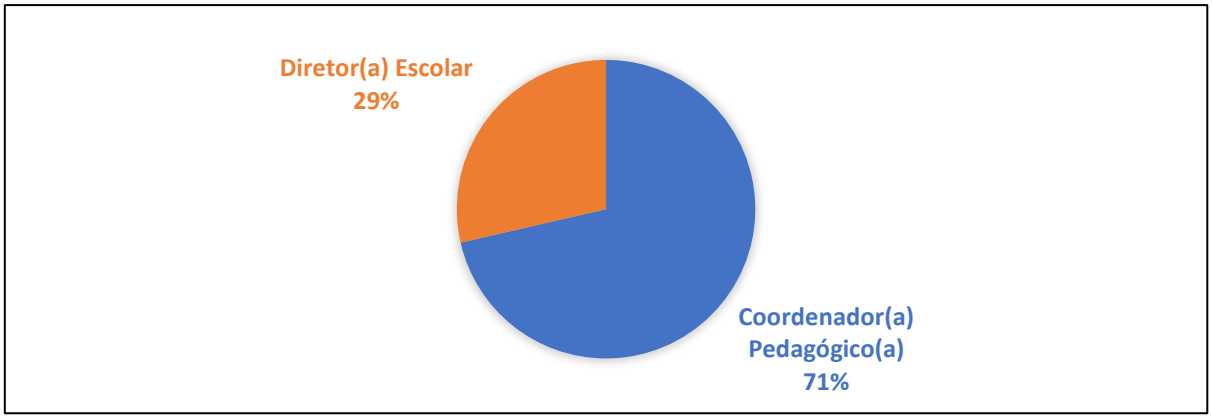
No tratamento de resultados "o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e interpretações a propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas" (BARDIN, 1977, p. 101). Portanto, procurou-se identificar como a coordenação pedagógica concebe a liderança, a inovação das práticas educativas, e o seu papel na escola, com base nos princípios da análise de conteúdo apresentados por Bardin (1977) e demais autores.

Logo, os dados foram contrastados com as discussões teóricas atuais a partir do levantamento bibliográfico, fazendo inferências e levantando novos questionamentos, os quais serão apresentados no relatório final da pesquisa.

3.1. PERFIL DOS PESQUISADOS

Como já especificado anteriormente, constituíram-se participantes da pesquisa coordenadores pedagógicos e diretores escolares, foram 10 coordenadores e 4 diretores, e não houve participação dos professores, totalizando 14 participantes (Gráfico 2). É importante salientar que houve representação de ao menos 1 coordenador e 1 diretor de cada etapa de ensino ofertadas pelo município de São Francisco do Conde, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais.

Gráfico 2: Função do participante na escola

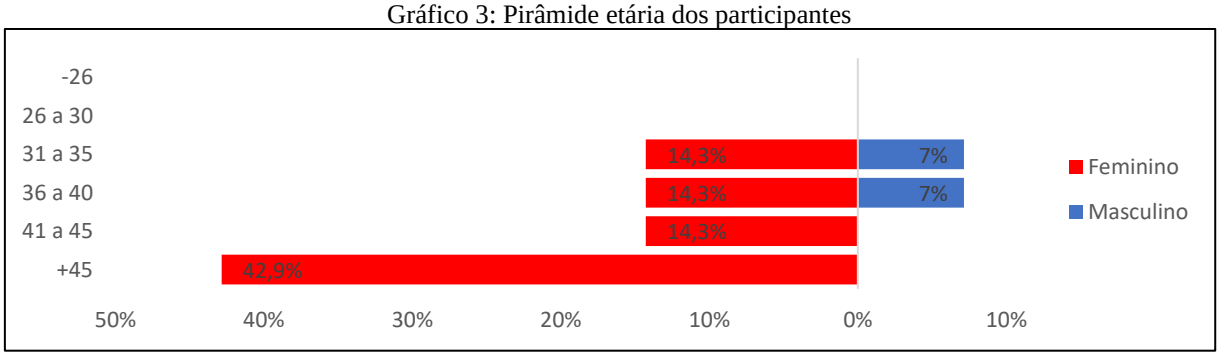


Fonte: Pesquisa de campo

O questionário aplicado aos diretores continha 15 questões, enquanto o que fora aplicado aos coordenadores continha 21 questões. No instrumento direcionado a ambos haviam perguntas referentes ao perfil dos participantes, à liderança e à inovação. As questões exclusivas dos questionários dos coordenadores referiam-se às suas atribuições.

No que concerne ao perfil dos participantes, procurou-se identificar: o nome, a instituição que trabalha, o sexo, a faixa etária, a etapa, a modalidade de ensino e o tempo em que atuam na escola. Como observa-se, a maioria dos participantes são mulheres, com mais de 40 anos de idade, atuando no município, nas respectivas funções, no mínimo há 3 anos. Sobre o primeiro quesito, historicamente, as mulheres sempre são maioria no espaço educacional brasileiro, o que não se constitui como um dado surpreendente. É notório no Gráfico 3, que a pirâmide etária dos participantes é desproporcional.

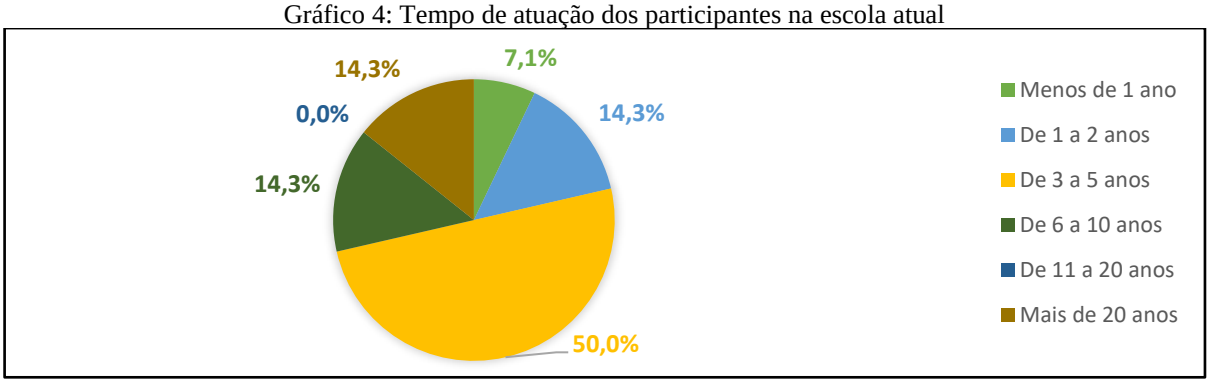
Gráfico 3: Pirâmide etária dos participantes



Fonte: Pesquisa de Campo.

Ademais, é importante destacar que 50% dos participantes possui entre três e cinco anos de atuação na escola, o que coincide com o período de homologação do último concurso público de São Francisco do Conde, no ano de 2017 (SÃO FRANCISCO DO CONDE, 2017), representando, assim, uma renovação recente no quadro funcional da rede de ensino (Gráfico 4).

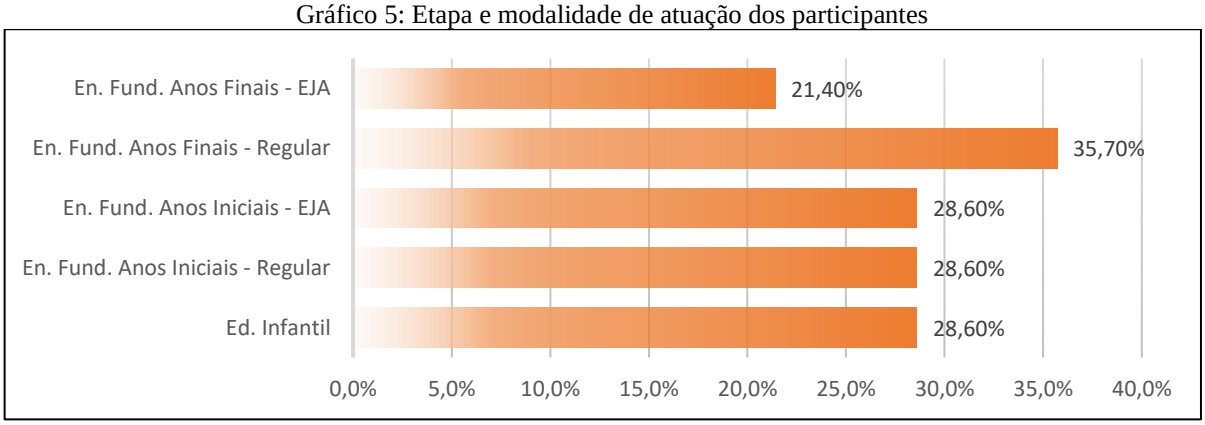
Gráfico 4: Tempo de atuação dos participantes na escola atual



Fonte: Pesquisa de Campo.

Quanto às etapas de atuação, houve uma participação equilibrada. Em média, houve 4 representantes de cada etapa, o mesmo acontece quanto à representação das modalidades “Regular” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Todavia, a maioria dos participantes foram profissionais do Ensino Fundamental Anos Finais – Regular, enquanto menor participação foi dos representantes do Ensino Fundamental Anos Finais - EJA. O que permitiu obter uma amostra representativa, embora não probabilística, da rede de ensino (Gráfico 5).

Gráfico 5: Etapa e modalidade de atuação dos participantes



Fonte: Pesquisa de Campo.

3.2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE INOVAÇÃO

3.2.1. Concepções de inovação da prática educativa

No que concerne à inovação das práticas educativas, procurou-se saber dos participantes: se consideravam a escola em que trabalham inovadora; o que a tornava a assim ser caracterizada ou não; o que entendiam sobre o assunto no âmbito da educação; quais integrantes da comunidade escolar contribuíram para que a escola se tornasse inovadora; bem como quais ações da coordenação pedagógica são promotoras de inovação. Ademais, considerando o contexto pandêmico de 2020 e a adequação ao ensino remoto, ansiou-se por saber quais as expectativas dos participantes em relação às mudanças futuras na escola, a partir das experiências desenvolvidas durante o isolamento social.

Sobre o conceito de inovação, fora realizada a seguinte pergunta aos participantes: “Na sociedade contemporânea, é perceptível, em diferentes setores da sociedade, o investimento em ideias inovadoras que atendam as mudanças, rápidas e constantes vivenciadas pela humanidade, no entanto, no que concerne aos espaços escolares, encontramos ainda hoje, práticas próprias de uma educação tradicional. Neste sentido, o que você entende por inovação na prática educativa?”.

Como resposta, identificou-se pensamentos diversificados, no entanto, algumas ideias se apresentam de forma mais recorrente. As respostas foram categorizadas em dois tipos básicos: Aquelas que conceituam a inovação em um sentido amplo e as que partem do pressuposto que inovação das práticas educativas se associam a elementos específicos do cotidiano escolar.

Em sentido amplo, alguns participantes definiram a inovação associando-a a autonomia da instituição escolar ao afirmar que ela consiste em “construir caminhos próprios” ou a “atingir seus objetivos com o que se tem”, nessas concepções pode-se perceber a defesa do trabalho dos integrantes da comunidade escolar, considerando sua realidade para o alcance de metas estabelecidas. No entanto, as ideias mais recorrentes referem-se à “ressignificação ou reinvenção das práticas”, e à “valorização de determinadas tendências pedagógicas e teorias”. Sobre a ideia de ressignificação e reinvenção, necessário seria compreender o que os sujeitos entendem sobre os termos, afinal, podem ser evasivos a depender do contexto. Todavia, o termo ressignificação, por exemplo, sugere dar um novo significado ou sentido a algo, neste caso, a prática pedagógica. Logo, dar um novo sentido à prática nos direciona à ideia de mudar a percepção sobre algo que existe, e não necessariamente a criar algo novo, ou à uma nova descoberta. Já o termo “reinvenção”, sugere a ideia de inventar de novo, ou seja, mudar a maneira como algo funciona, essas respostas foram as mais próximas de uma concepção disruptiva de inovação (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Quanto à inovação associada à valorização de determinadas tendências e teorias, os participantes enfatizaram a importância do construtivismo, a revisão de tendências pedagógicas, valorização das tendências progressistas, e defenderam a aprendizagem centrada no aluno, concepção própria da pedagogia nova e do ensino ativo. Neste sentido, essas concepções aproximam-se mais do conceito de mudança. Embora cada uma contenha em si um elemento inovador para alguma escola, em um determinado contexto (CAMPOS, 2019).

Os demais participantes definiram inovação das práticas educativas associando-a a elementos específicos do contexto escolar: “Trabalhar com novos recursos e tecnologias com ênfase nas NTIC's”, “reinventar a estrutura física da escola”, “motivação e estímulo do aluno”, “inserção de novos métodos e estratégias de ensino”, “contato com diferentes culturas”, e o abordagem de “conteúdos atualizados”. Embora cada resposta enfoque em um elemento da inovação, relacionado a uma característica específica da realidade escolar, se as mesmas fossem reunidas em uma única resposta, esta, constituir-se-ia em uma concepção muito próxima à quebra de paradigmas, e à inovação disruptiva.

No Quadro 3, apresenta-se a síntese das respostas:

Quadro 3: Concepções de inovação das práticas educativas

1. Inovação em sentido amplo					
Autonomia institucional		Ressignificação e reinvenção de práticas		Ênfase em determinadas tendências pedagógicas e teorias	
• Construir caminhos próprios; • Atingir objetivos com o que se tem.		• Reinvenção a partir da realidade; • Ressignificação da educação; • Ressignificação da prática; • Reinventar práticas.		• Métodos Construtivistas; • Aprendizagem centrada no aluno; • Revisão de tendências, • Valorizar tendências progressistas.	
2. Inovação em sentido específico					
Recursos e Tecnologia	Estrutura Física	Dinamismo e estímulo	Métodos e estratégias	Diálogo intercultural	Conteúdos
• Usufruir dos benefícios da tecnologia; • Uso de novas tecnologias; • Utilizar-se das variadas tecnologias; • Acesso à internet; • Novos recursos.	• Reinventar a estrutura da escola.	• Dinamizar o trabalho docente; • Dinamizar a prática educativa; • Buscar alternativas de estímulo à aprendizagem.	• Reinventar a mediação de conteúdos; • Revisão de estratégias; • Variação de métodos; • Novas formas de trabalhar.	• Acesso a diferentes culturas.	• Conteúdos atuais; • Revisão de conceitos; • Novas discussões.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Em suma, pode-se destacar nesse quesito: recorrência da inserção das novas tecnologias como condição para inovação, da ideia de ressignificação e reinvenção; ausência de referência direta à uma quebra de paradigmas e inovações disruptivas; apresenta visão reducionista relacionada a tipos de tendência pedagógica; ênfase em elementos isolados como: conteúdos, recursos e métodos; pouca referência a estrutura física e ao papel do estado, da comunidade do entorno, e da gestão; ênfase na ação do professor; além de algumas respostas vagas, redundantes e evasivas. Consequentemente, pode-se inferir que não há um conceito claro e único de inovação na escola, apenas diferentes perspectivas da realidade.

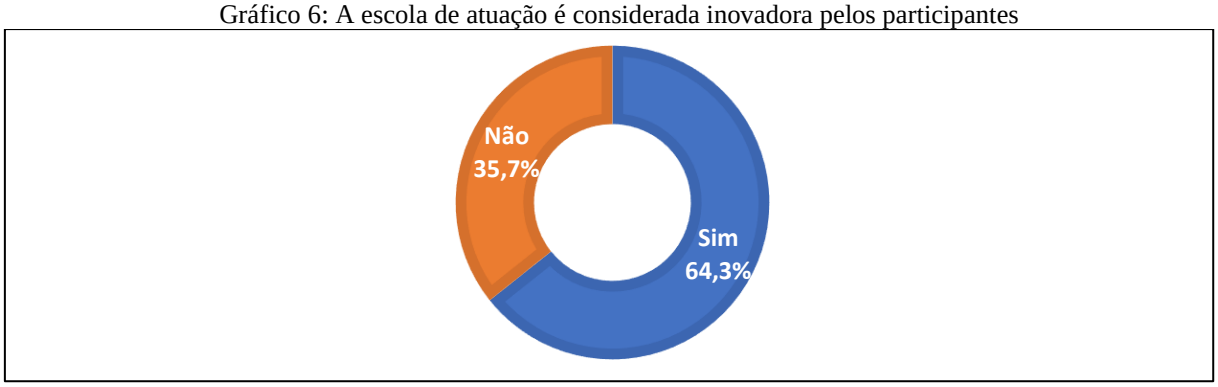
3.2.2. Escolas Inovadoras: Possibilidades e Empecilhos

Dada a concepção, indagou-se aos participantes se consideravam a escola, em que atuam, inovadora. Como também, quais os elementos que contribuíram ou impediram para que fosse classificada como tal. As sínteses das respostas estão dispostas nos gráficos Gráfico 6,Gráfico 7 e Gráfico 8.

A maioria dos entrevistados considera a escola em que trabalham inovadora, mais precisamente, 64,3% dos participantes, um número elevado, se a inovação for considerada

como uma mudança abrupta ou como uma quebra de paradigmas. Contudo, partindo do pressuposto dos conceitos de inovação que os participantes apresentaram na questão anterior, ou seja, que não necessariamente abranja a escola em sua completude e em todos os aspectos, percebeu-se que o percentual de 64% não é difícil de ser atingido. Destarte, o dado demonstra que já existe um processo inovador ocorrendo na prática educativa, embora, o ritmo de mudanças na escola, na sociedade, e o avanço tecnológico não seja o mesmo.

Gráfico 6: A escola de atuação é considerada inovadora pelos participantes

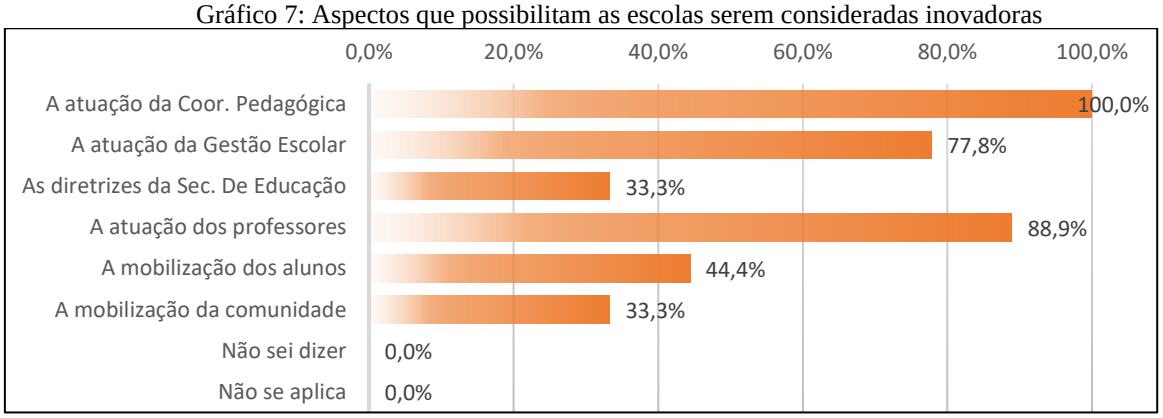


Fonte: Pesquisa de Campo.

Sobre os aspectos que contribuíram para que essas escolas fossem caracterizadas inovadoras, 100% dos entrevistados consideraram que a atuação dos coordenadores pedagógicos foi relevante, sendo o único elemento que foi indicado por todos. Na sequência apresenta-se a atuação do professor com 88,9%, e a atuação da gestão escolar com 77,8%.

Assim, pode-se inferir, que na visão dos entrevistados, o papel dos profissionais que atuam na unidade escolar é o maior aspecto mobilizador da inovação, com ênfase no papel da coordenação. Em contrapartida, a atuação da Rede de Educação, dos alunos e da comunidade, não apresentou índices elevados de contribuição.

Gráfico 7: Aspectos que possibilitam as escolas serem consideradas inovadoras

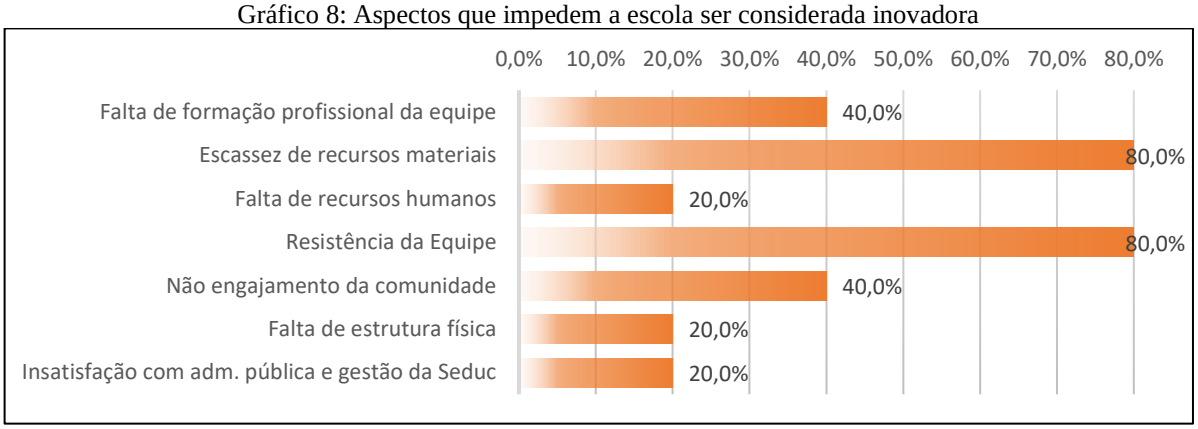


Fonte: Pesquisa de Campo.

Sobre a participação da Rede de Educação, entende-se que o processo inovador não pode ocorrer de cima para baixo, embora como afirma Campos (2019), a inovação pressupõe a mobilização de todos setores, ainda que a escola possua autonomia pedagógica, a regulamentação do estado interfere no cotidiano escolar (MARINELLI, 2019). Contudo, o trabalho coletivo, a partir da gestão democrática, e do planejamento participativo, é um aspecto essencial para que mudanças significativas ocorram (VASCONCELLOS, 2013). Neste sentido, a pouca participação da comunidade e dos alunos no processo de inovação, destaca o protagonismo dos profissionais da educação (Coordenadores, professores e diretores), por outro lado, a desproporcionalidade das respostas expressa um desequilíbrio nessa atuação. Resta saber se, a partir da inovação mobilizada por estes profissionais, os alunos e a comunidade, posteriormente, tornaram-se mais atuantes.

Quanto aos que não consideram sua escola de atuação como inovadora, 80% indicou duas principais justificativas: “a escassez de recursos materiais” e a “resistência da equipe”.

Gráfico 8: Aspectos que impedem a escola ser considerada inovadora



Fonte: Pesquisa de Campo.

Sobre a resistência da equipe, como explica Vasconcellos (2013), a escola é um espaço de resistências, não é, portanto, um dado revelador. É salutar, contudo, compreender que a resistência dos profissionais também é importante, a fim de que as mudanças não ocorram sem uma reflexão profunda, de modo que ela aconteça a partir do querer da comunidade como um todo.

Em relação a escassez de recursos materiais, duas reflexões são importantes, a primeira é compreender se a ausência de recursos pode impedir qualquer processo inovador na escola, afinal, existem experiências de escolas com organizações alternativas que demonstram que é possível, o portal Reevo[10], por exemplo, apresenta um mapa interativo com experiências

[10] https://reevo.wiki/BR

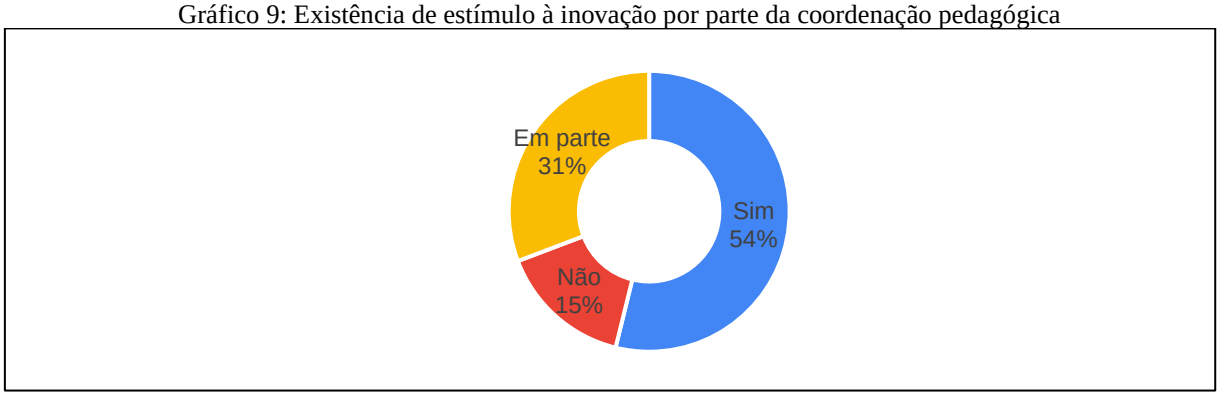
inovadoras de escolas do mundo inteiro, as instituições possuem variados perfis, sejam públicas, privadas, comunitárias, rurais, quilombolas, indígenas e etc. com variados modelos pedagógicos e atendem diferentes públicos e classes sociais, inclusive, estão registrados 107 experiências do Brasil. Dada a diversificação dessas experiências, não se pode afirmar que a existência de recursos em abundância seja indispensável à inovação.

A segunda reflexão, a qual consiste em um elemento contraditório, é compreender como é possível que uma escola do município, considerada uma das cidades mais ricas do Estado da Bahia, indique escassez de recursos materiais. Entende-se que ineficiências nos processos de gerenciamento por parte do poder público, podem estar relacionadas às respostas dos entrevistados. Além do mais, outros elementos que envolvem a atuação da gestão municipal são destacados por um entrevistado, tais como a falta de recursos humanos, falta de estrutura física, a insatisfação com a administração pública e gestão da secretaria de educação.

3.2.3. A atuação da coordenação pedagógica na Inovação

Após ser identificada a concepção sobre inovação, e quais elementos contribuem ou dificultam para que as escolas se tornem inovadoras, procurou-se saber, de modo específico, se a coordenação pedagógica tem colaborado para este processo, e quais práticas têm estimulado a inovação nas escolas. Em relação primeiro aspecto da questão, conforme disposto no Gráfico 9, foram obtidas as seguintes respostas: a maioria, 54%, concorda que “sim”, o coordenador contribui para inovação, 31% dos entrevistados considera que “em parte” ou que “poderia melhorar” nesse aspecto, apenas 15% afirma que “não”.

Gráfico 9: Existência de estímulo à inovação por parte da coordenação pedagógica



Fonte: Pesquisa de Campo.

Ao contrastar essa resposta com as questões anteriores, nota-se algumas aparentes contradições nas respostas. Por exemplo,

1. Todos os coordenadores afirmam que contribuem de algum modo para inovação, mas nem todos consideraram a escola em que atuam inovadora.
2. Alguns coordenadores afirmam que contribuem em parte ou que "poderia melhorar", no entanto, afirmam que sua atuação contribuiu para que a escola se tornasse inovadora.

Pode-se inferir, deste modo, que o primeiro item sugere que os coordenadores estimulam a inovação, mas a mudança não acontece, o que pode ser justificado por fatores como a resistência da equipe, ou a escassez de recursos, como indicado no Gráfico 8. Enquanto o segundo item, indica uma participação menor da coordenação como corresponsável pelo processo inovador.

Embora a coordenação não seja a única responsável pela inovação, seu protagonismo é característica intrínseca a sua função na transformação do espaço escolar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Destarte, essas respostas em aparente contradição podem indicar uma fragilidade na função transformadora da educação, bem como no exercício da liderança.

Por outro lado, a maioria das respostas apresentou coerência. Nas escolas consideradas inovadoras, os participantes reconhecem, contundentemente, o papel da coordenação e seu estímulo à inovação, enquanto, nas escolas não consideradas inovadoras, o estímulo à inovação pela coordenação é limitado.

Sobre a descrição dos estímulos empreendidos pela coordenação pedagógica, os participantes indicaram dois focos principais, o primeiro refere-se ao **ensino** e a instrumentalização das aulas, e o segundo à **educação** de modo mais abrangente.

Sobre a apresentação de novas alternativas aos professores para a instrumentalização das aulas, o trabalho da coordenação é direcionado à mudança de estratégias; enfoque em determinados princípios didáticos; e à utilização de recursos variados, neste caso, a inserção de novas tecnologias ganha destaque mais uma vez, sendo o elemento mais associado, pelos participantes, à ideia de inovação.

Em relação às estratégias, os participantes informaram que a coordenação estimula, principalmente, aulas extraclasse, execução de projetos interdisciplinares e discussões sobre gamificação. As aulas extraclasse e a Pedagogia de Projetos, não são uma novidade na área da educação, contudo, compreende-se a associação dessas estratégias como algo inovador, uma vez que a maioria das escolas do país, embora já apresentem focos de inovação, ainda supervaloriza a aula disciplinar, dentro da sala de aula, com alunos, devidamente alinhados e passivos. A Escola Nova, no início do século XX, já preconizava a importância do aprender a aprender, da aprendizagem centrada no aluno, e das metodologias ativas, no entanto, essa

tendência não chegou a se popularizar em termos práticos, nas escolas brasileiras (LIBÂNEO, 1986).

Dessa forma, os coordenadores têm estimulado mais a mudança do que a inovação. Já a gamificação, de fato, é uma estratégia recente no campo pedagógico, e que consiste em estruturar as aulas de modo semelhante à lógica dos jogos. Quanto à adoção de princípios pedagógicos que norteiam a mudança de práticas, os participantes destacaram que a coordenação estimula, principalmente, à autonomia dos alunos, a ludicidade, personalização da aprendizagem e dinamismo, dentre outros.

O segundo foco das respostas sobre os estímulos à inovação pelos coordenadores, refere-se à mudança de visão sobre a **educação,** nesse sentido os coordenadores têm estimulado a mudança de práticas com base em abordagens mais amplas, teóricas. Esse foco é essencial para transformação do espaço escolar, o qual consiste em uma mudança profunda que inclui práticas e valores, assim, a partir dessas discussões os educadores compreendem melhor o significado de suas práticas, conferindo-lhes a reflexão necessária à mudança. Neste âmbito, os coordenadores, segundo os participantes, estimulam a atualização constante e a apreensão de abordagens diversas, ações estas, relacionadas à dimensão formadora da coordenação pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015). No Quadro 4, apresenta-se a síntese das respostas.

Quadro 4: Práticas inovadoras estimuladas pela coordenação pedagógica

1. Ensino-instrumentalização das aulas		
Novas tecnologias e recursos	Princípios didático-pedagógicos	Estratégias de ensino
• Formação continuada em espaços virtuais; • Uso de Tic's pelos professores e alunos; • Uso de objetos educacionais ou de aprendizagem; • Produção dos próprios recursos pedagógicos pelos professores.	• Estímulo à autonomia dos alunos; • Incentivo a aulas mais dinâmicas; • Aulas para diferentes tipos de desenvolvimento (personalização da aprendizagem); • Interatividade e ludicidade nas aulas.	• Aulas de campo • Aulas extraclasse; • aulas práticas; • Projetos; • Discussões sobre gamificação.

2. Visão Educacional	
Estímulo à atualização constante	Estímulo a abordagens diversas
• Busca por “caminhos atuais”; • Incentivo a novas práticas; • Buscar o que há de mais moderno e atual para os alunos; • Reinvenção constante na escola.	• Multiculturalidade; • Multidisciplinaridade; • Trabalho a partir das múltiplas linguagens.

Fonte: Pesquisa de Campo.

3.2.4. A Pandemia de Covid-19 e perspectivas de inovação.

Como já abordado anteriormente, a presente pesquisa foi realizada no contexto da crise pandêmica de COVID-19, a qual acarretou o fechamento das escolas, e o ensino remoto emergencial, que por sua vez forçou a utilização ampla e intensa das mais variadas ferramentas tecnológicas, com o intuito de manter a rotina de aprendizado e o contato entre os membros das comunidades escolares.

Muitos especialistas da área de educação têm previsto como isso afetará a educação no mundo pós-pandemia, forçando práticas inovadoras na escola (MORAN, 2020, p. 1), por exemplo, afirma que "As transformações que virão serão fortes, mas, com consequências muito diferentes para os diferentes grupos. Uns sairão fortalecidos, com mais ideias para pôr em prática novas competências, visões, oportunidades".

Sobre os impactos da pandemia na educação,

> Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. É a oportunidade que se espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro (GATTI, 2020, p. 37).

Sem deixar de considerar os impactos sociais que serão ocasionados pela crise, espera-se que a educação desbrave novos caminhos. Sendo assim, como a inovação é conceito chave desta pesquisa, tornou-se necessário compreender as perspectivas dos participantes sobre o futuro das escolas. Campos (2020) afirma que ao se falar em inovação na escola, um dos maiores desafios consiste em repensar o tempo e os espaços de aprendizagem. Por isso, foi questionado se na opinião dos participantes, a Pandemia do Covid-19 irá provocar mudanças inovadoras e duradouras em suas escolas, relacionadas a esses aspectos. E se sim, quais.

No Quadro 5 apresenta-se a síntese das respostas, percebe-se que os participantes preveem diversas mudanças, principalmente no âmbito da tecnologia educacional. Neste ponto, apresenta-se não só a inserção das TIC's como forma de enriquecer a aprendizagem, mas, também uma nova perspectiva sobre o tempo e o espaço de aprendizagem. Os entrevistados visualizam a possibilidade de continuar aprendendo em espaços virtuais, além de citar o Ensino Híbrido, considerado por muitos educadores como a principal "herança" da Pandemia para educação.

O ensino híbrido é uma modalidade de ensino que combina elementos de estudo online com o presencial, é uma perspectiva inovadora da educação, e que pode ser aplicado a partir de

diferentes modelos, sendo uns mais disruptivos, que pressupõe uma quebra de paradigmas sobre a organização escolar como é conhecida convencionalmente, e outros sustentados, ou seja, que podem ser inseridos no cotidiano da escola, sem ser necessário mudanças abruptas na rotina escolar (BACICH; TANZI NETO; *et al.*, 2015). Nesse sentido, é importante, que os coordenadores pedagógicos já reconheçam a necessidade de compreender melhor a modalidade aproveitando-se do contexto, a fim de fomentar formações continuadas sobre o assunto. Como líder, necessita ter visão sobre o futuro e agir estrategicamente sobre a situação.

Quadro 5: Previsão de mudanças na educação ocasionadas pela Pandemia de Covid-19

1. Tecnologia Educacional	
Inserção efetiva das TIC's na escola	Estudo Online e cibercultura
• Educação com tecnologia em todas as etapas; • Inserção das tecnologias no chão da escola; • Relação positiva com as Tic's; • Retirar celulares do segundo plano; • Tecnologia para ensino-aprendizagem	• Lidar com o mundo virtual; • Recursos adaptados para educação a distância; • Atividades complementares virtualmente; • Ensino híbrido.
2. Relação interpessoal	
Relação com as famílias	Relações em geral
• Catalogação das famílias de modo virtual; • Contato virtual com as famílias; • Maior participação da família	• Cuidado com o outro; • Empatia.
3.Espaços de aprendizagem	
Inovação na estrutura física	Adequação de espaços
• "Inovar na estrutura"; • Movimento de reivindicação coletiva pela melhoria da estrutura da escola	• Adaptações do espaço, • Aprendizagem fora do ambiente escolar.
4.Abordagens pedagógicas	
Currículo	Práticas pedagógicas
• Novos conteúdos; • Planejamento ampliado (personalização).	• Autonomia nos processos de aprendizagem; • Mudança de prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Outro aspecto relevante, levantado pelos entrevistados diz respeito às relações interpessoais. Preveem que haverá modificações ocasionando o mais empatia e cuidado com o outro, e a aproximação família-escola. Uma vez que, estando os pais em casa com os filhos, tornaram-se coparticipantes e auxiliares nas atividades, levando-os a reconhecer a importância da escola, e a estabelecer um contato cotidiano com os professores. Nota-se, neste item, um potencial transformador do contexto escolar, e que pode conduzir as comunidades a uma reflexão profunda capaz de transformar a realidade. É relevante, no entanto, compreender como as escolas irão liderar o processo de retorno a sua rotina.

Continuando a análise, mais dois pontos principais são levantados pelos participantes: a adequação dos espaços de aprendizagem, incluindo sua estrutura; e a mudança nas abordagens

pedagógicas, o que inclui a adequação dos currículos e das práticas de ensino com ênfase na autonomia do aluno e na personalização da aprendizagem.

Sobre as estruturas das escolas, os participantes além de reconhecerem seus lugares na adaptação desses espaços, chamam à responsabilidade o poder público, o qual deve assumir seu papel no quesito inovação, neste caso, porém, além do investimento recursos e estrutura, é preciso investimento em políticas educacionais que fomentem a inovação, todavia, é necessário cautela a fim de que essas políticas não engessem o processo, a fim de se tornar um instrumento mais de regulação que de transformação (MARINELLI, 2019).

Nenhum participante fez qualquer referência direta a uma previsão de mudanças relacionadas às políticas educacionais. Enquanto, nas abordagens pedagógicas, evocam mais uma vez, a "sonhada" autonomia do aluno na aprendizagem, a personalização da aprendizagem e inserção de novos conteúdos. Sobre a personalização, entende-se como uma aprendizagem em que o aluno esteja "envolvido na realização de atividades de aprendizagem que são adaptadas às suas preferências, aos interesses pessoais e à sua curiosidade interna" (VALENTE, 2019). Esta abordagem é um dos fundamentos do Ensino Híbrido, reafirmando o papel ativo do aluno.

A partir dos dados coletados sobre inovação, é possível perceber que existem modificações no cotidiano escolar, ainda que de modo sustentado, ou seja, sem romper com os paradigmas de organização escolar, convencionalmente existentes no Brasil. Os participantes, reconhecem a importância do papel do coordenador nesse processo, como também a importância da inserção das novas tecnologias no cotidiano escolar, como principal elemento que caracteriza a inovação.

A pandemia de Covid-19, por sua vez, tem instigado maior aproximação entre educação e tecnologia, de modo que se espera que a escola, doravante, modifique suas práticas, com utilização cada vez mais comum da tecnologia no seu cotidiano. É papel do coordenador também, promover uma reflexão profunda sobre as mudanças abruptas que tanto tem se falado no mundo pós-pandemia no contexto educacional.

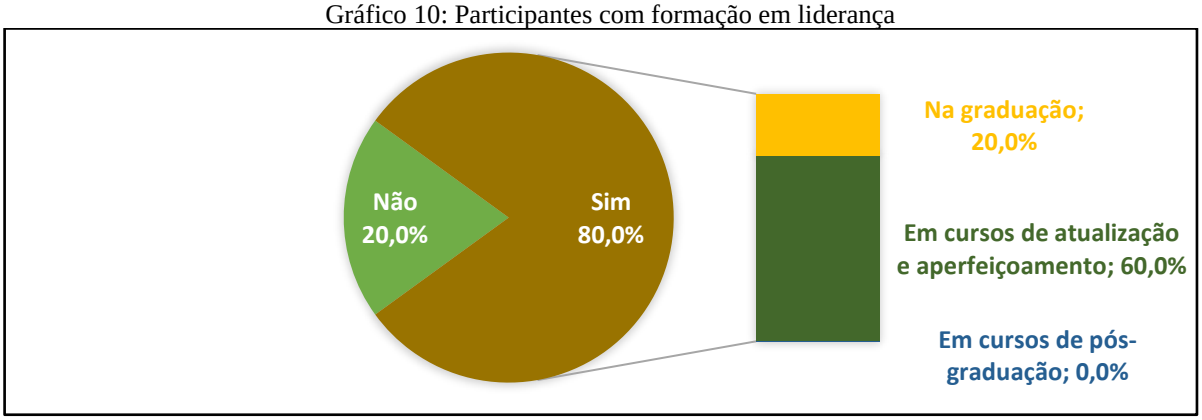
Neste caso, a mudança ou inovação ocorre por força exógena, e corre o risco de ser superficial, desconsiderando a realidade de cada instituição, de confundir inovação pedagógica com inovação tecnológica, bem como, de absorver um modismo sem combater os problemas mais profundos, arraigados na cultura escolar. Entretanto, o papel transformador, articulador, e formador da coordenação pedagógica, pode contribuir de modo a aproveitar o momento para uma finalidade maior nos processos de mudança, além de combater uma visão reducionista da inovação.

3.3. CONCEPÇÕES E PERFIS DE LIDERANÇA

3.3.1. Concepções de Liderança

Em relação a liderança, procurou-se identificar, primeiramente, quais coordenadores pedagógicos possuíam formação sobre o tema, como se pode observar no Gráfico 10, a maioria, 80%, afirma que sim, no entanto, apenas 20% afirmou que estudou liderança na graduação, sendo que 60% diz ter obtido a formação a partir de curso de aperfeiçoamento e atualização.

Gráfico 10: Participantes com formação em liderança



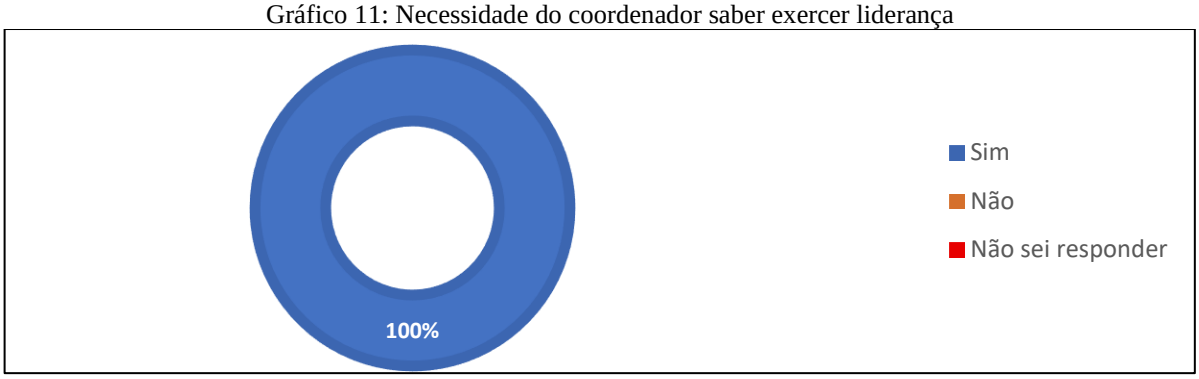
Fonte: Pesquisa de Campo.

Embora os dados demonstrem um cenário positivo, alguns aspectos devem ser destacados, é notório que a abordagem sobre liderança na formação inicial de pedagogos, ainda é inexpressiva, mesmo que ocorra, ainda pode ter sido tratado como um tema de pouco destaque, sem considerar a ênfase que a temática merece, uma vez que todos os educadores, em algum momento, exercerão liderança no espaço escolar, mesmo que não ocupem os cargos de gestão. Nenhum chegou, sequer, a afirmar que possui formação em liderança a nível de pós-graduação. O que leva a concluir que a competência em liderança não é considerada como exigência para o exercício profissional de educadores, sejam como professores ou como ocupantes de cargos de gestão. Todavia, a prática cotidiana desses profissionais que trabalham para promover o desenvolvimento humano, exige tal competência, como afirmam Vasconcellos (2013), Placco, Almeida e Souza (2015), Lück (2014) e Santos (2019).

O fato de os coordenadores já ocuparem um cargo formal de liderança, pode ajudar a entender o porquê da maioria ter procurado formação em cursos de aperfeiçoamento e atualização. A saída para suprir a carência formativa é a procura por tais cursos, sejam minicursos ou cursos mais abrangentes. Esse reconhecimento está explícito no Gráfico 11, onde

todos os participantes afirmaram ser necessário ao coordenador pedagógico saber exercer liderança. O que por si, já demonstra um avanço.

Gráfico 11: Necessidade do coordenador saber exercer liderança

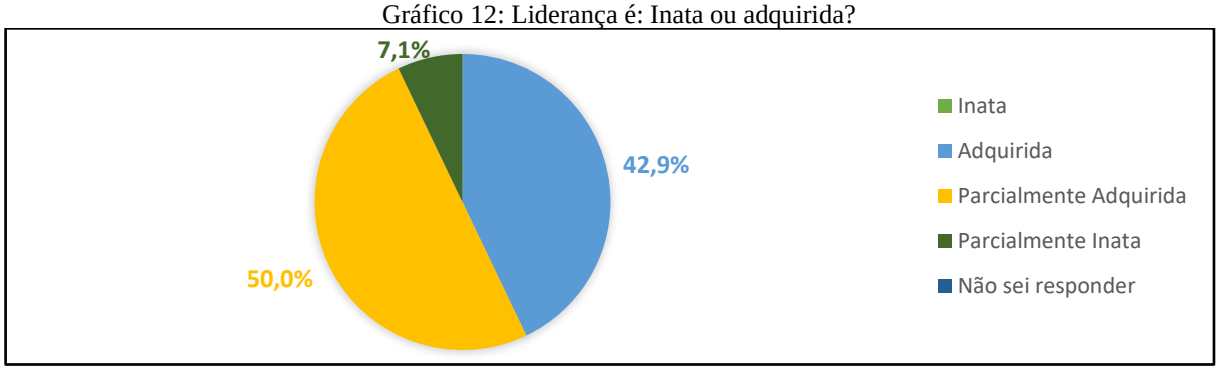


Fonte: Pesquisa de Campo.

Na sequência, indagou-se aos participantes sobre suas opiniões a respeito da origem da liderança, de modo que foram apresentadas as seguintes opções: inata; adquirida, parcialmente inata, parcialmente adquirida, ou não sei responder. Como nota-se no Gráfico 12, as opiniões estão divididas, metade a entende como adquirida, e já outra metade a defende como parcialmente inata ou adquirida, nenhum participante considera a liderança completamente inata.

Essas respostas, em parte, demonstram um distanciamento ou uma aproximação entre a opinião dos participantes e a abordagem inicial dos traços de personalidade, a qual defendia que a liderança era inata. Todavia, defender essa abordagem, ainda que parcialmente, pode sugerir que nem todos os educadores conseguirão desenvolvê-la, exigindo dos coordenadores e demais profissionais da educação, um dom ou vocação para o exercício do seu trabalho.

Gráfico 12: Liderança é: Inata ou adquirida?



Fonte: Pesquisa de Campo.

Por outro lado, a compreensão da liderança como uma característica adquirida, ainda que parcialmente, possibilita a procura por processos formativos e experiências que a desenvolvam

(LÜCK, 2014). Contudo, para entender melhor o porquê dessas respostas precisou-se compreender o que os sujeitos entrevistados entendem sobre o conceito de liderança.

Destarte, fora realizada a seguinte pergunta aos participantes: Heloísa Lück define a liderança como o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2014, p.35). Sobre este assunto, o que você entende por liderança?

No Quadro 6, dispõe-se a categorização das respostas, sendo que as categorias iniciais em destaque se referem aos elementos mais recorrentes.

Quadro 6: Conceito de Liderança

1. Ação/estado			
Habilidade		**Característica**	**Atitude**
• Gerir; • Delegar; • Influenciar; • Mobilizar; • Motivar; • Escutar; • Orientar;	• Otimizar; • Atuar; • Conduzir; • Conquistar; • Envolver; • Liderar.	• É (dom); • Estar (à frente); • Não chefiar.	• Respeitar.

2. Objeto			
Indivíduos e grupos		**Instituição e processos**	
• Pessoas; • Grupos; • Equipe;	• Os pares; • Liderados.	• Instituição; • Sistemas;	• Demandas; • Processos.

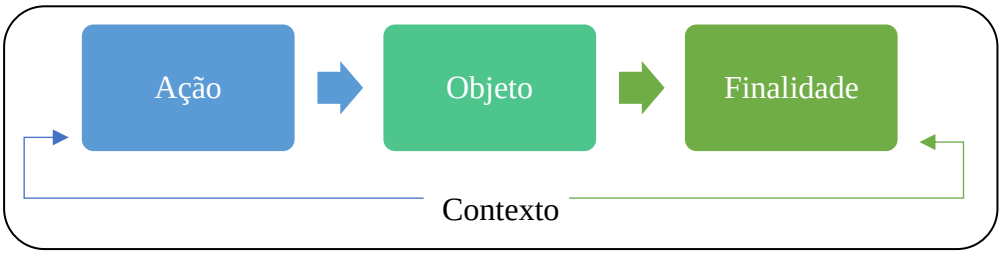
3. Finalidade				
Objetivos	**Metas**	**Resultados**	**Desenvolvimento Humano**	**Foco no líder**
• Objetivos comuns; • Objetivo específico.	• Atingir metas predefinidas.	• Resultados positivos; • Eficácia; • Bons resultados; • Buscar melhorias.	• Desenvolver potencialidades;	• Seguir o líder; acreditar num projeto, alcançar objetivos do líder ou da organização.

4. Contexto		
Valores	**Competências emocionais e cognitivas**	**Espaço delimitado**
• Democracia; • Participação coletiva; • Descentralização; • Trabalho em equipe; • Interesse coletivo; • Parceria; • União; • Positividade; • Exemplaridade.	• Cuidado com as relações; • Associar funções à talentos; • Com equilíbrio; • Com organização; • Escutar equipe; • Olhar sensível; • Otimizando recursos; • Tomada de decisão.	• Em determinados setores; • No contexto profissional; • Na trajetória de desenvolvimento do trabalho.

Fonte: Pesquisa de campo

A partir das respostas obtidas, observa-se um padrão na estrutura das respostas, embora algumas não apresentaram todos os elementos desse padrão. De modo geral, os participantes definem a liderança "como uma ação sobre um objeto para alguma ou algumas finalidades em um determinado contexto" (Gráfico 13).

Gráfico 13: Estrutura do conceito de liderança dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

As ações empreendidas pelo líder relacionam-se a uma habilidade, caraterística pessoal ou a atitudes. Nesse aspecto, as ações descritas mais recorrentes nas respostas associam o conceito de liderança a gerir, delegar, influenciar, mobilizar e motivar, termos que geralmente também estão presentes nas definições da literatura de referência. As demais respostas centralizam a concepção de liderança em uma característica ou uma postura do líder, uma delas indica claramente que a liderança é um dom, o que se assemelha à perspectiva original da abordagem de traços de personalidade, outra faz questão de distingui-la de chefia. Embora a literatura sobre administração também faça essa distinção, Lück (2014) contesta a dicotomia que se estabelece sobre os termos, onde a chefia ou gestão (*management*) geralmente é associado ao fazer as coisas e a prática do trabalho, enquanto liderança é associada à inspiração, à visão e à direção.

> Esse enfoque, segundo nosso entendimento, gera uma tendência a enfatizar a dicotomia e a criar perspectivas de tensão e conflito entre dois papéis que, na realidade, quando naturalmente eficazes, ocorreriam de forma intimamente entrelaçadas. Somos de parecer que essa separação é apenas útil no sentido da compreensão das dimensões e dos desdobramentos de uma mesma ação, mas que, na orientação do trabalho, elas devem ser consideradas integradamente (LÜCK, 2014, p. 99).

A aproximação entre gestão e liderança é nítida nas respostas dos entrevistados sendo que "gerir e gestão" são os termos mais recorrentes no que concerne à ação principal, empreendida pelo líder. Lück (2014) defende que a liderança (conceito restrito) está inserida na gestão (conceito amplo), deste modo, existe em uma organização escolar a gestão financeira, a gestão de recursos, a gestão do currículo, a gestão de pessoas, dentre outras. Sendo assim, a liderança seria sinônimo de gestão de pessoas.

A partir dessa inferência, segundo a maioria dos participantes, o objeto principal da ação do líder seria as pessoas ou grupos, no entanto, outros termos aparecem, como a instituição, as demandas, sistemas e processos, retirando o foco da liderança da influência social, em preferência às tarefas e a instituição em sua totalidade. Em outras palavras, a partir da perspectiva de Lück (2014), esses participantes associam a liderança a outros aspectos da gestão que não se referem exclusivamente a pessoas, confundindo gestão e liderança.

A maioria dos entrevistados estabelece uma finalidade ao conceituar a liderança, as quais englobam objetivos, metas, resultados, o desenvolvimento humano e o foco no próprio líder. A resposta mais recorrente indica que a finalidade da liderança é o alcance de objetivos comuns ou específicos, o que serve de base para a categorização do contexto, próximo item de análise.

Os autores citados neste trabalho, que definem a liderança, como Hoy, Miskel e Tarter (2015), Kinicki e Kreitner (2006) e Lück (2014) também destacam o "alcance de objetivos" como elemento final da liderança, contudo, Hoy, Miskel e Tarter (2015) ao caracterizar os objetivos da liderança como "compartilhados" apresentam a perspectiva mais coerente com as respostas dos participantes.

As demais respostas também trazem elementos importantes sobre a finalidade da liderança, como o alcance de metas, bons resultados, e melhorias. No entanto, destaca-se duas categorias que são citadas uma vez cada, que é: o desenvolvimento de potencialidades e o foco no líder. A primeira é um elemento pouco percebido, mas fundamental para liderança na educação que é o desenvolvimento humano, dessa forma, a finalidade da liderança e da educação se alinham, concordando com Lück (2014), a qual afirma que liderança e educação fazem parte do mesmo processo. A segunda coloca a finalidade da liderança no próprio líder, embora cite outros elementos, é notório, nesta colocação, a ênfase no "objetivo do líder", na necessidade de "acreditar num projeto" e de "seguir o líder", fazendo disso um fim e não um meio. Essa concepção remete novamente a ideia do "grande homem" ou da liderança individual e exclusiva, o que pode prejudicar a liderança em espaços escolares, uma organização complexa, e que requer uma rede de líderes, como explica Santos (2019), principalmente no âmbito da coordenação pedagógica, e que contradiz as respostas sobre último elemento da análise que é o contexto em que a liderança se expressa.

Os participantes da pesquisa além de definirem a liderança como uma ação sobre um determinado objeto para uma finalidade, destacam que esses elementos se manifestam em um contexto ou em condições complementares, necessárias à definição. Assim, elencam valores e princípios, competências cognitivas e emocionais do líder, e delimitam o espaço onde a liderança se expressa.

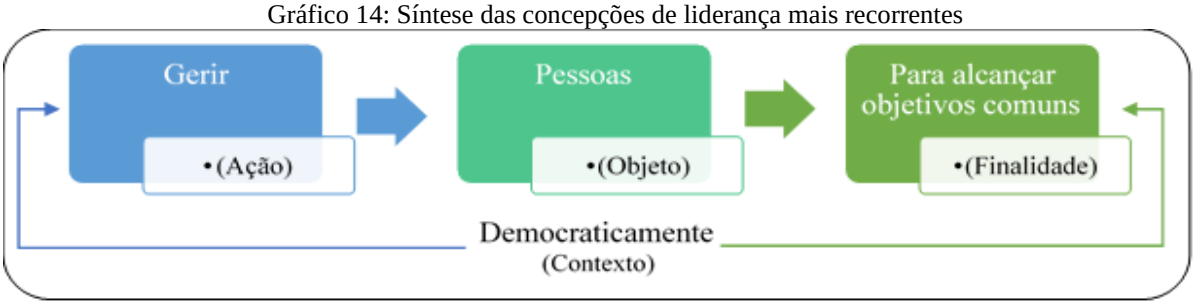
No que se refere ao contexto, um princípio merece destaque por ser o mais recorrente dos termos, se comparado a quaisquer outras categorias analisadas nesta pesquisa: a “democracia” e seus cognatos, além de outras expressões como “participação” e “coletividade”, que combinadas remetem a mesma ideia. Neste aspecto, os participantes são claros ao afirmar que a democracia é condição indispensável para o exercício da liderança. Em outras palavras, não existe liderança, se ela não for democrática.

Esse princípio é reafirmado em vários momentos, sendo até redundante em determinadas respostas, no entanto, compreende-se que este enfoque pode ser justificado pela amplitude que as discussões sobre gestão democrática tem recebido na educação, como gestão e liderança não são a mesma coisa, mas se sobrepõem, é natural que essa ênfase seja comum.

Outro dado relevante, são as competências emocionais e cognitivas que os participantes citaram como necessárias para o exercício da liderança, deste modo, condicionam-na à inteligência emocional e interpessoal. Além disso, alguns entrevistados restringem sua definição ao espaço de trabalho, contudo, saliente-se que a liderança se manifesta em diversos âmbitos da vida social, como na política e na religião.

A partir dos dados levantados, se as respostas fossem sintetizadas a partir das categorias mais recorrentes de acordo com a estrutura padrão dos conceitos apresentados, poder-se-ia afirmar que, em termos gerais, os participantes desta pesquisa definem a liderança como “gerir, democraticamente, pessoas ou grupos de pessoas, tendo em vista o alcance de objetivos comuns” (Gráfico 14).

Gráfico 14: Síntese das concepções de liderança mais recorrentes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

3.3.2. Perfis de liderança dos coordenadores pedagógicos

Observa-se que a concepção de liderança dos participantes possui uma relação com os resultados do perfil predominante. Para identificar esses perfis, foi realizada uma série de perguntas, as quais consistiram em assertivas, cujas as opções respostas foram baseadas na

Escala de Likert, sendo os que os extremos da escala foram as descrições “discordo totalmente” e “concordo totalmente”.

Foram dispostos e agrupados três assertivas baseadas em cada um dos modelos de liderança indicados neste trabalho e na obra de Heloísa Lück. A autora elenca em “Liderança em Gestão Escolar”, seis adjetivações oriundas das teorias mais recentes e que podem colaborar para compreender a liderança exercida nos espaços escolares, os modelos são: a liderança transformacional, transacional, compartilhada, coliderança, educativa e integradora.

Antes de prosseguir a análise, é crucial considerar o alerta da autora, que pondera:

> [...] é importante destacar que todos os aspectos e dimensões de uma realidade não têm existência e subsistência própria e que se inter-relacionam e se sobrepõem em sua expressão. Toda e qualquer separação constitui-se, portanto, em uma artificialização da realidade, criando-se um campo conceitual cujo papel é o de ajudar a compreender parcialmente a realidade, isto é, sem representá-la plenamente (LÜCK, 2014, p. 32).

Deste modo, a análise não possui por objetivo determinar qual o modelo seguido pelos participantes, mas, identificar predominâncias, distanciamentos e aproximações dos coordenadores pedagógicos com os referidos modelos. A escolha da autora como referência base justifica-se por ser uma das poucas obras no Brasil que trata da liderança na escola.

É importante destacar que essa questão foi feita a todos os participantes da pesquisa, mas direcionadas, exclusivamente, ao trabalho do coordenador pedagógico, foco principal deste estudo. Os dados foram organizados e dispostos no Gráfico 15, e a partir deles se pode inferir que as assertivas sobre a liderança compartilhada obtiveram os maiores percentuais de concordância, sendo que duas das assertivas sobre esse modelo, foram as únicas que não apresentaram indicador de discordância.

A assertiva com maior percentual de concordância versa que “o coordenador pedagógico procura garantir que os membros da equipe docente sintam liberdade de opinar, participar e criar”, assim, 93% concorda, ainda que parcialmente com o enunciado. A aproximação da coordenação com a liderança compartilhada é coerente com as respostas da questão sobre o conceito de liderança, onde a maioria dos entrevistados a concebeu relacionando-a a princípios democráticos. Além disso, Lück (2014), como se pode observar no Quadro 1, página 43, explica que esse tipo de liderança é relacionada à gestão democrática; as pessoas têm liberdade e sente-se à vontade para agir criativamente; envolve alunos nas tomadas de decisão; os participantes são envolvidos em todos os espaços e momentos educacionais; os líderes formais não temem em perder o poder; em determinados momentos assumem o papel de liderados. Destarte, pensar

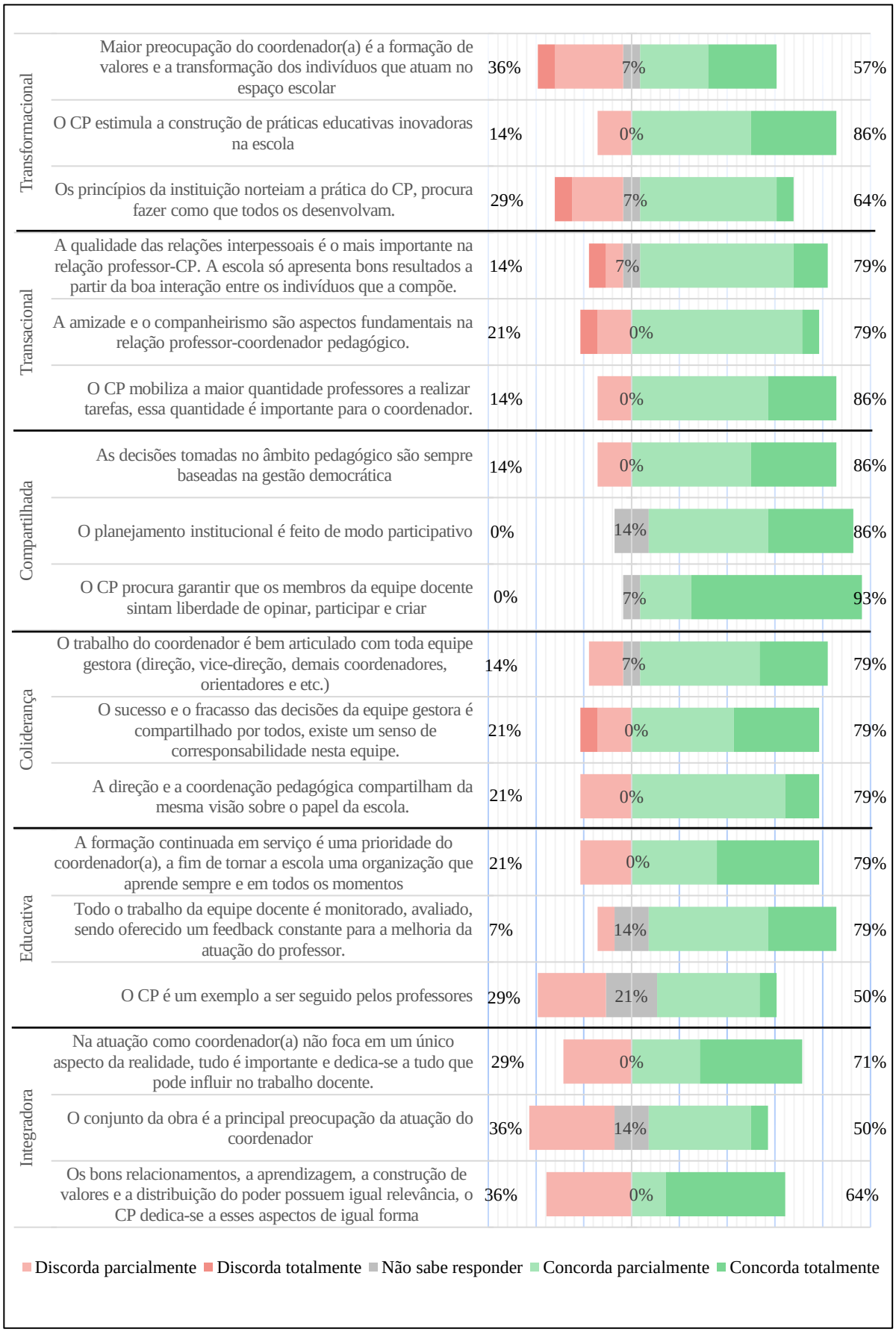
desse modo significa um avanço importante na superação do perfil autoritário tão estigmatizado na figura do coordenador, fortalecendo a dimensão articuladora.

Sobre esses aspectos, observa-se que a ênfase reafirma, nas entrelinhas, o que Placco, Almeida e Souza (2011) já identificaram ao dizer que existe maior preocupação com a dimensão articuladora do que com as demais, além disso, ao separar os modelos que obtiveram mais respostas positivas do que obtiveram mais negativas, nota-se que a coordenação está mais propensa a liderança compartilhada, coliderança e a liderança transacional, modelos que enfatizam elementos intrínsecos a articulação, em contrapartida a liderança educativa, integradora e transformacional possuem aproximações com as dimensões formativa e transformadora. Ademais, as assertivas sobre esses modelos que apresentam o "foco no desenvolvimento humano", "ênfase em valores e princípios", "modelagem inspiracional", "formação continuada como prioridade", "visão global para a transformação" possuem os maiores índices negativos de respostas.

Esses dados evidenciam que a dimensão articuladora é a cerne dos dilemas enfrentados pela coordenação pedagógica, se por um lado existe uma evolução neste âmbito, afastando-se de um perfil autoritário e coercitivo, ao menos, no modo de pensar. Por outro, ainda é a dimensão que se sobressai em relação às demais, o que leva a questionar se realmente o coordenador, no contexto das escolas brasileiras, consegue, de fato, exercer uma função multifacetada, equilibrando eficientemente as dimensões que a literatura defende.

É preciso destacar os desafios enfrentados nos espaços públicos, marcados, muitas vezes, pelo sucateamento das escolas, ausência de recursos materiais e humanos suficientes, desvalorização profissional, ineficiência da gestão de processos e que geram distúrbios nas práticas dos diversos profissionais que a compõe, portanto, as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores justificam-se também por questões estruturais e que requerem políticas que melhorem a qualidade do trabalho. Neste sentido, procurou-se conhecer melhor a rotina da coordenação pedagógica, por conseguinte, o próximo tópico da análise apresentará mais pistas sobre o assunto.

Gráfico 15: Perfis de liderança dos coordenadores pedagógicos



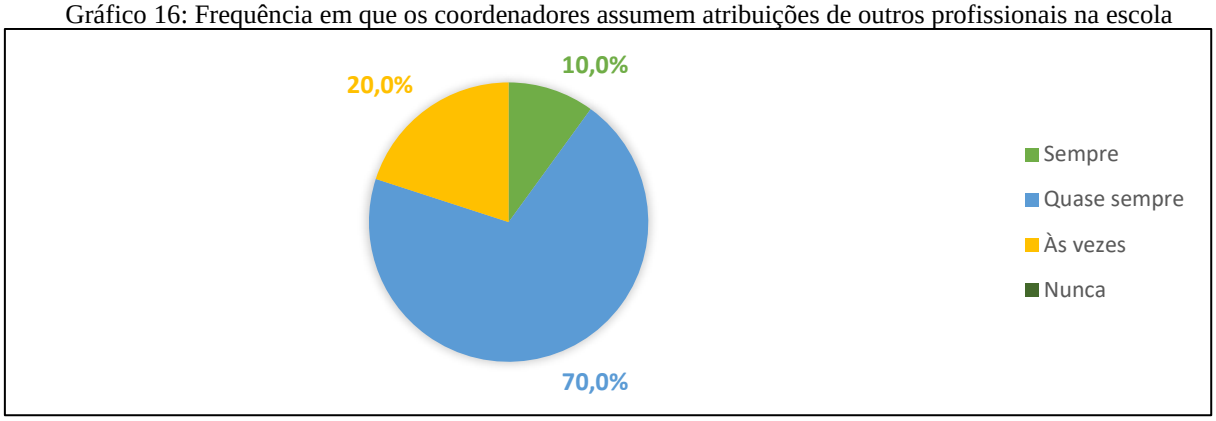
Fonte: Pesquisa de Campo.

3.4. ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Em um primeiro momento, procurou-se identificar mais informações sobre a rotina do coordenador, e percebeu-se que a alcunha “apagador de incêndios” ainda pode fazer sentido. Dos entrevistados, 100% indica que assume atribuições que deveriam ser de outros profissionais da escola, destaque-se que 70% “quase sempre” faz isso, os outros 30% dividem-se em entre “sempre” e “às vezes” (Gráfico 16).

A superação dessa cultura é um desafio à coordenação pedagógica, pois contribui, significativamente, para o desequilíbrio entre as dimensões da função. Por outro lado, a ausência de recursos humanos também pode justificar o porquê desse desvio.

Gráfico 16: Frequência em que os coordenadores assumem atribuições de outros profissionais na escola



Fonte: Pesquisa de Campo.

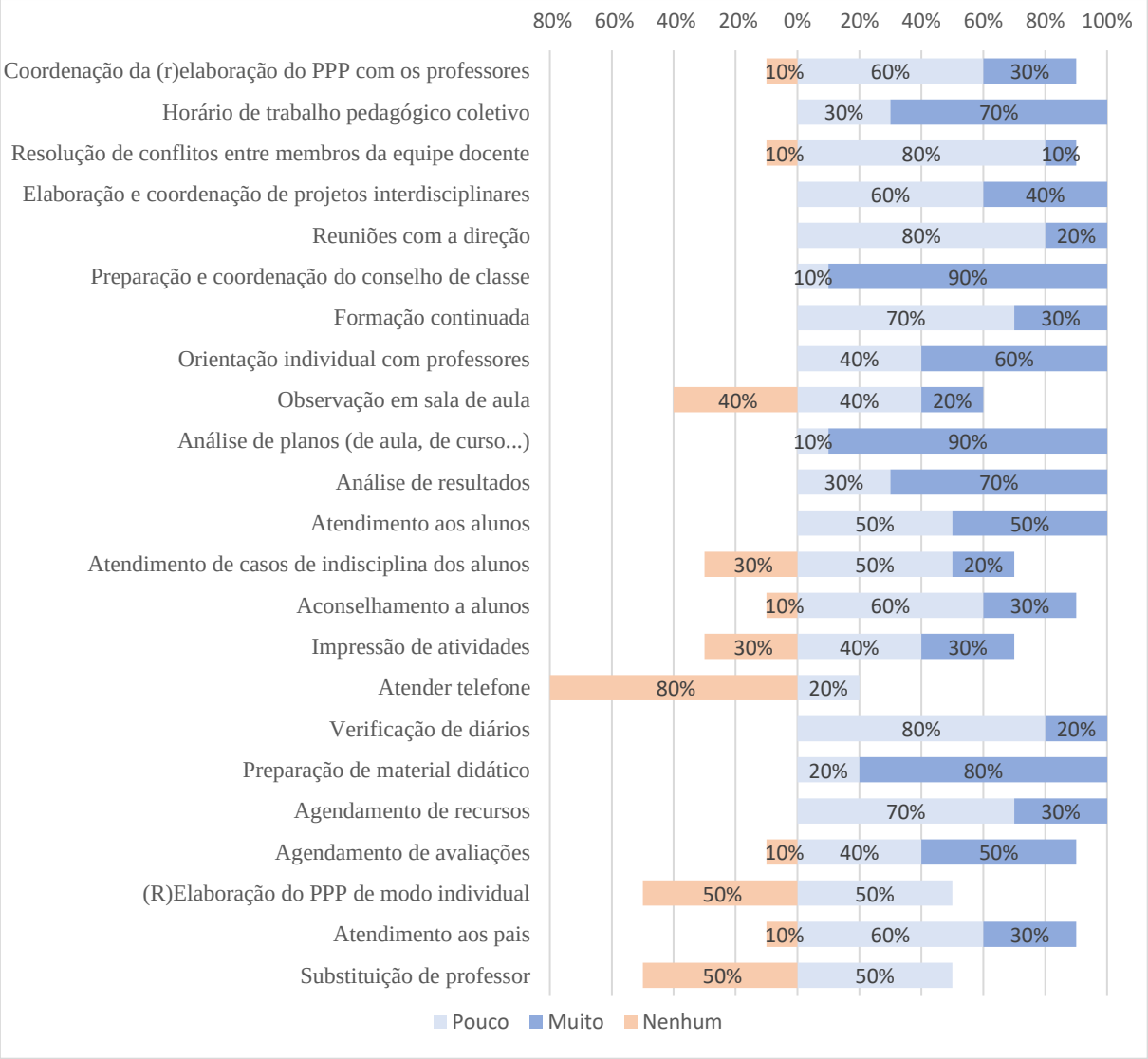
Para ajudar a compreender melhor essa rotina, foram elencadas uma série de atribuições que poderiam ocupar o tempo do coordenador, e solicitou-se que indicassem se dedicam “muito tempo”, “pouco tempo” ou “não dedica tempo”, em seguida, fora requerido que informassem quais atribuições não consideravam ser da coordenação, além de informar que outras atribuições exerciam, mas não consideravam serem suas.

Na primeira dessas questões, como disposto no Gráfico 17, 90% disse dedicar “muito tempo” à “preparação e coordenação do conselho de classe” e à “análise de planos (de aula, de curso e etc.)”, atividades importantes, tanto no aspecto formativo, como transformador da realidade, pois fornecem subsídios para reflexão sobre a prática pedagógica e para intervenção estratégica na realidade escolar.

Outras atribuições de destaque são a “preparação de material didático”, “análise de resultados”, “horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)”, onde 70% a 80% dos coordenadores dedicam muito tempo a essas tarefas. O HTPC é um momento rico para

construção colaborativa, solução de problemas e para inovação, consiste no espaço/tempo onde o coordenador se aproxima da equipe docente em sua coletividade, podendo se constituir no principal momento de formação continuada e articulação (VASCONCELLOS, 2013). Contudo, a formação ainda não é uma ação de destaque na rotina do coordenador, 70% afirma dedicar-lhe "pouco tempo".

Gráfico 17: Tempo do coordenador dedicado a diversas atribuições



Fonte: Pesquisa de Campo.

Outra atribuição importante, no aspecto formativo, é a "observação das aulas", 40% afirma não dedicar tempo a tarefa, compreende-se que, dependendo do modo como a observação é realizada e das relações estabelecidas no espaço educacional, esse momento pode se tornar coercitivo, fazendo o coordenador reaproximar-se do perfil autoritário, que tanto tenta se desvencilhar; ou pode se tornar um momento colaborativo, de intervenções estratégicas e

desenvolvimento profissional, configurando-se também como uma tarefa potencialmente transformadora, e consequentemente, propícia ao planejamento de práticas inovadoras. Assim, a confiança em um líder pedagógico, pode quebrar barreiras sobre essa atribuição. Observa-se, contudo, no cotidiano das escolas públicas, principalmente no ensino fundamental anos finais e médio, que a observação em sala é estigmatizada, interpretada como uma vigilância pelos professores.

Procurou-se, também, identificar as principais tensões entre os atos de pertença e os atos de atribuição da coordenação como explicado por Placco, Almeida e Sousa (2015), comparando o tempo dedicado a determinadas tarefas e a compreensão dos coordenadores como sendo ou não a sua função.

O Gráfico 18 é uma combinação das respostas entre duas perguntas sobre as atribuições. Nesse gráfico, foram selecionadas as atribuições que os coordenadores não consideram serem suas, sobre as quais foram sobrepostos os dados do tempo dedicado a essas tarefas, a partir de então, identificou-se "as atribuições em conflito", ou seja, o percentual de coordenadores que exercem determinada função, mesmo sem considerar ser seu papel.

Através dele, percebe-se que em duas tarefas as tensões são mais nítidas: "a verificação de diários" e "agendamento de recursos", embora todos dediquem algum tempo a essas funções, a metade dos entrevistados não as considera ser de responsabilidade da coordenação pedagógica.

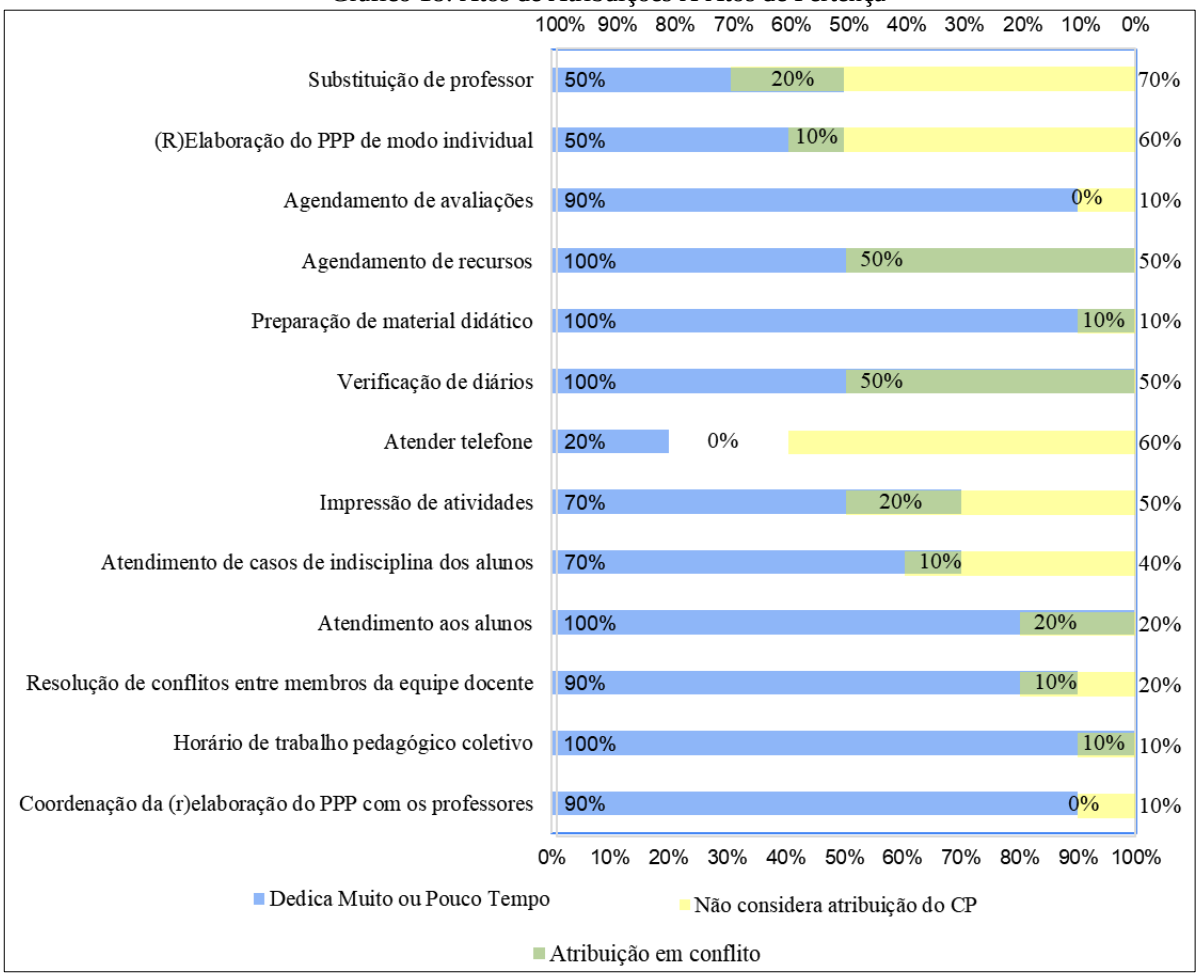
De fato, essas funções são burocráticas, e podem ser assumidas por outros setores, como a secretaria escolar, por exemplo. Ou poderia muito bem consumir menos tempo, com a utilização de tecnologias que automatizassem esses processos. No entanto, de modo geral, na educação brasileira, o tempo ocupado com questões burocráticas por aqueles que exercem função de magistério, incluindo principalmente o professor, ainda é um desafio a ser enfrentado. Uma escola inovadora precisa dedicar mais tempo a sua atividade fim, que o ensino-aprendizagem propriamente dito.

Destaque-se, também, a "substituição de professores", 50% dedica tempo, porém 70% não considera ser função do coordenador, neste caso, apenas 20% está em conflito de atribuição, ou seja, não considera ser sua função, mas a exerce. "Impressão de atividades" e "atendimento aos alunos", possuem o mesmo percentual de conflito de atribuição, 20%. Observa-se nesse último caso, que a metade dos coordenadores reconhece a "impressão de atividades" como seu papel, reafirmando, mais uma vez, um perfil burocrático e incompatível com o coordenar o pedagógico.

Além dessas questões fora disponibilizado um espaço para que os coordenadores indicassem atribuições que exercem, mas não consideram ser de sua responsabilidade, as seguintes respostas foram obtidas:

- Higiene das crianças;
- Pegar materiais para professores;
- Tomar decisões e definições que deveriam ser da direção escolar;
- Atividades extra classe;
- Realizar deliberações em relação à equipe de apoio/administrativa;
- Mediar a comunicação/organização/deliberação em aspectos organizacionais na ocasião de atividades pedagógicas diferenciadas.

Gráfico 18: Atos de Atribuições X Atos de Pertença



Fonte: Pesquisa de Campo

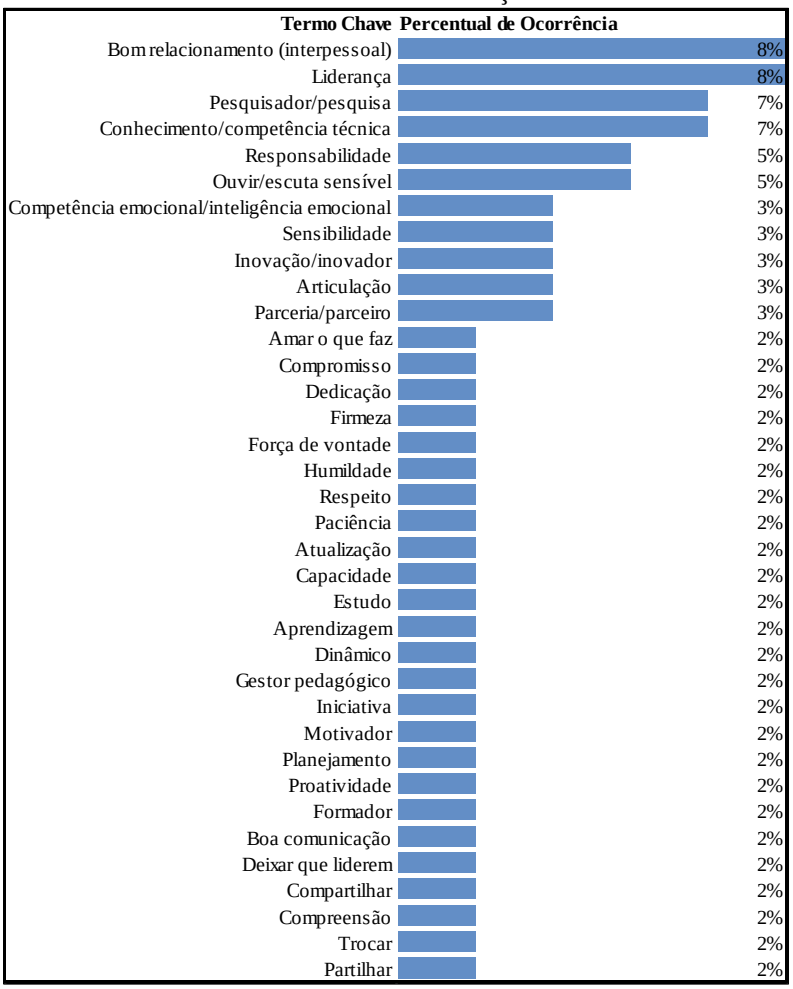
Nota-se que a coordenação tem assumido funções extras que deveriam ser exercidas pela direção, professores, secretaria escolar ou pessoal de apoio. Reafirmando o papel de “apagador de incêndios”, como tem sido popularmente chamada. Neste caso, as tensões geradas pelos

conflitos de atribuição podem acarretar dificuldades para o exercício de uma liderança pedagógica, comprometendo a sua visão como líder. Por outro lado, em determinadas situações o coordenador, se vê obrigado a assumir essas funções alheias para otimizar a sua, como um dos entrevistados explicou: “para que o processo não seja prejudicado a coordenação realiza esse papel”.

Considere-se, ainda, que a inadequação de funções pode ser estrutural no âmbito escolar, profissionais de outros setores podem não compreender o seu próprio papel, prejudicando a otimização do trabalho dos demais. Nesse ponto, a coliderança entre direção e coordenação é fundamental, a fim de tornar a escola em um espaço onde todos aprendem, incluindo profissionais da educação que não exercem a docência.

Enfim, solicitou-se que os coordenadores pedagógicos elencassem termos chave que descrevessem características necessárias para o exercício de um bom trabalho na função que ocupam. O intuito dessa pergunta foi encontrar pistas sobre o pensamento dos coordenadores sobre seu cargo e atribuições.

Gráfico 19: Termos associados a função de coordenador



Fonte: Pesquisa de Campo.

Em posse dos dados, foram agrupados os termos idênticos, similares e cognatos. A partir de então, identificou-se que os termos “bom relacionamento” ou “boas relações interpessoais” e “liderança” constituíram-se como os mais recorrentes, conforme disposto no Gráfico 19. Compreende-se que até esse ponto, o participante poderia ter se envolvido com o tema da pesquisa, levando “liderança” ser um dos termos mais recorrentes, contudo, observa-se uma contradição, no Gráfico 11, na página 78, demonstra que todos os participantes consideraram a liderança como essencial para o exercício da coordenação pedagógica, porém, na questão atual, a liderança representa 8% de ocorrências, que corresponde a 5 citações, ou seja, agora, metade dos coordenadores indica a liderança como característica para o exercício de um bom trabalho. Essa contradição acentuada, reforça como o tema ainda é fragilmente considerado, existe um reconhecimento quando indagado sobre sua necessidade, porém, quando outras características são consideradas, o tema torna-se secundário, quando não, invisível.

A inovação, por sua vez, tem um destaque ainda menor, o termo “inovador” ou “inovação” possui 3% de ocorrência, todavia, elementos subjacentes à inovação, como “pesquisa ou pesquisador” e “conhecimento” estão entre os mais citados. É notório a pouca ou nenhuma recorrência direta às dimensões formativa (2%) e transformadora (0%). Dentre as dimensões, a articulação, mais uma vez se destaca com 3%, além disso, aproximadamente 40% dos termos citados referem-se diretamente a processos sociais (bom relacionamento interpessoal, liderança, ouvir/escuta sensível, articulação, parceria/parceiro, boa comunicação, deixar que liderem, compartilhar, compreensão, trocar e partilhar).

Os dados apresentados evidenciam os desafios que a coordenação pedagógica ainda precisa enfrentar no cotidiano das escolas, seu trabalho é permeado por diversos conflitos e carências. A liderança, a inovação, o papel formador e transformador, são aspectos frágeis quando equiparados a tantas outras funções que lhes são atribuídas. Concomitantemente, o reconhecimento desses problemas, já é um começo. É perceptível que a função de coordenação pedagógica necessita ser repensada, com uma formação mais consistente, e com políticas educacionais que definam melhor o seu papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu o encontro de significativos achados acerca da aproximação entre liderança e educação no âmbito da coordenação pedagógica. Percebeu-se que as concepções dos educadores sobre a liderança podem ser tão variadas quanto as discussões presentes na literatura sobre o assunto. Contudo, é importante dar destaque a ênfase dada pelos educadores ao princípio da democracia. A manifestação reincidente do termo, apresentada em diversos questionamentos da pesquisa, aponta para um avanço ansiado, desde o início da redemocratização, e que tem se disseminado a cada dia na escola pública. Logo, é coerente que a principal concepção apresentada pelos educadores, associe liderança e democracia.

Dessa forma, ao considerar o primeiro objetivo, **identificar as concepções de liderança na percepção dos coordenadores pedagógicos e gestores escolares**; observou-se que gerir pessoas democraticamente para o alcance de objetivos coletivos é uma expressão sintética e contundente sobre a liderança, demonstrando uma concepção firme sobre o papel da escola na sociedade, e compromissada com a construção de valores. Em síntese, para os entrevistados democracia é condição indispensável para o exercício da liderança. Ou seja, ela não existirá se não for democrática. Ademais, a liderança distribuída é marca característica da liderança em espaços educacionais, e quando assumida, a compreensão das relações de poder é reconfigurada.

Destaque-se, todavia, que a pesquisa identifica ao menos um avanço no modo de pensar, a prática cotidiana precisa ser analisada para uma melhor compreensão da realidade. As dificuldades devem ocorrer, justamente, porque conforme identificado, a abordagem sobre liderança na formação inicial de educadores, ainda é inexpressiva. O que indica que a mesma não é considerada, no âmbito dos currículos de formação de professores, como uma exigência fundante para o exercício da profissão.

A ausência de formação aprofundada, pode justificar, o porquê de uma parcela dos educadores entender a liderança como algo inato, ou parcialmente inato. Além disso, considerando que todos reconhecem importância da liderança para o exercício da coordenação pedagógica, a compreensão da liderança como algo inato, pode inviabilizar o exercício da profissão por aqueles que não foram “agraciados com o dom”.

As concepções apresentadas, portanto, apontam para avanços e equívocos e que podem ser melhorados através de formações, bem como, da ampliação das discussões sobre o tema.

Ao procurar **identificar o “perfil de liderança” predominante dos participantes da pesquisa**, o segundo objetivo deste trabalho, observou-se que o investimento em formação

também pode contribuir para a compreensão de novos perfis ou modelos de liderança e que podem ser de grande utilidade no espaço escolar. A ênfase na liderança compartilhada e na coliderança dada pelos participantes no âmbito da coordenação pedagógica, reforça a ideia da concepção de liderança democrática, o que é positivo, porém reafirma a dimensão articuladora como função principal da coordenação pedagógica, o que outras investigações já indicavam, contudo os achados desta pesquisa permitem compreender que os modelos mais predominantes de liderança também se aproximam desta dimensão.

Sendo assim, outros modelos, como a liderança educativa ou instrucional, transformacional e integradora, necessitam ganhar mais destaque pois são inerentemente imbricadas no âmbito formativo da coordenação. Isso não significa que um modelo deva ser eliminado pelo outro, afinal a distribuição de poder é primordial no papel político-pedagógico da coordenação, contudo, a existência da liderança distribuída não anula a existência de uma liderança central, portanto, ampliar o olhar para outros aspectos podem fornecer orientações teórico-práticas para que o CP supere de uma vez, as confusões costumeiras relacionadas ao cargo, melhore seu perfil de líder, quando manifestado individualmente, e fortaleça a dimensão formativa.

A liderança educativa, principalmente, por possuir a aprendizagem como elemento central, necessita ser mais conhecida pelos coordenadores pedagógicos, a fim de contribuir para que a escola se torne um espaço onde as pessoas aprendem em todos os momentos, a partir dessa perspectiva poderá ser possível, inclusive, aproximar ainda mais, as dimensões formativa e articuladora.

Em outras palavras, cabe a melhoria da visão sobre o próprio trabalho. O coordenador necessita se ver como líder-educador, possuindo como objetivo primordial a transformação de pessoas através de processos formativos. Os conflitos de atribuição podem, assim, estar relacionados a uma visão frágil sobre o papel da coordenação pedagógica pelo próprio coordenador.

Considerando o terceiro objetivo, o de **analisar as atribuições assumidas pelos coordenadores pedagógicos relacionadas à liderança e a inovação,** é preocupante quando todos afirmam dedicar tempo a algo que não é sua tarefa em seu cotidiano. Em virtude disso, as alcunhas “faz-tudo” ou “apagador de incêndios” parecem perdurar mais tempo do que a de “capataz”.

Enquanto o coordenador permanece dedicando-se a imprimir atividades e revisar diários, falta-lhe tempo para a formação continuada e acompanhamento das aulas. Observa-se que a coordenação ainda tem assumido funções extras que deveriam ser exercidas pela direção,

professores, secretaria escolar ou pessoal de apoio. O que pode expressar um problema estrutural na organização escolar, e/ou a fragilidade dos coordenadores reconhecerem o seu papel.

Esses conflitos de atribuição criam empecilhos para o exercício de uma liderança significativa e no fomento de práticas inovadoras. Fato que se expressa também na concepção difusa sobre inovação apresentada pelos entrevistados, muitas vezes, apresentando-se como uma simples mudança de um aspecto da realidade escolar.

Embora exista um processo inovador ocorrendo na prática educativa, esse processo ocorre lentamente, num ritmo bem aquém das inovações que vêm ocorrendo na sociedade. Não que se espere que a escola que trabalha com o desenvolvimento humano inove no mesmo ritmo que a tecnologia, por exemplo, o que seria impossível. Porém, a continuidade de problemas antigos, tem se tornado crônicos nos espaços escolares, inclusive, no espaço da coordenação pedagógica.

Percebe-se assim, que faltam aos coordenadores também uma visão inovadora sobre o próprio trabalho, como também um protagonismo maior no processo inovador, embora já reconhecem que o papel do CP é primordial nesse aspecto, os estímulos da coordenação à inovação ainda são pontuais e com mais foco no ensino no que na educação em sua totalidade. Deste modo, é preciso não só novas formas de ensinar, mas também, novos modos de gerir, coordenar e organizar a escola.

A visão dos participantes sobre inovação é caracterizada, como uma inovação para uma determinada realidade. Ainda que não seja uma descoberta inédita ou recente na literatura pedagógica, é para essa realidade. Por isso a concepção de inovação dos participantes se aproxima mais do conceito de mudança.

Sobre as dimensões da função coordenadora, a transformação se mostra ainda como mais difícil de ser atingida, se a inovação de práticas já se constitui como desafio, uma mudança profunda, incluindo as atitudes e valores, torna-se ainda mais complexa.

Por outro lado, o engessamento das funções conflitantes da coordenação também se justifica por problemas estruturais relacionados ao sistema educacional, inclusive, as iniciativas da rede não têm sido vistas como significativas pelos educadores.

Existem discursos que responsabilizam em excesso os profissionais da educação pela iniciativa da inovação. Essa visão se torna explícita na pesquisa a partir do destaque do protagonismo dos educadores, quando se é questionado sobre quem contribui para a inovação quando esta ocorre nas escolas.

As consequências da pandemia de COVID-19 no meio educacional, por outro lado, parecem promover esperança no quesito inovação, de modo a acelerar principalmente a inserção de novas tecnologias no ensino aprendizagem, as quais se destacam como elemento inovador para educação. Pondere-se, contudo, que a simples inserção não garante uma aprendizagem significativa. O ensino híbrido como uma aposta de herança do período da pandemia também pode gerar equívocos, tanto ao levar os educadores a aderir a modismos, como a aclamar um modelo como o grande elemento da inovação, um erro recorrente.

Embora todo avanço seja positivo, caso as inovações realmente ocorram, serão provocadas por uma força exógena, uma vez que os educadores se viram "obrigados" a mudar por conta das circunstâncias e, ainda assim, muitos se opuseram ao ensino remoto. Entretanto, a inovação efetiva, precisa partir de uma força endógena, da vontade de mudar. Aqui cabe a necessidade de uma visão de futuro do coordenador, a partir da qual, poderá analisar como se usará estrategicamente do momento para continuar incentivando mudanças e novos modos de fazer a educação.

A análise das consequências a longo prazo da pandemia na educação, contudo, requer uma pesquisa própria doravante, o que inclui como os fazeres da coordenação pedagógica serão afetados pelas circunstâncias.

A ausência de uma política que melhor defina o papel do coordenador, bem como as confusões que a própria legislação faz em relação à nomenclatura da função, apenas contribui para que o conflito perdure. Além disso, a perpetuação dessas tensões provoca alguns questionamentos, afinal, será possível ao coordenador assumir em sua completude e de modo equilibrado, o perfil dele esperado na literatura como articulador, formador e transformador? Como seres humanos inconclusos, inacabados e imperfeitos, a identidade profissional também se torna objeto de aperfeiçoamento, e requer tempo.

Destarte, considerando o problema desta pesquisa: **como a coordenação pedagógica assume o papel de liderança para a construção de práticas educativas inovadoras?** E o objetivo geral **analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas educativas inovadoras,** pode-se identificar que o coordenador pedagógico possui um protagonismo, ainda tímido em relação a inovação, sendo sua liderança, assumida, prioritariamente, de modo distribuído, concordando com a perspectiva de rede de lideranças, pois embora não descarte, sua relevância na inovação, os processos são fomentados pelos múltiplos atores que compõem a comunidade escolar. Porém, as tensões geradas pelos conflitos de atribuição podem acarretar dificuldades para o exercício de uma liderança pedagógica, comprometendo a sua visão como líder.

No entanto, embora os participantes vejam a liderança como uma competência necessária e importante para os coordenadores, essa importância é enfraquecida quando comparadas a outras competências que lhes são requeridas. Ainda assim, apesar da liderança não ser prioridade, as características mais esperadas de um coordenador referem-se ao trato interpessoal.

Semelhantemente, o mesmo acontece ao se tratar da inovação, também não é primordial. Assim sendo, a fragilidade da inovação pode também explicar porque a ideia de transformação não apresenta muito destaque. É salutar considerar, ainda, que o coordenador não pode estimular a inovação se não inovar em sua própria prática.

Embora muitas circunstâncias alheias à função coordenadora possam interferir em seu trabalho, alguns terceirizam totalmente a responsabilidade pela não inovação de suas escolas, o que pode gerar uma expectativa por uma condição ideal para que a mudança aconteça, essa perspectiva, por sua vez, também pode expressar uma fragilidade na liderança.

Quando se manifestam, tanto a liderança como o estímulo à inovação, ocorrem de modo muito alinhado à função articuladora. Contudo, a ênfase no ideal democrático, indica avanços na superação do estigma de autoritário. Quanto aos aspectos formativos, como são colocados em segundo plano, existem poucas aproximações entre formação, liderança e inovação.

Alguns novos questionamentos podem ser levantados a partir da pesquisa, a fim de compreender como os princípios democráticos tão defendidos se manifestam no cotidiano das escolas, como a pandemia irá influenciar a prática dos coordenadores pedagógicos, como acontece os processos de coliderança entre coordenadores e diretores escolares, como os professores assumem a liderança na escola, no processo de compartilhamento indicado pelos gestores, como o desenvolvimento de políticas educacionais podem contribuir para amenizar as tensões de atribuição no município de São Francisco do Conde, como inovações disruptivas podem ser implantadas na educação do município, e como os coordenadores pedagógicos podem contribuir nesse processo. A não participação dos professores na pesquisa expressa um dado relevante, no entanto, cabe procurar entender o porquê dessa ausência.

Embora a Pandemia de COVID-19 tenha alterado o percurso da pesquisa, os dados permitiram elucidar pontos relevantes da atuação dos coordenadores pedagógicos, espera-se que através dela, a discussão seja ampliada, de modo aperfeiçoar o trabalho pedagógico nas escolas, e ajudar na proposição de políticas voltadas para o trabalho do coordenador.

REFERÊNCIAS

ACESSE POLÍTICA. Prefeitura de São Francisco do Conde emite nota sobre a primeira morte por Covid-19 no município. **Acesse Política**, 2020. Disponível em: <https://www.acessepolitica.com.br/prefeitura-de-sao-francisco-do-conde-emite-nota-sobre-primeira-morte-por-covid-19-no-municipio/>. Acesso em: 10 Outubro 2020.

ALMEIDA, L. R. D. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. D.; PLACCO, V. M. N. D. S. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 10ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 67-79.

ARAÚJO, U. F. et al. A formação de professores para inovar a educação brasileira. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.) **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 40-53.

BACICH, L. et al. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L., et al. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, Clara. **Coronavírus**: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. 2020. Disponível em: https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/. Acesso em: 17 set. 2020

BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R.; (ORG.). **O novo paradigma holístico:** ciência, filosofia, arte e mística. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 Agosto 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 05 Agosto 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. >. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Vanessa Aquino. Ministério da Saúde**. Brasil confirma primeiro caso da doença**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/brasil-confirmaprimeiro-caso-de-novo-coronavirus. Acesso em: 17 set. 2020.

CALAÇA, P. A.; VIZEU, F. Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional? **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, Jan./Mar. 2015. 121–135.

CALACA, Pedro Alessandro and VIZEU, Fabio. Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional?. *Cad. EBAPE.BR* [online]. 2015, vol.13, n.1 [cited 2020-08-28], pp.121-135. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000100008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1679-3951. https://doi.org/10.1590/1679-395111016.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora:** Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo. Porto Alegre: Penso Editora, 2018., 2018.

CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 1-11.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Elsivier, v. 1, 2001.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido:** uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S.l.]: Clayton Christensen Institute for disruptive innovation, 2013.

CNE. Parecer **CNE/CP 5/2020**: Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em: http://www.Abrafi.Org.Br/js/ckeditor/foto_internas/pcp005_20.Pdf . Acesso em 29 abr. 2020.

CNE. **Resolução CNE/CP Nº 1:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 09 Novembro 2018.

COITÉ, S. L. S.; OLIVEIRA, R. C. M.; PIMENTEL, G. S. R. O Coordenador Pedagógico e a formação do professor: entrelaçando saberes de uma perspectiva humanizadora. In: GLAP, G.; GLAP, L. (Org.) **Políticas públicas na educação brasileira:** a formação inicial e continuada de docentes e gestores. Curitiba: Atena Editora, 2017. Cap. 10, p. 127-141.

COITÉ, S. S. L. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico:** uma reflexão sobre a prática. Brasília: UCB, 2011.

COORDENAÇÃO. In: _____ **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S.l.]: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/coordena%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 06 ago 2020.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBPAE**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2015. 13-44.

CRUZ, J. E. F. Práticas docentes e novas tecnologias: desafios e possibilidades para a construção de uma educação inovadora. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 4, 29 dez 2018. p. 645-659. Disponível em: <http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/486>. Acesso em: 16 set. 2020. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS).

CRUZ, J. E. F.; MARINHO, D. S. D. B.; PIMENTEL, G. S. R. **Coordenação Pedagógica e liderança:** incidência de política educacional para a transformação do espaço escolar. Anais da IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Salvador: UFBA. 2019. p. 1044-1055.

CUNHA, M. P. D. **Memorial de São Francisco do Conde (Bahia)**. Salvador: [s.n.], 1976.

DIAS, M. D. G. A. **Memórias e Existências:** Identidades e valores na representação social do patrimônio no Recôncavo da Bahia. Belo Horizonte: UFMG, v. I, 2015.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ESPÍRITO SANTO, J. J. D. **São Francisco do Conde, Resgate de uma Riqueza Cultural**. São Francisco do Conde: [s.n.], 1998.

FRANCO, M. A. D. R. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser redesenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E.; (ORG.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 1, p. 15-31.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, jan/abr 2012. 13-24.

GATTI, Bernardete A.. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo , v. 34, n. 100, p. 29-41, Dec. 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2020. Epub Nov 11, 2020. https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira:** da colônia ao governo Lula. 2ª. ed. São Paulo: Manole, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVÊA, T. O movimento brasileiro de renovação educacional. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.) **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 15-26.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. Liderança nas Escolas. In: HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. **Administração Educacional:** teoria, pesquisa e prática. Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. 9ª. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. Cap. 13, p. 381-416.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 Maio 2020.

KINICKI, A.; KREITNER, R. Liderança. In: KINICKI, A.; KREITNER, R. **Comportamento Organizacional**. Tradução de Maria Lúcia G. L. Rosa. 2ª. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. Cap. 14, p. 343-371.

KÜPERS, W.; WEIBLER, J. Inter-leadership: Why and How Should We Think of Leadership and Followership Integrally? **Leadership**, Vol 4, n. 4, 20 jul 2008. 443–475.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artamed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. [S.l.]: Edições Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. D. O Coordenador na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, Cascavel, V. 2, n. 4, jul/dez 2007. 77-90.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar.** 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

MACEDO, S. R. B. D. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E.; (ORG.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 1, p. 15-31.

MARINELLI, C. R. G. Inovação em educação e o papel do estado. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.)**Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 54-66.

MARINHO, R. M. Liderança em Teoria e Prática. In: MARINHO, R. M.; OLIVEIRA, J. F. D. (Org.). **Liderança:** uma questão de competência. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 1.

MONTEIRO, E. et al. **Coordenador Pedagógico:** Função, rotina e prática. 1ª. ed. Palmeira: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MORAN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, J. Transformações na Educação impulsionadas pela crise. **Educação Transformadora**, 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1070>. Acesso em: 19 novembro 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. D.; CARVALHO, C. P. D. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. e230015, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2020.

OLIVEIRA, E. D. S. G. D.; GRINSPUN, M. P. S. Z. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. 1ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

OMS. **Q&A on coronaviruses (COVID-19)**. 2020. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answershub/q-a-detail/q-a-coronaviruses. Acesso em: 17 set. 2020.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, L. R. D.; PLACCO, V. M. N. D. S.; (ORG.) **O coodenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 17-34.

PÁDUA, E. M. M. D. **Metodologia da Pesquisa:** Uma Abordagem Teórico-Prática. 13ª. ed. Campinas: Papirus Editora, 2007.

PIMENTEL, G. S. R. O BRASIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DOS EDUCADORES NA AGENDA 2030 DA ONU. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1, n. 3, 2019. 22 - 33.

PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D.; SOUZA, V. L. T. D. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. [S.l.], p. 62. 2011.

PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D.; SOUZA, V. L. T. D. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D.; (ORG.) **O Coordenador no Espaço Escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. História. **Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde**. Disponível em: <http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/historia/#:~:text=Em%201618%2C%20por%20ordem%20do,Francisco%20do%20Conde%2C%20em%201698.&text=S%C3%A3o%%20do%20Conde%2C%20terceiro,grande%20patrim%C3%B4nio%20do%20Brasil%20Colonial.>. Acesso em: 10 outubro 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, L. A. F. B. **Liderança Instrucional:** Comportamentos facilitadores do diretor. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

RUIZ, J. Á. **Metodologia Científica:** Guia para eficiência nos estudos. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTANA, J. D. **São Francisco do Conde e o enigma da riqueza e da pobreza no Recôncavo Baiano**. Salvador: UCSAL, 2011.

SANTOS, M. D. G. S. L. D. **Lideranças Intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas**. [S.l.]: Universidade Aberta, 2019.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. Decreto Municipal Nº 1899, de 12 de Janeiro de 2017. **Homologa resultado final do Concurso Público realizado pelo Município de São Francisco do Conde**, 2017. Disponível em:

<http://saofranciscodoconde.ba.io.org.br/diarioOficial/download/713/1428/0>. Acesso em: 19 novembro 2020.

SECRETÁRIA da Saúde de São Francisco do Conde fala sobre primeiro caso confirmado de coronavírus. 2020. Disponível em: https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/secretaria-da-saudede-sao-francisco-do-conde-fala-sobre-primeiro-caso-confirmado-de-coronavirus/. Acesso em: 17 set. 2020.

SECRETARIA DA SAÚDE. **Boletim Epidemiológico**. 2020. Disponível em: http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/boletimepidemiol%C3%B3gico-14-09-20.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

SESAB. **Bahia confirma primeiro caso importado do Novo Coronavírus (Covid-19**). 2020. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/2020/03/06/bahia-confirma-primeiro-casoimportado-do-novo-coronavirus-covid-19/. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, n. 1, p. 1-4, 2015. ISSN 1677 4280.

SILVA, I. M. D. et al. **Práticas de Coordenação Pedagógica na Escola Pública**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, N. S. F. C. D. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 104 p.

SUPERVISOR. In: _____ **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S.l.]: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/coordena%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 06 ago 2020.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out./dez 2008. 561-582.

VALENTE, J. A. Criando condições para que os alunos identifiquem suas preferências de aprendizagem: uma experiência com a graduação em Midialogia.. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.) **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. Cap. 2, p. 27-39.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15ª. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade,. São Cristóvão: Educon. 2012. p. 1-14.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Prezado(a) participante, a pesquisa intitulada Coordenação Pedagógica: Reflexões sobre Liderança e Práticas Educativas Inovadoras consiste no trabalho de conclusão de curso do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus I, do discente José Ewerton Feitosa Cruz. Sendo orientado pela Profa. Drª. Gabriela Sousa Rego Pimentel e pertencente à linha: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

A investigação tem por objetivo analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras. E é direcionada aos coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde.

Para tanto, solicito sua participação respondendo este questionário, a qual será de grande valor para a produção do conhecimento científico na área da educação.

Desde já, agradeço!

José Ewerton Feitosa Cruz
Pesquisador

1) **Nome (opcional)**:_____
2) **Unidade escolar**:_____
3) **Idade:**
   a) (__) menos de 25;
   b) (__) de 26 a 30 anos;
   c) (__) de 31 a 35 anos;
   d) (__) de 36 a 40 anos;
   e) (__) de 41 a 45 anos;
   f) (__) mais de 45 anos.
4) **Sexo:**
   a) (__) Masculino
   b) (__) Feminino

5) **Etapa e modalidade da educação em que atua (marque quantas opções forem**

necessárias)?

a) (__) Educação Infantil
b) (__) Ensino fundamental – Anos Iniciais (Regular)
c) (__) Ensino fundamental – Anos Iniciais (EJA)
d) (__) Ensino fundamental – Anos finais (Regular)
e) (__) Ensino fundamental – Anos finais (EJA)

6) Há quantos anos atua como coordenador pedagógico, professor ou diretor na Rede Municipal de São Francisco do Conde, na escola atual?

a) (__) Menos de 1 ano;
b) (__) De 1 a 2 anos;
c) (__) De 3 a 5 anos;
d) (__) De 6 a 10 anos;
e) (__) De 11 a 20 anos;
f) (__) Mais de 20 anos.

7) Heloísa Lück define o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2014, p.35). Sobre este assunto, o que você entende por liderança?

_____
_____
_____
_____
_____

8) Em sua opinião a liderança é:

a) (__) Inata
b) (__) Adquirida;
c) (__) Parcialmente adquirida;
d) (__) Parcialmente inata;
e) (__) Não sei responder.

9) **Você considera essencial saber exercer a liderança na função de coordenação pedagógica?**
   a) (__) Sim
   b) (__) Não
   c) (__) Não sei responder

10) **Na sociedade contemporânea, é perceptível, em diferentes setores da sociedade, o investimento em ideias inovadoras que atendam as mudanças, rápidas e constantes vivenciadas pela humanidade, no entanto, no que concerne aos espaços escolares, encontramos ainda hoje, práticas próprias de uma educação tradicional. Neste sentido, o que você entende por inovação na prática educativa?**

_____

_____

_____

_____

11) **A coordenação pedagógica de sua escola tem estimulado práticas pedagógicas inovadoras? Se sim, quais?**

_____

_____

_____

12) **Você considera a escola que você atua inovadora?**
   a) (__) Sim
   b) (__) Não

   (a) Se sim, a atuação da coordenação foi fundamental para que ela se tornasse inovadora?
   (a) (__) Sim;
   (b) (__) Não;
   (c) (__) Não se aplica

   (b) Se sim, quais fatores contribuíram para que ela se torna-se inovadora (pode marcar mais de uma alternativa)?
   (a) (__) A atuação da coordenação pedagógica;
   (b) (__) A atuação da gestão escolar;
   (c) (__) As diretrizes da Secretaria de Educação;
   (d) (__) A atuação dos professores;

(e) (__) A mobilização dos alunos;

(f) (__) A mobilização da comunidade;

(g) (__) Outro:_____

(h) (__) Não sei dizer;

(i) (__) Não se aplica.

(c) Se não, o que a impede de ser inovadora (marque o que for mais determinante)?

(a) (__) Falta de formação profissional da equipe;

(b) (__) Escassez de recursos materiais;

(c) (__) Falta de recursos humanos;

(d) (__) Resistência da equipe;

(e) (__) Não engajamento da comunidade;

(f) (__) Outro:_____

13. Campos (2020) afirma que ao se falar em inovação na escola, um dos maiores desafios consiste em repensar <u>o tempo e os espaços</u> de aprendizagem. Em sua opinião, a Pandemia do Covid-19 irá provocar mudanças inovadoras e duradouras em sua escola relacionadas a esses aspectos? Se sim, quais?

_____

_____

_____

14. Você é:

(a) Coordenador pedagógico

(b) Diretor escolar

(c) Professor.

15. Em sua formação acadêmica você teve estudos sobre liderança?

(a) (__) Não

(b) (__) Sim, na graduação

(c) (__) Sim, em cursos de pós-graduação

(d) (__) Sim, em cursos de atualização e aperfeiçoamento.

(e) (__) Sim, outro:_____

(f) (__) Não sei responder.

16. Considere sua atuação como coordenador pedagógico e analise as afirmações abaixo, avaliando cada item de 1 a 5. Sendo 1 – discordo totalmente, 2-discordo; 3-concordo; 4-concordo totalmente; 5- Não sei responder.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
a) Minha maior preocupação enquanto coordenador(a) é a formação de valores e a transformação dos indivíduos que atuam no espaço escolar.					
b) Estimulo a construção de práticas educativas inovadoras na escola, preocupo-me em torná-la em uma escola inovadora.					
c) Os princípios da instituição norteiam minha prática, procuro fazer com que todos os desenvolvam.					
d) A qualidade das relações interpessoais é o mais importante, na relação professor-coordenador. A escola só apresenta bons resultados a partir da boa interação entre os indivíduos que a compõe					
e) A amizade e o companheirismo são aspectos fundamentais na relação professor-coordenador pedagógico.					
f) Preocupo-me em mobilizar a maior quantidade professores a realizar tarefas, essa quantidade é muito importante para mim.					
g) As decisões tomadas no âmbito pedagógico são sempre baseadas na gestão democrática					
h) O planejamento institucional é feito de modo participativo					
i) Procuro garantir que os membros da equipe docente sintam liberdade de opinar, participar e criar					
j) O meu trabalho enquanto coordenador é bem articulado com toda equipe gestora (direção, vice-direção, demais coordenadores, orientadores e etc.)					
k) O sucesso e o fracasso das decisões da equipe gestora é compartilhado por todos, existe um senso de corresponsabilidade nesta equipe.					
l) A direção e a coordenação pedagógica compartilham da mesma					

visão sobre o papel da escola.					
m) A formação continuada em serviço é uma prioridade de minha atuação enquanto coordenador(a), a fim de tornar a escola uma organização que aprende sempre e em todos os momentos					
n) Todo o trabalho da equipe docente é monitorado, avaliado, sendo oferecido um feedback constante para a melhoria da atuação do professor.					
o) Considero-me um exemplo a ser seguido pelos professores					
p) Na minha atuação como coordenador(a) não foco em um único aspecto da realidade, tudo é importante e dedico-me sobre tudo que pode influir no trabalho docente.					
q) O conjunto da obra é a principal preocupação da minha atuação como coordenador					
r) Os bons relacionamentos, a aprendizagem, a construção de valores individuais e coletivos, a distribuição do poder na escola possuem igual relevância, procuro dedicar a esses aspectos de igual forma.					

17. Em sua opinião, quais as características um coordenador pedagógico precisa ter para exercer um bom trabalho (liste palavras-chave)?

_____

_____

_____

_____

_____

18. Você considera que assume atribuições no cotidiano que poderiam ser feitas por outro profissional, com cargo distinto?

a) (__) Sempre

b) (__) Quase sempre

c) (__) Às vezes

d) (__) Nunca

19. Em seu trabalho de coordenação pedagógica, quanto tempo você dedica às atividades abaixo.

Atribuição	Quanto tempo você dedica na execução?		
	Muito	**Pouco**	**Não Dedico tempo**
(R)Elaboração do Projeto político-pedagógico de modo individual			
Coordenação da (r)elaboração do Projeto político-pedagógico com a participação dos professores			
Horário de trabalho pedagógico coletivo			
Resolução de conflitos entre membros da equipe docente			
Atendimento aos pais			
Atendimento aos alunos			
Formação continuada			
Elaboração e coordenação de projetos interdisciplinares			
Orientação individual com professores			
Observação em sala de aula			
Substituição de professor			
Atendimento de casos de indisciplina dos estudantes			
Impressão de atividades			
Análise de planos (de aula, de curso...)			
Atender telefone			
Aconselhamento a alunos			
Reuniões com a direção			
Verificação de diários			
Análise de resultados			
Preparação e coordenação do conselho de classe			
Preparação de material didático			
Agendamento de recursos			

Agendamento de avaliações			

19. Marque as opções abaixo que você NÃO considera ser atribuição da coordenação pedagógica:

a) (__) (R)Elaboração do Projeto político-pedagógico de modo individual
b) (__) Coordenação da (r)elaboração do Projeto político-pedagógico com a participação dos professores
c) (__) Horário de trabalho pedagógico coletivo
d) (__) Resolução de conflitos entre membros da equipe docente
e) (__) Atendimento aos pais
f) (__) Atendimento aos alunos
g) (__) Formação continuada
h) (__) Elaboração e coordenação de projetos interdisciplinares
i) (__) Orientação individual com professores
j) (__) Observação em sala de aula
k) (__) Substituição de professor
l) (__) Atendimento de casos de indisciplina dos estudantes
m) (__) Impressão de atividades
n) (__) Análise de planos (de aula, de curso...)
o) (__) Atender telefone
p) (__) Aconselhamento a alunos
q) (__) Reuniões com a direção
r) (__) Verificação de diários
s) (__) Análise de resultados
t) (__) Preparação e coordenação do conselho de classe
u) (__) Preparação de material didático
v) (__) Agendamento de recursos
w) (__) Agendamento de avaliações

20. Que outras atribuições você assume e não estão listadas na questão anterior?

_____

_____

_____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - DIRETORES ESCOLARES

Prezado(a) participante, a pesquisa intitulada Coordenação Pedagógica: Reflexões sobre Liderança e Práticas Educativas Inovadoras consiste no trabalho de conclusão de curso do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus I, do discente José Ewerton Feitosa Cruz. Sendo orientado pela Profa. Drª. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e pertencente à linha: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

A investigação tem por objetivo analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras. E é direcionada aos coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde.

Para tanto, solicito sua participação respondendo este questionário, a qual será de grande valor para a produção do conhecimento científico na área da educação.

Desde já, agradeço.

José Ewerton Feitosa Cruz
Pesquisador

1) **Nome (opcional)**:_____
2) **Unidade escolar**:_____
3) **Idade:**
   a) (__) menos de 25;
   b) (__) de 26 a 30 anos;
   c) (__) de 31 a 35 anos;
   d) (__) de 36 a 40 anos;
   e) (__) de 41 a 45 anos;
   f) (__) mais de 45 anos.
4) **Sexo:**
   a) (__) Masculino
   b) (__) Feminino

5) Etapa e modalidade da educação em que atua (marque quantas opções forem necessárias)?

a) (__) Educação Infantil
b) (__) Ensino fundamental – Anos Iniciais (Regular)
c) (__) Ensino fundamental – Anos Iniciais (EJA)
d) (__) Ensino fundamental – Anos finais (Regular)
e) (__) Ensino fundamental – Anos finais (EJA)

6) Há quantos anos atua como coordenador pedagógico, professor ou diretor na Rede Municipal de São Francisco do Conde, na escola atual?

a) (__) Menos de 1 ano;
b) (__) De 1 a 2 anos;
c) (__) De 3 a 5 anos;
d) (__) De 6 a 10 anos;
e) (__) De 11 a 20 anos;
f) (__) Mais de 20 anos.

7) Heloísa Lück define o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2014, p.35). Sobre este assunto, o que você entende por liderança?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8) Em sua opinião a liderança é:

a) (__) Inata
b) (__) Adquirida;
c) (__) Parcialmente adquirida;

d) (__) Parcialmente inata;

e) (__) Não sei responder.

9) Você considera essencial saber exercer a liderança na função de coordenação pedagógica?

a) (__) Sim

b) (__) Não

c) (__) Não sei responder

10) Na sociedade contemporânea, é perceptível, em diferentes setores da sociedade, o investimento em ideias inovadoras que atendam as mudanças, rápidas e constantes vivenciadas pela humanidade, no entanto, no que concerne aos espaços escolares, encontramos ainda hoje, práticas próprias de uma educação tradicional. Neste sentido, o que você entende por inovação na prática educativa?

_____

_____

_____

_____

_____

11) A coordenação pedagógica de sua escola tem estimulado práticas pedagógicas inovadoras? Se sim, quais?

_____

_____

_____

12) Você considera a escola que você atua inovadora?

a) (__) Sim

b) (__) Não

12.1. Se sim, a atuação da coordenação foi fundamental para que ela se tornasse inovadora?

(a) (__) Sim;

(b) (__) Não;

(c) (__) Não se aplica

12.1. Se sim, quais fatores contribuíram para que ela se torna-se inovadora (pode marcar mais de uma alternativa)?

(a) (__) A atuação da coordenação pedagógica;

(b) (__) A atuação da gestão escolar;

(c) (__) As diretrizes da Secretaria de Educação;

(d) (__) A atuação dos professores;

(e) (__) A mobilização dos alunos;

(f) (__) A mobilização da comunidade;

(g) (__) Outro:_____

(h) (__) Não sei dizer;

(i) (__) Não se aplica.

12.2. Se não, o que a impede de ser inovadora (marque o que for mais determinante)?

(a) (__) Falta de formação profissional da equipe;

(b) (__) Escassez de recursos materiais;

(c) (__) Falta de recursos humanos;

(d) (__) Resistência da equipe;

(e) (__) Não engajamento da comunidade;

(f) (__) Outro:_____

13. Campos (2020) afirma que ao se falar em inovação na escola, um dos maiores desafios consiste em repensar <u>o tempo e os espaços</u> de aprendizagem. Em sua opinião, a Pandemia do Covid-19 irá provocar mudanças inovadoras e duradouras em sua escola relacionadas a esses aspectos? Se sim, quais?

_____

_____

_____

14. Você é:

(d) Coordenador pedagógico

(e) Diretor escolar

(f) Professor.

15. Considere sua atuação como coordenador pedagógico e analise as afirmações abaixo, avaliando cada item de 1 a 5. Sendo 1 – discordo totalmente, 2-discordo; 3-concordo; 4-concordo totalmente; 5- Não sei responder.

	1	2	3	4	5
a) A maior preocupação do coordenador pedagógico da minha escola é a formação de valores e a transformação dos indivíduos que atuam no espaço escolar.					
b) O coordenador pedagógico estimula a construção de práticas educativas inovadoras na escola, isto é, preocupa-se em tornar a escola inovadora.					
c) Os valores da instituição norteiam a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a), o qual procura fazer com que todos os desenvolvam.					
d) A qualidade das relações interpessoais é o mais importante para a coordenação pedagógica. Os bons resultados da escola, no âmbito pedagógico, acontecem por conta da qualidade da interação coordenação-professor.					
e) A amizade e o companheirismo são aspectos fundamentais e são prezados pelo(a) do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola.					
f) O(a) coordenador(a) pedagógico(a) preocupa-se em mobilizar a maior quantidade professores a realizar tarefas, essa quantidade é muito importante para a coordenação.					
g) As decisões tomadas no âmbito pedagógico são sempre baseadas na gestão democrática.					
h) O planejamento institucional realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) é feito de modo participativo.					
i) O(a) coordenador(a) pedagógico(a) procura garantir que os membros da equipe docente sintam liberdade de opinar, participar e criar.					
j) O trabalho do coordenador é bem articulado com toda equipe gestora (direção, vice-direção, demais coordenadores, orientadores e etc.)					
k) O sucesso e o fracasso das decisões da equipe gestora é compartilhado entre seus membros, existe um senso de					

	corresponsabilidade nesta equipe.				
l)	A direção e a coordenação pedagógica compartilham da mesma visão sobre o papel da escola.				
m)	A formação continuada em serviço é uma prioridade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a fim de tornar a escola uma organização que aprende sempre e em todos os momentos.				
n)	Todo o trabalho da equipe docente é monitorado, avaliado, sendo oferecido um feedback constante, por parte da coordenação, para a melhoria da atuação do professor.				
o)	Considero o(a) coordenador(a) pedagógico(a) um exemplo a ser seguido pelos professores.				
p)	A atuação do(a) coordenador(a) não foca em um único aspecto da realidade, tudo é importante para ele(a) e dedica-se a tudo que pode interferir no trabalho docente.				
q)	O conjunto da obra é a principal preocupação da coordenação pedagógica.				
r)	Os bons relacionamentos, a aprendizagem, a construção de valores individuais e coletivos, a distribuição do poder na escola possuem igual relevância, para o(a) coordenador(a), o (a) qual dedica-se a esses aspectos de igual forma.				

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE LIDERANÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS
Pesquisador: JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 33753020.6.0000.0057
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.165.258

Apresentação do Projeto:
Apresentação do projeto:
Projeto apresentado ao PPGEduc e a pesquisa investiga a atuação do coordenador pedagógico, como líder e agente de inovações no âmbito educacional., o trabalho será fruto de uma pesquisa de bibliográfica e de campo e será realizada na Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde – Bahia, possuindo como sujeitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

Objetivo da Pesquisa:
Analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas pedagógicas inovadoras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
No formulário PB vem descrito como riscos: "A coleta de informações será por meio da ferramenta Google Forms, sem contato físico com o pesquisador. Os participantes da pesquisa poderão se sentir incomodados ou constrangidos em responder ao questionário. A adesão é voluntária, deste modo, os sujeitos poderão se recusar a participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem que haja consequências desfavoráveis a ele."
Comentários: O pesquisador atendeu as normativas 466/2012 e 510/2016.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Benefícios:
Segundo o formulário PB foi identificado como benefício: "A pesquisa proporcionará a identificação de práticas e necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos do município de São Francisco do Conde, podendo servir de suporte para a criação, adequação e aperfeiçoamento de políticas públicas municipais, referente à inovação de práticas educativas e à atuação da coordenação pedagógica. Bem como, contribuirá na definição de ações estratégicas no âmbito da gestão escolar, concernente a melhoria das relações interpessoais nas instituições de ensino, à gestão pedagógica e à transformação dos espaços educacionais."
Comentários: O pesquisador atendeu as normativas 466/2012 e 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Critério de Inclusão:
Os critérios para inclusão dos sujeitos na pesquisa são: estar exercendo função de coordenador pedagógico, diretor escolar ou professor nas unidades escolares do Município de São Francisco do Conde, com um ano de efetivo exercício, no mínimo.

Critério de Exclusão:
Serão excluídos da pesquisa: coordenadores e professores lotados ou cedidos à Secretaria Municipal de Educação, sem vínculo direto com as unidades escolares. Funcionários em licença de trabalho há mais de um ano, independentemente da causa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Folha de rosto: A folha de rosto tem assinatura da diretora (em conformidade)
Termo de autorização da coparticipante: Não necessita, pois não vai fazer dentro das escolas. O convite será feito diretamente aos participantes.
Termo de autorização da proponente: Em conformidade
Termo de Compromisso: em conformidade
Termo de confidencialidade: em conformidade
Termo de concordância: em conformidade
TCLE: Em conformidade
Cronograma: Em conformidade

Recomendações:
Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.165.258

e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1555938.pdf	01/07/2020 19:40:25		Aceito
Outros	RESPOSTA_AO_PARECER.pdf	01/07/2020 19:38:31	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionaldaproponente.pdf	01/07/2020 19:36:20	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	01/07/2020 19:33:30	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/07/2020 19:31:52	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	17/06/2020 22:01:35	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
Outros	Termo_de_concessao.pdf	17/06/2020 22:01:13	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	17/06/2020 22:00:52	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.165.258

Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	17/06/2020 21:48:49	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	17/06/2020 21:40:13	JOSE EWERTON FEITOSA CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 21 de Julho de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br