



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVANILDO CAJAZEIRA SANTOS

**ESTILOS COORDENATIVOS:
UM ESTADO DA QUESTÃO NOS RELATÓRIOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS
NO PORTAL DA CAPES NO PRIMEIRO QUINDÊNIO (2001-2015) DO SÉCULO
XXI.**

Salvador

2018

IVANILDO CAJAZEIRA SANTOS

ESTILOS COORDENATIVOS:

**UM ESTADO DA QUESTÃO NOS RELATÓRIOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS
NO PORTAL DA CAPES NO PRIMEIRO QUINDÊNIO (2001-2015) DO SÉCULO
XXI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Salvador

2018

Santos, Ivanildo Cajazeira

Estilos coordenativos: um Estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quinquênio (2001-2015) do século XXI. / Ivanildo Cajazeira Santos. -- Salvador, 2018.

1CD-ROM : il. ; 4³/₄pol.

Orientador: Paulo Roberto Holanda Gurgel. Dissertação (Mestrado - Pós graduação em Educação) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

1. Estado da questão. 2. Coordenação pedagógica. 3. Coordenabilidades. I. Gurgel, Paulo Roberto Holanda. II. Título.

IVANILDO CAJAZEIRA SANTOS
ESTILOS COORDENATIVOS:
UM ESTADO DA QUESTÃO NOS RELATÓRIOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS NO
PORTAL DA CAPES NO PRIMEIRO QUINDÊNIO (2001-2015) DO SÉCULO XXI

Salvador, ____ de _____ de 2018.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca examinadora

Paulo Roberto Holanda Gurgel
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Lanara Guimarães de Souza
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

Ao Deus triúno, Pai, Filho e Espírito Santo, que me orienta e sustenta, refúgio e fortaleza em todos os momentos da minha vida;

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel, meu orientador e amigo de todas as horas, que acompanhou e acreditou no potencial do trabalho.

Aos professores e professoras da Escola Municipal Professor Freire Filho que contribuíram, de forma singular para a confecção desta investigação, com a flexibilidade, sugestões, paciência e carinho no período deste processo;

A toda minha Família, especialmente, meus Pais, Ivan Oliveira, Vera Lúcia Cajazeira e minha irmã Ivana Cajazeira. Vocês me cercam de amor, carinho e cuidados. Amo vocês.

A Andrea, minha esposa, por tudo: pelo grande amor, pelo cuidado, carinho e compreensão. Especialmente, pelo incentivo e apoio durante todo o processo da produção desta dissertação. Amo você incondicionalmente.

Aos meus filhos Kelly Evelyn, Ivan Carlos e Andrey Lucas por inspirarem um viver;

Aos meus parceiros e companheiros do PEPSI pelas conversas, risos, lágrimas e puro divertimento.

A Enzo, filho de Fernanda Cavalcanti, que, mesmo sem nascer, já se constitui um pepsista.

Aos colegas do PPGE/UFBA, pelas diferentes contribuições para esta investigação.

Enfim...

Muito obrigado a todos e a cada um de vocês por fazerem parte da minha vida.

Como pude ficarmos assim?
Nosso olhar – duro – interroga:
“O que fizeste de mim?”
Eu Pai? Tu é que me invadiste,
Lentamente, ruga a ruga...
Mario Quintana

O que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombras. Nesse curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas, mas nos proporciona uma sucessão de ganhos.

Lya Luft

SANTOS, I. C. Estilos coordenativos: um estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quinquênio (2001-2015) do século XXI. 148 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar categorias relacionadas à coordenação pedagógica, a partir de um estudo de revisão do tipo Estado da Questão, com base em relatórios de pesquisa – Dissertações e Teses –, sobre essa temática, realizadas no primeiro quinquênio – 2001 a 2015 – do século XXI. Foram utilizados, para tanto, 45 trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados foram analisados à luz da Teoria da Estruturação giddensiana. Para análise da questão, foram selecionadas as categorias – coordenabilidade, pantopia, investidura e práxis docente – considerando-os como atratores no espaço-tempo das pesquisas investigadas dentre os critérios estabelecidos. Observou-se a emergência de diferentes estilos coordenativos nos operadores da coordenação pedagógica, com prevalência do formalismo pedagógico, a partir do embate de suas coordenabilidades. As análises demonstraram que os coordenadores nas investiduras do processo de coordenar erigem nos estilos diversos gêneros coordenativos que amolgam, na implexidade do seu fazer, atos coordenantes e coordenativos, indicando a necessidade de perceber um coordenar separado da suplência e das bases formalistas.

Palavras chave: Estado da questão, coordenação pedagógica e coordenabilidade.

SANTOS, I. C. Estilos coordenativos: um estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quinquênio (2001-2015) do século XXI. 148 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The aim of the research was to investigate pedagogical coordination based on a review of the State of the question type in the research reports on this topic in the period from 2001 to 2015 of the 21st century. The categories were divided into four categories, as attractors in the space-time of the investigations investigated among the established criteria: coordination, pantopia, investiture and teaching praxis. The sources used were research reports (Dissertations and Theses) available in the thesis bank and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in a total of 45 papers. The results were analyzed in the light of the Giddensian Theory of Structure and the emergence of different coordinating styles in the pedagogical coordination operators, with the prevalence of pedagogical formalism, starting from the clash of their coordinates. The analyzes showed that the coordinators in the endowments of the coordinating process erect in the styles different coordinating genres that amalgamate, in the implementation of their work, coordinating and coordinating acts, indicating the need to perceive a separate coordination of substitution and formalist bases.

Key words: State of the question, pedagogical coordination and coordination.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de Mapa Epistêmico	88
FIGURA 2 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 1	91
FIGURA 3 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 2	92
FIGURA 4 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 3	93
FIGURA 5 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 4	94
FIGURA 6 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 5	95
FIGURA 7 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 6	96
FIGURA 8 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 7	97
FIGURA 9 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 8	98
FIGURA 10 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 9	99
FIGURA 11 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 10	100
FIGURA 12 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 11	101
FIGURA 13 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 12	102
FIGURA 14 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 13	103
FIGURA 15 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 14	104
FIGURA 16 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 15	105
FIGURA 17 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 16	106
FIGURA 18 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 17	107
FIGURA 19 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 18	108
FIGURA 20 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 19	109
FIGURA 21 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 20	110
FIGURA 22 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 21	111
FIGURA 23 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 22	112

FIGURA 24 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 23	113
FIGURA 25 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 24	114
FIGURA 26 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 25	115
FIGURA 27 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 26	116
FIGURA 28 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 27	117
FIGURA 29 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 28	118
FIGURA 30 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 29	119
FIGURA 31 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 30	120
FIGURA 32 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 31	121
FIGURA 33 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 32	122
FIGURA 34 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 33	123
FIGURA 35 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 34	124
FIGURA 36 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 35	125
FIGURA 37 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 36	126
FIGURA 38 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 37	127
FIGURA 39 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 38	128
FIGURA 40 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 39	129
FIGURA 41 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 40	130
FIGURA 42 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 41	131
FIGURA 43 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 42	132
FIGURA 44 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 43	133
FIGURA 45 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 44	134
FIGURA 46 - Mapa epistêmico do Relatório de Pesquisa 45	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência da localização geográfica das instituições	68
Gráfico 2 – Frequência dos tipos de relatórios quanto ao tipo de escolaridade	69
Gráfico 3 – Frequência dos tipos de Mestrado	69
Gráfico 4 – Frequência das categorias analisadas	71
Gráfico 5: Frequência do levantamento das categorias nos relatórios de pesquisa	83

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Instituições pesquisadas por Geglio (2016)	67
Tabela 2 - Localização geográfica das instituições em que os autores estavam vinculados ...	68
Tabela 3 – Categoria 1- Formação continuada	70
Tabela 4 – Categoria 2 – Identidade	70
Tabela 5 – Categoria 3 – Gestão pedagógica	70
Tabela 6 – Categoria 4 – Práxis pedagógica	71
Quadro 1 – Características do gênero formalista	76
Quadro 2 – Características do gênero formador	79
Quadro 3 – Características do gênero formulador	80
Quadro 4 – Detalhamento escritural da emergência das subcategorias	85
Quadro 5 – Categorização dos mapas epistêmicos	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CENAP - Coordenadoria de Ação pedagógica

MAKENZIE - Universidade Presbiteriana Makenzie

PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-SP - Pontifícia Universidade de São Paulo

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

USP - Universidade de São Paulo

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 SENDAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS	23
2.1 PERCURSOS TEÓRICOS: A IMPLEXIDADE DO COORDENAR	23
2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	33
3 DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	44
3.1 O QUE É ISTO – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?.....	44
3.2 AGENCIAMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	49
3.3 ESTILO COORDENATIVO	58
3.4 BREVE COMENTÁRIO ACERCA DO REGISTRO EMPÍRICO OU PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	66
4 RESULTADOS DA PESQUISA	68
4.1 TIPOLOGIA DOS ESTILOS COORDENATIVOS	68
4.2 GÊNERO FORMALISTA OU INSTRUMENTALISTA	72
4.3 GÊNERO FORMADOR OU PROFESSORAL	77
4.4 GÊNERO FORMULADOR OU HEURÍSTICO	80
4.5 SÍNTESE	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce dos embates de nossa participação na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador, desde 2005, quando da aprovação em concurso público para coordenador pedagógico. A gênese dessa prática constituiu-se de forma bastante difícil e dilacerada, pois, como neófito na função, nada sabíamos da mesma e, ao mesmo tempo, nenhuma instrução ocorreu por parte da instituição.

Como não havia instruções, a prática foi sendo construída em acertos e erros de acordo com uma epistemologia erigida nas experimentações, consubstanciada pela historicidade da consciência prática dos processos pedagógicos na concreção de suas próprias rotinas institucionais e aberturas (ou fechamentos) da gestão escolar. Tal sentimento era compartilhado por todos os poucos coordenadores pedagógicos da época.

De fato, os coordenadores da turma de 2004, ano do edital número 01, os primeiros efetivados e consubstanciados pela lei 036/2004; se constituíam um grupo heterogêneo nos afazeres cotidianos da escola, nos quais se embaraçavam quanto ao rumo que deveriam tomar por não estarem ancorados em uma política pública para suas funções.

Obviamente, para muitos, a suplência apresentava-se como o horizonte mais próximo nesses “mares nunca dantes navegados”, sobretudo, por não participarem de nenhuma formação ou capacitação que sinalizasse os propósitos desse importante serviço, fundamental ao funcionamento da escola.

Os coordenadores pedagógicos, doravante CP, viram apresentados perante seus olhos, diferentes matizes de problemas cujo prisma construiria perguntas, até então, sem respostas imediatas. Muitos serviram como mais um profissional na escola para auxiliar a gestão, os professores e a secretaria escolar. A Prefeitura Municipal de Salvador, doravante PMS, mantinha uma gestão centralizada na Secretaria da Educação, cabendo ao seu braço local, as coordenadorias regionais de educação (CRE) – denominação anterior à estruturação da Lei 8722 de 2014 –, o cumprimento das ordens e a fiscalização destas em tempo apropriado. A vivência de um excesso de atribuições foi a tônica do período amalgamado pela condução instrumentalista das atividades complementares (AC), pela falta de espaço para o planejamento docente, reorientação da prática pedagógica e permeio das ações educativas na rotina escolar.

Pensar em uma formação sem conhecer a história, os propósitos, a missão e os valores da instituição que atuavam, era a situação agônica compartilhada pelos CPs. As atividades complementares constituíam um momento singular na práxis pedagógica deste profissional,

pois, davam uma dimensão reflexiva. O entendimento, ainda que incipiente da própria importância e a percepção da formação continuada em serviço como um possível norte a ser perseguido auxiliavam no acompanhamento docente.

A turma de 2004 de CPs não teve formação inicial, fato que só veio ocorrer no final de 2005, com a instauração do movimento para a construção da primeira política pública voltada para os coordenadores: O *Traçando Caminhos*. A responsável endógena pelo acompanhamento das diretrizes ficou a cargo da então Coordenação de Apoio Pedagógico (CENAP), liderado, na época, pelo educador Manoel Calazans. Vale ressaltar que o caderno fora elaborado pela CENAP mas, somente chegou às mãos dos educadores no ano de 2008, tendo como secretário de educação o educador Carlos Ribeiro Soares. O hiato aprofundou ainda mais o sentimento de nulidade das ações da coordenação destes sujeitos. Esse material foi entregue sem uma discussão sobre as atribuições do coordenador, mas, advindo de uma relação verticalizada do órgão central, ou melhor, normatizada pelo sistema impondo sua aceitação aos educadores.

O *Traçando Caminhos* tinha como eixo central curricular a concepção da “Cidade Educadora”, concebendo a escola como parte de uma engrenagem que aprende possibilitando a construção de valores com implicações sociopolíticas.

Dessa forma, o coordenador pedagógico poderá promover junto com a comunidade escolar, ações educativas que extrapolem os muros da escola e beneficiem a comunidade do seu entorno, bem como dela beneficiar-se (SALVADOR, 2008, p. 13)

O documento esgarçava o fazer do coordenador pedagógico, criando diversos problemas para esses sujeitos. Primeiro, não protocolava ações do trabalho interno do coordenador, delineando seu território ou funções; depois o empurrava em uma complexa pantopia – característica a ser estudada posteriormente no capítulo 3 – para, junto a comunidade, atuar no processo de sua construção pedagógica. Embora o próprio documento declarasse que esse interagente deveria “buscar conhecer a política e a gestão da educação municipal, bem como a organização, estrutura e funcionamento desse Sistema” (*ibidem*, p. 10). Ao coordenador, pelo documento analisado, caberia organizar e harmonizar a escola, sendo “o papel fundamental do Coordenador Pedagógico, que ao atuar de forma integradora, dará rumos às ações pedagógicas” (*ibidem*, p. 28).

O fulcro do *Traçando Caminhos* apoiava-se em uma atribuição principal: a formação continuada em serviço dos professores. Margem explícita do fazer do coordenador na maioria das políticas brasileiras.

Os caminhos da escola, aqui pontuados como responsabilidades e compromissos estão cada vez mais diversos e múltiplos. Dessa forma, planejar ação pedagógica, sua função primordial requer que o Coordenador Pedagógico transmite plenamente no seu espaço de trabalho e extramuros, atuando como articulador, formador e transformador das práticas escolares. (SALVADOR, 2008, p. 28)

Dentro do paradigma articulação-formação-transformação, o documento enumera as seguintes atribuições:

- Coordenar, juntamente com a direção, a elaboração e responsabilizar-se pela divulgação e execução da Proposta Pedagógica da escola, articulando essa elaboração de forma participativa e cooperativa;
 - Organizar e apoiar principalmente as ações pedagógicas, propiciando sua efetividade;
 - Estabelecer uma parceria com a direção da escola, que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo;
 - Acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e contribuir positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificados;
 - Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola;
 - Atuar de maneira integrada e integradora junto à direção e à equipe pedagógica da escola para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
 - Coordenar e acompanhar os horários de Atividade Complementar (AC), promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como a produção de materiais didático-pedagógicos na escola, na perspectiva de uma efetiva formação continuada;
 - Avaliar as práticas planejadas, discutindo com os envolvidos e sugerindo inovações;
 - Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos, através de registros por bimestre, orientando os docentes para a criação de propostas diferenciadas e direcionadas aos que tiveram desempenho insuficiente;
 - Estabelecer metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no trabalho dos professores;
 - Promover um clima escolar favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar e da qualidade das relações interpessoais.
- (SALVADOR, 2008, p. 31)

As atribuições supracitadas (des/re)velam o caráter ambivalente da função/cargo do coordenador pedagógico. A complexidade da coordenação pedagógica em sua condição de “margem” nos impulsiona a adentrar na questão de sua epistemologia, permeando o próprio efeito que mobilizou o presente autor ao tema, aditivado pelas reflexões do orientador Paulo Holanda Gurgel, no desafio de pesquisar a própria profissão – passo de outros sobressaltos – em que mudou, no devagar depressa dos tempos (*yôm*), a reflexão de uma determinada estilística, a partir das coordenabilidades vivenciadas.

Observando atentamente a infinidade de tarefas para o operador da pedagogia, percebem-se os dualismos, haja vista que ao mesmo tempo em que demarcam seu fazer são, a base de seu impedimento no realizar as mesmas funções que o documento apresenta. Essa é a

contradição. Nesse turvamento, a pugna de atributos construída nas coordenabilidades e as atribuições externas e coercitivas começam a se configurar um problema a ser observado.

Formações foram sendo articuladas *a posteriori* deste instrumento o que não resolveu os diferentes problemas do fazer coordenativo, sobretudo, após a entrada de uma nova turma de coordenadores no ano 2010. Assim, a atualização das concepções e atribuições desse interagente, se fez necessária.

O novo secretário de Educação e Cultura, João Carlos Bacelar Batista da SECULT reestrutura a CENAP. Então, em parceria com a *ONG AVANTE - Educação e Mobilização social*, empreendem a tarefa da criação de um novo documento, denominado *Coordenador pedagógico: caminhos desafios e aprendizagens para a prática educativa*. Publicação cujo nascedouro fora seguida de uma série de formações no biênio (2011-2012), advinda de oitavas dos sujeitos coordenadores mas, sob a perspectiva do coordenador-formador.

A *Avante* iniciou o trabalho com um diagnóstico sobre a condição dos coordenadores na Rede Municipal, ficando claramente exposta a margem da práxis pedagógica dos mesmos.

Atualmente, os coordenadores pedagógicos vivem um intenso movimento de constituição de sua identidade a partir das referências mais atuais que definem o papel do coordenador como um gestor pedagógico da instituição; mas ainda se deparam com inquietações e desafios, muitos deles oriundos de uma visão, que ainda existe, de que são fiscalizadores ou que têm um papel burocrático na instituição; ou ainda, têm limites na gestão das suas atribuições, tendo em vista o acúmulo de tarefas e suas condições de trabalho. (SALVADOR, 2012, p. 28)

O coordenador pedagógico como um operador instrumentalista apresentava-se fortemente no diagnóstico da ONG onde o papel de supervisor era a referência máxima. Torna-se, pois, o principal operador no quefazer desse profissional. Apresenta até a segunda margem da coordenação: o formalismo. A querela formador-formalista em sua dualidade começa a se constituir como querência da identidade do coordenador na Rede Municipal de Salvador e no Brasil. Devemos lembrar que a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” traz a mesma luta nos seus resultados.

Nas formações, na busca de resolver tal impasse, a Rede Municipal categorizou o trabalho coordenativo como organizado em três dimensões, muito diferente do *Traçando Caminhos*: i) como articulador; ii) como agente transformador e; iii) como formador. As definições apenas convergem na formação.

Como um dos agentes de transformação da prática pedagógica, o coordenador pedagógico precisa estar aberto a transformar-se continuamente, reconhecendo a sua

própria necessidade de formação. Transformação é aqui entendida como atitude de abertura para a mudança, para novas aprendizagens. Portanto, para ser um agente transformador, o coordenador deve ter, em primeira instância, disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Por outro lado, para que ocorram de modo significativo é preciso que, pelo menos, parte dos sujeitos da comunidade educativa esteja envolvida nestes processos de transformação. Isso requer acolhimento e respeito às diferenças, aos saberes, crenças e práticas dos professores para articular espaços de reflexão que possam mobilizar as mudanças. (SALVADOR, 2012, p. 30)

Revisando o *Traçando Caminhos*, essa nova política pública validou as seguintes atribuições:

- Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola, propiciando sua efetividade.
 - Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola.
 - Coordenar e acompanhar as Reuniões Pedagógicas, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à produção de materiais didático-pedagógicos, na perspectiva de uma efetiva formação continuada.
 - Acompanhar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e contribuir na busca de soluções para os problemas identificados.
 - Acompanhar as aprendizagens dos alunos, através de registros por bimestre, apoiando os docentes na criação de propostas diferenciadas aos que tiveram desempenho insuficiente.
 - Gerenciar o tempo pedagógico, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos.
 - Elaborar plano de ação do coordenador, estabelecendo metas a serem atingidas em função das demandas pedagógicas.
 - Coordenar, juntamente com a direção, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, responsabilizando-se pela sua socialização e execução na comunidade escolar, articulando esse processo de forma participativa e cooperativa.
 - Contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem e ao ensino que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar.
 - Promover, juntamente com a direção, a articulação e estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade.
- (SALVADOR, 2012, p. 32)

Poucas mudanças fundamentais no paradigma subjacente foram observadas, mas, percebemos uma ênfase maior no planejamento, acompanhamento do fazer docente e na gestão do tempo pedagógico, sobretudo, na perspectiva de um “fazer com” em detrimento de um “fazer por”. A partir desse movimento, acreditamos que tais atos concrecionais construam estilos coordenativos no processo de suas coordenabilidades. Assim, adentrar nesse profundo rio torna-se a condição para o mergulho.

A aproximação com o tema da coordenação pedagógica nos fez perceber a aridez na literatura acadêmica e que é impossível mergulhar no rio sem adentrá-lo. O ingresso no Mestrado acadêmico da Universidade Federal da Bahia torna-se, pois, o afluente necessário

para refletir sobre a coordenação pedagógica, consubstanciada pelo experiencial acumulado como coordenador na Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador.

O tema apresenta-se de forma altamente relevante no cenário educacional brasileiro, fato antes exposto por Franco (2005), Oliveira (2002) e Fernandes (2004; 2008); sobretudo em função de ser o coordenador um profissional que permeia toda a prática e práxis pedagógica.

Uma ponderação mais analítica da educação, em seus diferentes níveis, impõe uma reflexão aos educadores, sem tergiversação do fazer dessa práxis pedagógica como problematização. No entanto, os limítrofes das “aprendências” na própria instituição escolar, ajudam-nos a repensar e contextualizar a eleição detalhada das questões relativas ao sistema pedagógico como afluente nodal e condutor de discussão, afastando o sopro de provisoriedade da reflexão e tangência de conceitos importantes como adjacentes explicativos em seus rios de margens turvas.

Destarte, tendo como pano de fundo o cenário supra, precisamos repensar os processos educativos da práxis pedagógica na instituição escolar que passam, necessariamente, na modernidade, pela mediação da gestão de aprendizagem, em que uma das territorialidades próprias (NÓVOA, 1997; FERNANDES, 2004) primordiais do pedagógico, é o campo da coordenação pedagógica. Coordenação pedagógica como função responsável, em seu *locus* constituinte, por essa práxis pedagógica, bem como, pelo seu monitoramento e gestão na instituição escolar (CLEMENTI, 2001; CHRISTOV, 2001; FERNANDES, 2008), afastando-se das coordenadorias, aqui entendidas como um processo coordenante retilíneo, coadunado, apensado e contextual, focado no estabelecimento de isonomias para todos aqueles imersos em verossimilhanças das que são asseguradas no plano do ensino-aprendizagem, sobretudo, em uma forma de atuação burocrática (ALVES, 2007) e instrumentalista.

Neste turvamento, entendemos, a partir de nossas acontecências-de-si na Rede Municipal de Salvador, que nas “últimas cinco décadas a história da coordenação pedagógica se apresentou de forma fragmentada, não linear, episódica e, desta forma, consideramos que não se construiu, no Brasil, uma cultura da prática de coordenar” (FRANCO; NOGUEIRA, 2014, p. 2). Torna-se necessário, pois, elaborar, nessas trajetórias, diferentes pensamentos sobre o coordenativo, no sentido de costurar, dentro de agenciamentos objetivos, novas formas de atuação da coordenação que são tessituras reticulares, e adstritas em suas redes porosas em contextos escolares customizados, portanto, mixados.

É muito comum na literatura educacional brasileira especializada creditar a nomenclatura de coordenação pedagógica, a diferentes agenciamentos e atuação dos

diferentes operadores da pedagogia ao longo do tempo. Assim, existe nesses discursos, similitudes, continuidades e aproximações entre inspeção, supervisão, orientação e administração escolar com as funções atuais dos coordenadores pedagógicos.

Na maioria das vezes, o coordenador atua como supervisor, orientador e inspetor escolar. Por isso mesmo importa trazer para discussão o tema coordenação pedagógica e seus conflitos, (...) para o desenvolvimento da Administração Escolar e, conseqüentemente, para a formulação do que hoje nomeamos coordenação pedagógica nas escolas brasileiras. (FORTUNA, 2011, p. 3)

Os autores que buscam na supervisão e orientação escolar as origens da coordenação pedagógica tendem a confundir atos coordenantes que visam ordenar o processo pedagógico com os atos coordenativos, ações customizadas de empuxo com processos heurístico-transdutores colaborativos da práxis pedagógica. Nesse sentido, tais autores pressupõem que o supervisionar tenha se tornado o fulcro do coordenar. As políticas públicas seguiram paradigmaticamente esses pensamentos históricos, ou seja, transformaram um desvio epistemológico em processo prescritivo. Pesquisas atuais como a de Placco (2011) confirmam que a multifuncionalidade na prática coordenante emerge dessas reflexões. A coordenação pedagógica como espaço da escuta privilegiada em contraposição a burocratização escolar.

A investigação ora iniciada tem a guisa de um processo que chamamos de acontecimentos-de-si, ou seja, os processos de construção e constituição de uma determinada subjetividade nas configurações do espaço-tempo histórico (SERPA, 1991) nos enlaces dialéticos das formações discursivas ao qual está imerso. Mais especificamente, esta pesquisa se posiciona, sob perspectiva de Giddens (1991), no fluxo epistêmico-vivencial do sujeito em contextos de interação social na sua historicidade, com vistas a perceber o objeto através da experiência e formação identitária do autor.

Esta dissertação se constrói na busca de entender o quefazer da coordenação pedagógica e como os sujeitos que a exercem e constroem seus estilos coordenativos na literatura educacional brasileira, ciente, contudo, do quão temeroso é caminhar em uma investigação acadêmica pantanosa como o é a coordenação pedagógica, já discutida em diversos ângulos e perspectivas.

As reflexões antes expostas acompanham nosso cotidiano nas investidas de nossa coordenação pedagógica e impulsionam a pesquisa, ora apresentada, norteada pelos seguintes questionamentos: **quais os estilos coordenativos constituintes do coordenador pedagógico no seu processo de rotinização nos sistemas peritos no primeiro quinquênio (2001-2015)**

do século XXI? Como os estilos coordenativos se relacionam com suas coordenabilidades?

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os estilos coordenativos na Educação Básica em as produções acadêmicas (teses e dissertações) no primeiro quinquênio do século XXI (2001 – 2015), com a finalidade de apontar possíveis performances estilísticas, oferecendo subsídios reflexivos para a prática laboral dos profissionais na área da coordenação pedagógica. Destruindo como objetivos auxiliares são: i) identificar e caracterizar as vertentes constitutivas dos estilos coordenativos; ii) compreender como os estilos coordenativos organizam-se em processos de estruturação no sistema perito.

O texto desta pesquisa, para além desta Introdução, está organizado em quatro capítulos.

No Capítulo 2, são discutidas as sendas teórico-metodológicas do coordenar, em que asseveramos os caminhos do perquirir, aprofundamos seu fulcro epistêmico apoiado na Teoria da Estruturação, Estruturacionismo, do Anthony Giddens e sua incorporação nas reflexões dos estudos de revisão do tipo Estado da Questão nesse sistema pericial.

O terceiro capítulo busca entender o percurso de historicidade (SERPA, 1991) da coordenação pedagógica, a partir de sua práxis, dos agenciamentos na abertura polissêmica agencial da dialeticidade do *não-um* e do *feito-um* das coordenabilidades, em seus processos identitários (*para-si, de-si e sobre-si*) e na criação dos estilos coordenativos.

O Capítulo 4 interpreta os resultados dos emergentes do estado da questão, em seus fluxos, escalas e padrões, advindos dos mapas conceituais e categorias dos relatórios de pesquisas constituídos no *corpus* delineado para, em suas querências específicas, efluir os gêneros dos estilos coordenativos no espaço-tempo histórico.

Por fim, as *Considerações Finais*.

Mergulhar nestas águas desconhecidas apresenta-se, então, como o desafio ao pesquisador, com o fim de perscrutar os estudos coordenativos através dos estudos de revisão do tipo Estudo da Questão.

2 – AS SENDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo asseveramos os caminhos teóricos da pesquisa, destacando a Teoria da Estruturação, a partir do processo de construção operacional denominado Historicidade, emergente das investigações do prof. Luís Felipe Perret Serpa na confecção dos mapas epistêmicos.

2.1 PERCURSOS TEÓRICOS: A IMPLEXIDADE DO COORDENAR

O **referencial teórico** utilizado nesta investigação é a Teoria da Estruturação, também conhecida como Estruturacionismo, concebida por Anthony Giddens em seus estudos da Teoria social, o qual, segundo Bauman, “*ocupa um lugar exclusivo*” nessa teoria (BAUMAN,1978). Seus pensamentos fazem parte de uma série de construtos formados por um bloco de intelectuais voltados para a reflexão dos clássicos da teoria social, na busca de sua reformulação. Jeffrey Alexander (1987), analisando o panorama social no interregno do final dos anos 70 para os anos 80, apontava o nascimento de um “novo movimento teórico” liderado, principalmente, pelos filósofos sociais Habermas, Bourdieu e Giddens, ao qual apresentavam uma característica peculiar de síntese teórica.

Este capítulo tem como função aprofundar o Estruturacionismo, referencial teórico-conceitual desta investigação seguindo as reflexões sustentadas por Minayo *et al*:

A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É sua base de sustentação. Remetendo este item a uma dimensão técnica devemos dizer que é imprescindível a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e conceitos a serem utilizados. (MINAYO *et al.*,1994, p. 40).

Anthony Giddens é um sociólogo inglês, nascido em 1938 na periferia de Londres, que busca, através de suas obras, refletir sobre a constituição da sociedade e da agência humana, principalmente, a partir dos subsídios dos clássicos da sociologia. Ademais, enquadrando-se como um pensador de síntese, na construção de uma rota epistêmica original sobre os pensamentos acerca da Modernidade tardia. Suas obras, ao longo de 40 anos de escrita, radicalizam a constituição da estrutura social moderna, investindo em categorias e teoremas que a expliquem de forma substancial (HELD; THOMPSON, 2012).

Giddens apresenta-se na Teoria Social como um pesquisador que, ao longo de seus escritos, tenta superar, de forma original, as ortodoxias das Ciências sociais, a partir de sua

premissa escritural, de romper com as fronteiras disciplinares do ambiente científico, para trazer a lume o novo. Percebemos nestes itinerários que a obra giddensiana pode ser dividida em três fases (NIZET, 2016; PEREIRA, 2011). Para Pereira, as sendas giddensianas podem ser divididas da seguinte maneira:

(...) O projeto intelectual giddensiano se resume a três momentos: 1) a análise crítica da teoria social dos séculos XIX e XX; 2) a teoria social e o estudo das sociedades avançadas ; 3) teorizar sobre o objeto das ciências sociais: a atividade social humana e a intersubjetividade envolvida na ação social. (PEREIRA, 2011, p. 4)

Esta investigação focada, especialmente, no terceiro momento ou temática levantada por Pereira, no entanto parte da divisão dos construtos giddensianos focado no tema preponderante de suas reflexões epistemológicas em cada período de escritura. Giddens (2003) utiliza uma analítica das estruturas sociais, exercitando e apresentando, pela primeira vez, na sua escrita o conceito de dispositivos sensibilizadores, o qual possibilita compreender como teoremas de matrizes epistemológicas diferentes podem ser usadas por investigadores da nova abordagem, sem prejuízo do antigo referencial. Em seu livro *O Estado Nação e a Violência: segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico* (GIDDENS, 2008) aplica, tal conceito, nas diversas questões sociais, ampliando o poder analítico da Teoria da Estruturação de seu construto teórico.

A teoria da estruturação não pretende ser uma teoria “de” coisa nenhuma, no sentido de propor generalizações sobre a realidade social. Apesar desta ênfase ter enfurecido alguns críticos, ela é certamente necessária para qualquer tentativa de fornecer uma ontologia da atividade social no sentido apontado anteriormente. Ao se atracar com os problemas de ação e estrutura, a teoria da estruturação oferece um esquema conceitual que permite o entendimento de como os atores são os criadores dos sistemas sociais ao mesmo tempo que são criados por eles. Críticos que afirmam ou que a teoria da estruturação deixa muito pouco espaço para a ação livre ou que, por outro lado, subestimam a influência da coerção estrutural (ambas estas críticas foram feitas) não entenderam o principal. A teoria da estruturação não é uma série de generalizações sobre até que ponto a “ação livre” é possível diante da “coerção estrutural”. Em vez disso, ela é uma tentativa de fornecer os meios conceituais para analisar as misturas muitas vezes delicadas e sutis entre a ação organizada reflexivamente e a coerção institucional. (GIDDENS in BRYANT; JARY, 2011:203-204, tradução nossa)

Para o sociólogo inglês, isso se constitui como diálogo crítico, construtivo e positivo onde não é só fazer diferentes paradigmas de referências, “mas constituem também intervenções morais na vida social, cujas condições de existência procuram classificar” (GIDDENS, 1996, p. 8). Interpretação que enfatiza a operação do interagente na condução recursiva dos processos sociais. Nesse conjunto de obras, o autor tem a intenção de

estabelecer, partindo de uma perspectiva sinóptica, uma nova visão dos pressupostos da teoria social, através de críticas muito duras e vias categoriais alternativas dos clássicos da literatura social (Marx, Durkheim, Weber, Simmel e Parsons).

A Teoria da Estruturação se constrói enfatizando as relações reflexivas entre as ações humanas e as estruturas, sob o ponto de vista da dimensão ontológica. Ao associar a dialeticidade indivíduo-sociedade, a teoria percebe, na esteira de Parsons, que a ação deve ter uma centralidade essencial no projeto de análise societária, já que *“a ação não é simplesmente uma qualidade do indivíduo, mas, é igualmente a essência da organização social ou da vida coletiva”* (*ibidem*, p.13), tendo como base os acontecimentos mundanos, pois, esta ação *“é um fluxo contínuo de experiências vividas”* (*ibidem*, p. 91)

O Estruturacionismo acentua nos seus meandros teóricos a ontologia de forma mais intensa que a epistemologia, embora não a deixe sem uma profunda reflexão, sobretudo, a partir das críticas da sociologia de Talcott Parson. Anthony Giddens supera esse legado pela via de uma ontologia das práticas sociais, afastando a teoria social da confusão teórica parsoniana que se fundamenta em princípios metafísicos e utiliza na analítica uma empiria de cunho determinista. Para o sociólogo britânico existe uma pugna fundante com tais princípios, utilizando para isso uma *“ontologia flexível”* (COHEN, 1996) partindo da historicidade e da capacidade transformadora do agente. Destarte, uma teoria que se abre para as diferentes contingências, as mixagens e interações epistemológicas, observando seus limites e possibilidades interacionais, fornecendo uma ontologia dos potenciais.

A partir daí eu comecei a levar a noção de *“estruturação”* a sério e tentei usá-la para preparar uma interpretação abstrata da natureza da reprodução social. Novas regras do método sociológico (...) retratou de forma esquemática as bases de uma abordagem que elaborei de forma mais significativa em publicações posteriores. É claro que a teoria da estruturação é mais do que apenas uma exploração da própria ideia de *“estruturação”*. Eu percebi que uma *“ontologia da vida social”* precisa fornecer um entendimento detalhado da natureza da ação, junto com aquilo que o pós-estruturalismo descreve como uma *“teoria do sujeito”*; e que, da mesma forma, a própria noção de *“estrutura”* é complicada e difícil. O debate preexistente sobre a relação entre *“o indivíduo”* e *“a sociedade”*, que se sobrepunha à controvérsia entre individualistas metodológicos e seus adversários, parecia-me enganoso em seus termos de referência. De acordo com a abordagem estruturacionista, a teoria social não *“começa”* nem com o indivíduo nem com a sociedade, pois ambas são noções que devem ser reconstruídas através de outros conceitos. Na teoria da estruturação, a principal preocupação das ciências sociais são práticas sociais recorrentes e suas transformações. (GIDDENS in BRYANT; JARY, 2011, p. 203, tradução nossa)

É na práxis que tal ontologia se efetiva na Teoria da Estruturação, onde a estrutura e a agência se dialetizam. Tal processo é nomeado por Giddens como “dualidade da estrutura”, a qual se baseia na recursividade entre ação e estrutura, onde ambas são virtualmente interdependentes. O afastamento nítido do Estruturacionismo das teorias sociais – a exemplo do Funcionalismo e Estruturalismo –, estabelece uma cisão entre agência e estrutura e busca a superar as dicotomias dos rótulos binomiais presentes no pensamento social moderno. Na visão de alguns autores (ALEXANDER; GIESER, 1987) essa superação transforma a Teoria da Estruturação em uma teoria multidimensional relevante como suporte para a hermenêutica da sociedade moderna.

A Teoria da Estruturação atua nos lapsos de concepções até mesmo conflitantes sem, no entanto, deixar de perder o teor investigativo de suas análises nos processos heurísticos. A estrutura, um dos mais controversos conceitos das ciências sociais, é ressignificado nos escritos giddensianos, aplicando um novo sentido a esse processo no seio de um implexo pensamento dialético.

Giddens enfatiza a dualidade indivíduo-sociedade evitando as contradições conceituais dos seus contemporâneos britânicos e americanos, através do seu conceito de estruturação. Para ele a *“ideia da estruturação se origina da reflexão sobre essa questão tradicional da relação entre indivíduo e sociedade”* (GIDDENS, 2000, p. 61) onde é dado *“ênfase ao fluxo dinâmico da vida social(...) como uma série de atividades e práticas que exercemos e que ao mesmo tempo reproduzem instituições mais amplas”*(*Ibidem*, p. 61), ou seja, a estruturação *“enquanto reprodução de práticas, refere-se abstratamente ao processo dinâmico pelo qual as estruturas se constituem”* (GIDDENS, 1996, p. 140-141)

Para a Teoria da Estruturação, as ações subjetivas são importantes processos de entendimentos das práticas sociais, tomando como premissa este não dualismo entre o social-individual, ressaltando a inteligibilidade do interagente na sua pugna cotidiana (GIDDENS, 1998). No conceito de dualidade da estrutura, a historicidade do sujeito é construída na objetividade da própria historicidade (SERPA, 1991), nas concreções das ações contextuais e nos laços recíprocos dos interagentes no cotidiano. Na dualidade estrutural as propriedades dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, limitadoras, constringedoras e o demiurgo da transformação. Giddens acredita ter superado, nos seus escritos, o dualismo supra, como seus imperialismos, onde existe a paralização das ações dos atores sociais, a gosto da leitura durkheimiana.

De acordo com a noção de dualidade de estrutura (...) a estrutura não é externa aos indivíduos: enquanto traços mnêmicos e exemplificadora de práticas sociais é, num certo sentido, mais interna do que externa às suas

atividades, num sentido durkheimiano. Estrutura não deve ser equiparada a restrição, a coerção, mas, é sempre, simultaneamente, restrita e facilitadora. (GIDDENS, 2003, p. 30)

Em Giddens, a separação ontológica indivíduo-sociedade deve ser superada na práxis social. Com isso, em seus escritos, a separação entre o racional e o sensível, o humano e a natureza.

O aprofundamento dessas reflexões propõe que a relação entre subjetividade individual e social, compreende uma conexão primordial para a segurança ontológica. A subjetividade configura-se de forma dialética e polilógica com a rede de relações sociais que está inserida, provocando constrangimentos, ressonâncias e transformações, através da descontinuidade na Modernidade, em sua objetividade. Essa Modernidade rompe com as sociedades tradicionais, pela imprevisibilidade e incerteza em seu próprio seio reflexivo.

Relações que aprofundam a dicotomia do ser humano com a natureza e com outro ser humano, levando ao estabelecimento de processos, cujo potencial de destruição afeta inteiramente as instituições sociais, aumentando o risco de sobrevivência nesta sociedade e as consequentes obsolescências da sociedade industrial em uma dialética do controle e da inovação. O desencaixe giddensiano.

O desencaixe aprofunda a separação entre a presença e ausência. Na Teoria da Estruturação, o caminho para a libertação dessa rota ontológica seria a substituição do modo de produção da racionalidade moderna em novos parâmetros e princípios para uma ética societal – menos racional e mais reflexiva – como fonte de produção e segurança, que dialogue, portanto, com a reflexividade e objetividade das estruturas sociais.

Reflexividade e desencaixe se entrelaçam no processo de construção da racionalidade, instituindo a disposição dos sistemas periciais (*expert systems*), como sistema de embasamento distribucional dos saberes, mantendo a relação dos poderes entre os interagentes nos seus relacionais de ação.

O sistema perito, constituído pelos especialistas, informa a comunidade nas questões relativas ao conhecimento. A comunidade, ou o indivíduo, de maneira reflexiva, adota ou não o conhecimento transmitido pela comunidade científica, aplicando-o ou não. Isso interfere sobremaneira no cotidiano das pessoas, no resultado dos seus atos e, diretamente no meio que os envolve. De acordo com a ação reflexiva e diante de determinadas situações da modernidade, ignora-se o risco, apesar de estar diante e confiante nos sistemas peritos. (ASSUNÇÃO; MIZIARA, 2009, p. 18)

Giddens vai nos conceituar um sistema pericial como “*sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje*” (GIDDENS, 1991, p. 35). Ou de forma mais específica nos assevera:

Os sistemas peritos são mecanismos de desencaixe porque, em comum com as fichas simbólicas, eles removem as relações sociais das imediações do contexto. Ambos os tipos de mecanismo de desencaixe pressupõem, embora também promovam, a separação entre tempo e espaço como condição do distanciamento tempo-espaço que eles realizam. Um sistema perito desencaixa da mesma forma que uma ficha simbólica, fornecendo “garantias” de expectativas através de tempo-espaço distanciados. Este “alongamento” de sistemas sociais é conseguido por meio da natureza impessoal de testes aplicados para avaliar o conhecimento técnico e pela crítica pública (sobre a qual se baseia a produção do conhecimento técnico), usado para controlar sua forma. (GIDDENS, 1991, p. 31)

Dentro desse movimento de distribuição sapiencial espaço-temporal, a escola consolida a garantia das expectativas no campo consolidador dos poderes-saberes da modernidade nas diferentes redes de relações, pois, “*a produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição*” (GIDDENS, 1991:51).

Gurgel (2005), imerso em uma perspectiva foucaultiana, refletindo sobre o conceito de tecnologia do governo, localiza, na escola, o nascimento dessas reproduções na multiplicação dos Estados nacionais no ocidente. Assevera o autor:

A gerência destes territórios e de suas populações só se fez possível com uma crescente multiplicação de domínios discretos de poder exercidos por experts ao nível de uma microfísica de relações de força – governo da economia, segurança interna e externa, bem estar social, disciplina moral, etc. Neste quadro, identificamos o nascimento da escola como um dos meios encontrados pelo estado para o treinamento moral de sua população(...) (GURGEL, 2005, p. 143)

O Estruturacionismo acentua os influxos acionais dos interagentes no constrangimento/transformação dos sistemas sociais, resistindo às tentações do funcionalismo, sobretudo, de base parsoniana, implicando dialeticamente agentes e estruturas. Para Alexander (1987) ação e estrutura são os pressupostos da ciência social, o que concorda também Margaret Archer (1995) sobre a centralidade das categorias e a superação de seus dualismos é de capital importância na epistemologia da Teoria social. (BRANDÃO, 2001). Quando falamos em ação humana, incluímos, como um dos seus elementos componenciais da estrutura, a relação polilógica de entretecimentos e enlaçamentos.

A Teoria da Estruturação, não obstante, passa a ser observada, no decurso dos seus agenciamentos em suas consciências discursivas e práticas, não como sistema filosófico ao qual a verdade seja petrificada em seus construtos, provocando ou incitando dualismos, mas, pelo potencial analítico-explicativo na abrangência de suas reflexões, além do sentido de servir como marco epistemológico, ou segundo a ponderação giddensiana, recursos ou dispositivos sensibilizadores.

Os conceitos da teoria da estruturação, como no caso de qualquer perspectiva teórica concorrente, devem ser considerados, para muitos fins de pesquisa, nada mais do que recursos sensibilizadores. Quer dizer, eles podem ser úteis para se refletir sobre problemas de pesquisa e para a interpretação dos resultados de estudos (GIDDENS, 1989, p. 385).

Ou, como assinala COHEN:

O entrelaçamento de regras e recursos na conduta institucionalizada resulta no que Giddens chama de estratégia de controle: os modos pelos quais os agentes aplicam o seu conhecimento a respeito da manipulação dos recursos a que tem acesso para reproduzir a sua autonomia estratégica relativamente as ações dos outros. (COHEN, 1996, p. 433).

Autores diferentes indicam esta tendência epistemológica para pesquisas empíricas (JUNQUILHO, 2003). Embora esta investigação tenha como tipologia a pesquisa bibliográfica, acreditamos que a Teoria da Estruturação possa contribuir de forma substancial para este trabalho, o que na Teoria é chamado de análise de condutas estratégicas, fundamental para analisar os emergentes¹ dos estilos coordenativos.

Na análise da conduta estratégica, o foco incide sobre os modos como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para constituição de relações sociais (...). A análise da conduta estratégica significa a primazia as consciências discursivas e práticas e as estratégias de controle dentro de limites contextuais definidos. (GIDDENS, 1989, p. 339)

O estilo se constrói a partir de sua recorrência ordinária, percebendo que a recursividade intercambia a cognoscitividade – habilidade de cognição, fundamental no processo de alfabetização – no movimento das relações da própria historicidade desse mesmo sujeito. Ou seja, na perspectiva do Estruturacionismo, o estilo rompe com diferentes dualismos e, no processo de constituição da monitorização reflexiva, racionalização e a motivação acional dos próprios interagentes, podem ser percebidos como padrão.

¹ Nos estudos de revisão as categorias/resultados que surgem dos estudos de literatura são chamados comumente de achados, nesta pesquisa utilizaremos a nomenclatura de emergentes.

Bauman (2003) afirma que a proposta do Giddens é muito abstrata para uma aplicabilidade em pesquisas empíricas, chegando a indicar sua utilização apenas como segunda ordem. Discordamos deste discurso e assinalamos que a Teoria da estruturação é um projeto inacabado e pouco explorado, cuja tradição metódica tradicional, ainda não conseguiu adequar-se a um movimento da dualidade da estrutura, perdendo com isso o resplendor da alargada arquitetura teórico-metodológica. Ademais, apostamos na utilização do Estruturacionismo em uma pesquisa de Estudo de revisão de abordagem eminentemente qualitativa, distanciando-se das críticas que apostam que as reflexões giddensianas são apenas axiomáticas.

Entendendo que o pensamento de Giddens não tenha ainda um resplendor de respostas às concreções de forma bem definida e, em certo sentido, com diferentes problemas filosóficos pouco resolvidos no âmbito da teoria social (BRYANT, 1992), por se afastar da ideia de construção de um sistema estruturado epistêmico, tomamos suas bases como sustentáculo desta dissertação no processo analítico de uma estilística coordenativa, sobretudo, quando pensamos a inseparabilidade entre o espaço-tempo (SERPA, 1991).

Nesse sentido, o Estruturacionismo giddensiano aponta para o agrupamento dialeticamente epistemológico dos princípios da filosofia da práxis de Felipe Serpa e a sociologia de Giddens. Essa postura epistêmica não significa um ecletismo, para a Teoria da Estruturação, para a qual os conceitos como dispositivos ou recursos sensibilizadores, se abrem para a interpretação e interpenetração de pensamentos, inicialmente de matrizes teóricas afastadas, em princípio divergentes, na percepção de um determinado objeto. Giddens, então, aposta no rompimento das ortodoxias consensuais na pesquisa, desamarrando o pesquisador de alguns imperialismos e trazendo as superfícies potenciais conceituais fulcrais na investigação teórica.

Ao formular esta descrição da teoria da estruturação, não tive a menor relutância em apoiar-me em ideias oriundas de fontes complementares divergentes. Isso poderá parecer a alguns um ecletismo inaceitável, mas eu nunca consegui temer esse tipo de objeção. Existe um inegável conforto em trabalhar dentro de tradições estabelecidas de pensamento sobretudo, talvez, em face da grande diversidade de abordagens com que se defronta correntemente quem está fora de uma tradição qualquer. (...) Se as ideias são importantes do que sua origem é estar capacitado para delinear-las de modo a demonstrar a utilidade delas, mesmo num quadro de referência que poderá ser inteiramente diferente daquele que ajudou a engendrar-las. (...) Mas avançar neste caminho significa precisamente rechaçar qualquer tentação para tornar-se um discípulo de corpo e alma de um ou outro desses pensadores (GIDDENS, 2003, p. 24)

Segundo Rabinow (1986) é impossível um dizer sobre o conhecimento sem recorrer a sua historicidade, fato ao qual concorda Rorty (1991) para quem as narrativas não podem se desligar de um conjunto de práticas históricas. Tomaremos a historicidade no conceito ressignificado do professor Felipe Perret Serpa, a saber:

A(...) historicidade (é) a determinação do espaço-tempo pela distribuição dos corpos materiais, pelo seu estado de movimento e pela totalidade das relações não lineares de desenvolvimentos desiguais, onde cada uma das relações contém a contradição. (SERPA, 1991, p. 100)

De início, podemos perceber que a historicidade rompe explicitamente com a separabilidade do espaço e do tempo; em sua definição, fala-se em espaço-tempo. O espaço-tempo, portanto, é relativo e sua relatividade é definida a partir da própria conceituação da historicidade. Em primeiro plano, vemos que o espaço-tempo é determinado por (é relativo a) uma distribuição de corpos materiais, portanto, ele não existe como entidade anterior, mas tão somente como algo simultâneo (sincrônico) a uma distribuição de corpos materiais, algo que é gerado por esta própria distribuição.

Não falamos mais em espaço e tempo absolutos, em que os objetos são colocados, mas sim na distribuição dos objetos, em um certo padrão, que gera o espaço-tempo. Além disso, esta concepção do espaço-tempo afirma a materialidade dos corpos e, embora, isto possa parecer simples, é preciso explicitá-lo, no âmbito da historicidade, até mesmo as ideias são corpos materiais, não em um sentido de existência concreta, palpável, não em sentido hegeliano, mas no sentido de que são historicamente geradas, isto é, a subjetividade das ideias nasce da objetividade da história e são detentoras de historicidade.

Para entender a dinâmica das teias de relações e, portanto, do espaço-tempo, precisamos mergulhar sobre o conceito de atrator como categoria topológica fundamental na historicidade. O atrator é um ponto em torno do qual se forma uma teia de relações. No caminho, o caminhante é posto nesta posição, pois definimos sempre o caminho em função dele. Não há como nos separarmos do atrator, pois este não pode, de modo geral, ser estudado por um procedimento cartesiano, analítico, reducionista, simplesmente porque tal procedimento, fundamentado em um sem número de recortes, da separação entre o objeto e o sujeito, entre o objeto e o contexto, entre o contexto e o universo, conduz a um estudo de partes fragmentadas, o que implica uma impossibilidade de se estudar os processos e uma primazia para as situações, ou o congelamento das relações isomórficas e heteromórficas das redes.

A dinâmica das teias de relações, precisamos conceber a realidade como não local, e a ordem do universo como uma ordem aleatória. A não-localidade, da dinâmica das teias de relações, tem como proposição fundamental a tese de que as partículas subatômicas, não importa que distância as separe, estão sempre em contato, o que conduz à ideia da interconexão de todo o universo.

A não-localidade é implicação direta do teorema de Bell, cuja proposição fundamental é que as partículas subatômicas, não importa que distância as separe, estão sempre em contato, o que conduz a ideia da interconexão de todo o universo. Tal conceito é essencial para que se possa compreender a falácia de um processo mensuravelmente controlado. (CAJAZEIRA, 2015, p. 5)

Por ordem aleatória entendemos a ordem do universo como uma ordem infinita que não contém sub-ordem de baixo grau; em outras palavras, em uma teia de relações qualquer, o estudo proposto em um sistema local tem seu comportamento retido por uma ordem não local, e esta não pode ser reduzida a uma ordem local. Assim, quando seleciono um atrator, estudo a dinâmica de relações localizadas de uma perspectiva onde a parte está no todo e o todo está na parte, entendendo a própria teia em movimento.

O movimento das relações implexas é parte e, ao mesmo tempo, todo. O conceito de espaço-tempo histórico parte destas premissas ao entender que o espaço-tempo é a totalidade possível de relações. Serpa disserta que sob “*o ponto de vista epistemológico, a historicidade do objeto é fundamental para o conhecimento sincrônico estrutural e diacrônico histórico do mesmo objeto*”. (SERPA, 1991, p. 45)

Assim as estruturas parciais de relações quando inseridas na totalidade, tornam-se diferentes, pois, existe um movimento total nesta estrutura e é inseparável os dois movimentos. A retirada e o estudo das estruturas é o congelamento deste movimento. A essência, é o movimento das estruturas parciais no movimento da totalidade, no congelamento estamos apenas na aparência. Surge (*emergere*) o devir. O devir enquanto totalidade não tende a lugar nenhum, não tem limite.

Não há como separar as relações parciais do devir, pois, ambos evoluem dialeticamente e recursivamente. O evento estrutural ou conjuntural, referenciado sincrônica-diacronicamente no devir, faz com que as estruturas parciais ao se movimentarem afastem a certeza. (CAJAZEIRA, 2015, p. 6)

A perda da certeza que atravessa a cultura contemporânea leva a uma nova consciência da ignorância da incerteza. O poder perguntar-se, o duvidar sobre a dúvida introduz, assim, uma reflexão sobre a reflexividade, um processo de segunda ordem. As

dúvidas com as quais o sujeito se interroga sobre a emergência e a existência de seu próprio pensamento constitui um pensamento potencialmente relativista. Assim, a formulação das interrogações chega a ser um meio para existir a simplificação e construir a complexidade.

Neste movimento as relações são construídas e desconstruídas, emergindo a dialeticidade do processo. Na historicidade é fundamental, na categorização, enquanto relação parcial, para a historicidade do objeto de estudo. Assim, o espaço – tempo histórico atua recursivamente na própria sincronicidade da produção, organização do mesmo objeto. No movimento, os componenciais não têm hierarquia, nem linearidade. A totalidade da práxis pedagógica é determinada pela historicidade, ou seja, pela estruturação do espaço-tempo histórico. As partes constitutivas da práxis pedagógica estão imersas na totalidade e são, em essência, uma totalidade, pois “*o espaço-tempo histórico é constituído essencialmente por relações não lineares. Assim, dialeticamente, ordem e caos estão presentes no espaço-tempo históricos.*” (*ibidem*, p. 114)

2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se constitui em um terreno onde uma das tarefas fundamentais do pesquisador é investigar um arcabouço, cuja principal necessidade seja demarcar bem o objeto epistêmico e delimitar o campo a ser estudado. Senda implexa que requer do mesmo tanto uma aproximação coerente e sistemática da literatura especializada, quanto um processo de labor acadêmico.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar a realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

O texto em emergência, "relato de longa viagem" segue os caminhos reflexivos alhures (CAJAZEIRA, 2015b), sendo que naqueles a condução escritural era um vetor sintático, neste existe a licença semântica do verbo latino *Perquirere*. *Perquirere* (*PER* - completamente e *QUAERERE* – indagar, perguntar) dissuade em intenso processo de tensão dual, pospondo uma rede argumentativa na narrativa, sobretudo, pois, que nesta pugna, há o estabelecimento de uma dialogia do investigador (autor-leitor) que ao escrever experiencia na própria experiência do escrito e do outro ser (leitor-autor) que se experiencia na escrita deste, inscrevendo outras experiências, seus expedientes, no empenho de compreender esta e outras

tantas acontecências multívolas envolvidas e evocadas nos jogos e vieses discursivos nos modos do lido. Nosso ato reflexivo.

A quantidade de pesquisas indexadas em periódicos publicados nos diferentes programas de pós-graduação, aditivados pelos recursos das tecnologias da comunicação, faz com que muitos estudos sejam feitos e postos à disposição dos pesquisadores em diferentes publicações na contemporaneidade. O aumento significativo dos grupos de pesquisa das universidades é outro fator corroborante do mesmo modo que as diversas produções da literatura cinzenta (produções governamentais responsáveis por políticas públicas) sinalizam a urgência de pesquisas deste tipo de estudos de síntese ao garantir a atualização e reflexão de fontes de conhecimento específicas ou gerais. (THOMAS, 2007).

Flick (2009:21) nos orienta que "*o objeto de estudo é fator determinante para a escolha de um método, e não ao contrário*", inferimos, assim, que cada pesquisa é, efetivamente, uma pesquisa singular na investigação de qualquer objeto, necessitando elaborar para cada uma, novos caminhos e não transmissão de caminhos trilhados anteriormente. Fazer pesquisa não "*se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes*" (BOGDAN,R; BIKLEN,S 1994, p.50).

Os Estudos de Revisão – Estado da Arte (ISOTANI *et al.*, 2009), Estado do conhecimento (SOARES; MACIEL, 2000), Estado da Questão (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004; SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011), Revisão Sistemática de Literatura (DEPAEPE; VERSCHAFFEL; KELCHTERMANS, 2013), Revisão integrativa (SOBRAL; CAMPOS, 2012) – considerados de síntese de literatura, têm por objetivo mapear, analisar, criticar, sintetizar, apontar e res-significar estudos de uma determinada área do saber apontando novas sendas teóricas e aportes metodológicos (SAMPAIO;MANCINI, 2007; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

A revisão de literatura é uma parte de qualquer pesquisa científica, não definindo e delineando *a priori* sua fonte de dados para o estudo a ser feito. A revisão de literatura narrativa busca descrever e discutir um determinado assunto, de forma teórica ou contextual, sem informar o critério utilizado na seleção das fontes pesquisadas, a reflexão metodológica, nem os critérios de avaliação dos trabalhos. São publicações, basicamente artigos, que são focados na análise subjetiva do autor.

A revisão sistemática, doravante RS, é uma metodologia rigorosa que busca a objetividade na produção de evidências na ciência, se constituindo "(...) uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e

sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão” (CASTRO, 2006).

Nas revisões sistemáticas os “sujeitos” da investigação são os estudos primários (unidades de análise) selecionados por meio de método sistemático e pré-definido. Os estudos primários podem ser ensaios clínicos aleatórios, estudos de acurácia, estudos de coortes ou qualquer outro tipo de estudo. A escolha do tipo de estudo depende da pergunta que se pretende responder. Tradicionalmente, a revisão sistemática é um estudo retrospectivo. Existe ainda a possibilidade de realizar a revisão sistemática com dados individuais. (CORDEIRO *et al*, 2007:429).

Ou como afirmam Lima, Soares e Bacaltchuk (2000, p. 550):

(É) uma forma de síntese das informações disponíveis em dado momento, sobre um problema específico, de forma objetiva e reproduzível, por meio de método científico. Ela tem como princípios gerais à exaustão na busca dos estudos analisados, a seleção justificada dos estudos por critérios de inclusão e exclusão explícitos e a avaliação da qualidade metodológica, bem como a quantificação do efeito dos tratamentos por meio de técnicas estatísticas (LIMA; SOARES; BACALTCHUK, 2000, p. 550)

No primeiro momento, parte-se de uma pergunta fulcral como ponto de partida para o encaminhamento da pesquisa. Posteriormente a RS faz um extenso e exaustivo levantamento em diferentes bases de dados de toda produção científica produzida, indexada em periódicos nacionais ou estrangeiros, bem como, de toda literatura produzida em formato impresso ou eletrônico com o intuito de sintetizar, criticar e avaliar tal produção.

Nas fontes levantadas, devem-se estabelecer critérios de inclusão e exclusão nas fontes de busca, bem como, suas palavras-chaves. Todo este delineamento deve ficar explícito ao leitor da pesquisa. Na área de saúde a RS é uma das fontes fundamentais na tomada, fundamentação de decisões clínicas, e estabelecimento de protocolos de consulta. Por conta de um rigor nas pesquisas de RS, está sendo confeccionada uma série de escalas na busca de qualificar e validar os resultados destas pesquisas, constituindo um estudo dinâmico, aberto a diversas atualizações e diferentes revisões (CLARKE; OXMAN, 2000).

Nessas pesquisas o tema é, no movimento de construção de sua historicidade, construído ao longo da literatura selecionada proporcionando, dependendo do tipo de revisão, o mapeamento, síntese e a problematização como base fulcral na análise do objeto de estudo, contribuindo para a renovação sobre determinada área de conhecimento.

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de

literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167)

Reformulação histórica que possibilita novas discussões e descobertas sem a reprodução temática ruminante no campo do conhecimento, proporcionando o afastamento da crise mnemônica ao qual passam os campos científicos. Devemos pontuar que os estudos de revisão servem para ampliar os conhecimentos produzidos em uma dada época no país. Segundo MEGID (1999):

De um lado coletar as investigações espalhadas por muitas instituições de ensino superior, descrevê-las e analisá-las, buscando explicitar suas características e tendências comuns e divergentes, no sentido de permitir avanços desse conhecimento disperso. De outro, estudar as produções nas poucas instituições de ensino superior com participação quantitativamente significativa e divulgar mais amplamente os resultados e contribuições das pesquisas ali elaboradas. Ou seja, fazer circular amplamente pelo país, tanto a produção mais centralizada, quanto a produção mais dispersa; possibilitar a articulação dos conhecimentos gerados aqui e acolá e, ao mesmo tempo, a difusão democrática do saber elaborado pontualmente em uma instituição acadêmica e que, por diversas razões, ali permaneceu isolado (MEGID, 1999: p. 211-212)

Os estudos de revisão mais frequentemente utilizados nos últimos anos são o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento. A modalidade “Estado da Arte” possibilita a efetivação de um balanço de pesquisas de uma determinada temática ou área de estudo, em uma época específica. Tais estudos vêm ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas no Brasil, diversos autores estabelecem diferenças e semelhanças destas tipologias nos seus diferentes estudos.

(...) Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (...) O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40)

No processo de construção do objeto de estudo proposto, a especificidade coadunada com o objetivo desta investigação, aproxima-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado da questão (FARIAS; NUNES; NÓBREGA-THERRIEN, 2010), por ter um caráter seletivo, diferente de outros estudos de revisão que são essencialmente inventariantes. A pesquisa bibliográfica contribui para impulsionar a reflexão do pesquisador, requerendo um tratamento científico dos dados analisados.

Assim, podemos relacionar os achados com a nossa intenção de pesquisa, identificando pontos semelhantes, convergentes e divergentes, encontrados nos estudos mapeados, identificando perspectivas plurais de teóricos sobre o tema, e, ainda as contribuições que a nossa proposta investigativa poderá trazer para essa área do conhecimento. (SILVEIRA; NÓBREGA-TERRIEN, 2011, p. 225)

No Estado da Questão o elemento a ser investigado está em zeugma² (*zeugma*), por isso tais elementos são identificados como emergentes. Estabelece o vínculo entre o componente a ser investigado e o temático. Aqui se estabelece a diferença substancial entre o Estado da Arte, Estado do Conhecimento e o Estado da Questão por conta do inventário e historicidade do elemento zeumático do último. O elemento zeumático está implícito na rede complexa do bibliográfico, cabendo ao pesquisador entender este movimento no seu aproximar com as diferentes camadas do textual.

Neste sentido, um Estado da Questão tem um objetivo bem definido no conjunto de estudos de revisão, ao qual tem a função primordial de delimitar" e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica" (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004:08). O pesquisador deve saber nos caminhos de sua disseção investigativa que a característica de um estudo de revisão é seu caráter deficiente, não conclusivo.

Para exame do *corpus*, utilizaremos a técnica da Análise de Conteúdo, de Bardin (2006). A análise do conteúdo é uma técnica refinada de pesquisa que tem como objetivo ajudar no aprofundamento quantitativo do material textual explícito. Esta parte de uma perspectiva quantitativa, analisando a frequência de expressões e termos em um determinado texto. Sua origem remota ao positivismo para análise de dados verificáveis e lineares.

Imersos neste procedimento entendemos que qualquer processo heurístico "*consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem*" (CRESWELL, 2007, p. 194), sendo em, última instância, uma metodologia de interpretação. A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos

² No Estado da Questão os elementos emergentes são estudados a partir dos seus componenciais e não dos temas como nos Estado do Conhecimento e Estado da Arte.

elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. (CHIZZOTTI, 2006, p. 114)

O investigador ao usar tal técnica poderá colher e dispor dos mais variados gêneros textuais em sua análise e observar o movimento das relações destes termos nos mesmos, sobretudo em pesquisas e abordagem qualitativa. Diferentes autores adotam e teorizam sobre a Análise do conteúdo sendo o Bardin, no Brasil, o mais citado e referenciado. Segundo o autor, podemos conceituar tal técnica como:

(Um) conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006, p. 38)

A Análise de Conteúdo constitui um processo metodológico que na sua utilização apresenta a complementaridade dos métodos qualitativos e quantitativos, possibilitando uma maior consistência argumentativa e rigor científico para a pesquisa qualitativa. Para Flick, a análise de conteúdo “*é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importante qual a origem desse material*” (FLICK, 2009, p. 291). A técnica constitui em decodificar dados coletados, este material textual faz uma análise léxica, análise de categorias e suas conotações (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

A técnica de Análise do conteúdo é ajustada quando o pesquisador escolhe os estudos de revisão, pois, ambos ao trabalharem com documentos selecionados, já foram demarcados, embora, não construa ainda um *corpus* de pesquisa, mas, que toma a regra da seletividade. Os estudos de revisão têm uma limitação em sua construção teórica, pois, na base da sua concepção a própria seletividade, ocasionada na escolha das fontes de pesquisa, a impossibilita de abarcar todos os documentos da área de conhecimento demarcados para pesquisa. Na Análise do Conteúdo, após a escolha e seleção dos documentos o pesquisador passa para o momento de construção do *corpus* de sua pesquisa, momento de demarcação do universo a ser analisado. Para Bardin, o *corpus* de uma análise é “*o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas seleções e regras*” (BARDIN, 2006, p. 96)

A Análise do Conteúdo como um processo polifuncional (BARDIN, 2006) que visa fazer com que o investigador adentre no espaço do não dito da mensagem escrita, requerendo e abrindo possibilidades para modificações no próprio método; seja para esgarçada, seja

para o estreitamento, emergindo das informações latentes e aparentes ou vice-versa. Caminho afastado do metodologismo e do instrumentalismo, possibilitando ao analista uma tarefa árdua e instigante tarefa

(...) paciente de desocultação responde a essa atitude do Voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesto, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura normal do leigo Essa é agente duplo detetive espião. (*Ibidem*, p. 9)

Por trabalhar com as significações – e não apenas com o léxico – como na Linguística, a Análise de Conteúdo procura conhecer o elíptico das palavras em emergência no texto. Nessa investigação, o entrelaçamento dos sentidos é percebido no cruzamento das inter-relações no texto onde essas significações emergem construindo uma urdidura em um mapa epistêmico (SERPA, 1991). Devemos entender que o texto perpassa diferentes níveis de abrangência e verticalidade, onde o leitor faz predições e significados da informação recebida com expressividade na decodificação de lexemas dos itens lexicais do sistema linguístico secundário.

No momento da investigação com a Análise de conteúdo, tradicionalmente, as hipóteses originalmente são selecionadas *a priori*, o que implica, na inferência, um congelamento das relações no movimento interno do texto pela interferência e aderência marcante das categorias definidoras no referencial teórico pelo pesquisador.

Geralmente essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (...) A pré-análise tem por objetivo a organização embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas “abertas” por oposição a exploração sistemática dos documentos. (BARDIN, 2006, p. 95-96)

Se tomarmos como premissa que as categorias devem emergir, *a posteriori*, e invertermos a condução inferencial respeitando o movimento interno do texto; o embate de seus níveis ocasiona a emergência e implexidade das categorias na rede de relações dos sentidos imersos no próprio texto, para uma possível confirmação ou informação.

Uma vez escolhidos os índices procedem-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática de modalidade de decodificação para o registro de dados. (*ibidem*, p. 10)

Nesse momento, o mapa epistêmico serve de parâmetro para o entendimento dos padrões emergentes em cada relatório, perseguindo a dinâmica da questão investigada (estilo

coordenativo) no processo de dualidade da estrutura imerso no próprio texto e sua relação de dominância categorial provocando as análises latentes e aparentes da mensagem contida no texto.

O pesquisador interpreta e reconfigura a realidade, posta pelo objeto do seu perguntar, transformando-o, ao mesmo passo, que vai se transformando com ele. A dupla hermenêutica de Giddens. O mapa epistêmico abduz os caminhos dos emergentes que não se evidenciam de forma clara nos textos e documentos. O estabelecimento de padrões abre a senda da interpretatividade do objeto ao qual procuramos compreender no movimento da categorização, exatamente por não partir de um *a priori* a ser confirmado, mas, de informações a emergir na hermenêutica do processo, produzindo sentidos integrados dentro de uma lógica configuracional na concreção do problema estudado.

Ao analisar as informações, não mais como meras descrições, adentramos na identificação dos estilos produzidos pelos coordenadores pedagógicos em cenários de coordenâncias de suas acontecências-de-si. Os emergentes sinalizam, no jogo discursivo-categorial tais acontecências, produzidas pelos agentes humanos pesquisados, como resultados da relação dialética destes com as formas de vivenciar suas coordenabilidades, demarcando seus modos de fazer, em uma complexa organização da qual podemos observar os padrões positivos, ou melhor, compreensivos dos mesmos. (GIDDENS,1996).

A historicidade orienta a construção de categorias partindo dos emergentes nos fluxos do espaço-tempo do texto. Na análise do texto aparece o recorte e engendramento do material bruto no seu enquadramento, ao propor operadores responsáveis pela dinâmica do movimento de emergência categorial e escolha das unidades na análise temática. Nessa perspectiva, alguns operadores são fundamentais, para a construção de um mapa epistêmico estruturador do espaço-tempo histórico a partir da historicidade do espaço-tempo. Esses operadores indutores são: padrão, fluxo, paráfrase, contorno e escala.

O padrão, diz respeito, à forma das teias de relações, ou, em outras palavras, aqueles atributos que definem a própria historicidade do espaço-tempo, uma distribuição de corpos materiais submetidos ao movimento e, portanto, necessariamente interagindo por meio de relações não lineares, dialéticas e de desenvolvimentos desiguais. Cada padrão, portanto, gera um espaço-tempo sincrônico, a sua própria existência. A desigualdade das relações é um dos atributos fundamentais de qualquer padrão. Sendo o padrão não linear, cada relação é modulada por um conjunto de outras relações, sendo tais modulações necessariamente diversas, de relação para relação.

Percebemos claramente que o padrão estudado como situação congela o movimento das relações, não permitindo a observação da transformação. A apreensão da transformação das relações, ou, para ser mais exato, da transformação dos padrões depende de estudo da relação dialética das categorias fluxo e paráfrase. O fluxo diz respeito à transformação das teias de relações (padrões) em diacronia-sincronia às outras relações. Na medida em que os padrões fluem no espaço-tempo, este também se transforma, pois, a transformação é um efeito emergente dos próprios padrões.

O operador paráfrase significa a emergência repetida de padrões no fluxo de uma teia de relações. A paráfrase está dialeticamente relacionada ao fluxo, sendo, portanto inseparável deste, isto é, não há fluxo sem paráfrase, nem paráfrase sem a polissemia do fluxo, ou, em outras palavras, não há transformação sem invariância, nem invariância sem transformação. No entanto, não há padrão que apenas se repete, pois, toda repetição contém necessariamente seu oposto, o fluxo. As paráfrases não passam de padrões sinônimos em uma determinada escala, mas eivado de transformações. Assim, observamos relações significativas e não significativas, sendo essas importantes no processo de constituição do evento e não podendo ser rejeitadas no movimento das relações.

O contorno se liga as relações de vizinhança e não vizinhança entre teias, e, portanto, padrões. Assim, temos diversos tipos de contornos, desde a não vizinhança completa (disjuntivas), em que as teias de relações não têm quaisquer elementos em comum, até a relação de inclusão de um padrão em um outro padrão, passando pelas várias relações de interpenetração, em que um número variável de elementos de uma teia faz parte da outra teia.

A ideia de padrões dentro de padrões torna necessário o conceito de escala. A escala diz respeito ao nível em que são estudados os padrões, compreendendo a diacronia-sincronia do todo com a parte. Como a parte está contida no todo, isto é, cada teia particular, desigual, gera um espaço-tempo também desigual, diacrônico. A sua teia particular está subordinada ao padrão em maior escala, organizado ao redor do atrator, que gera por sua vez, um espaço-tempo diacrônico particular, expresso na construção e constituição do mapa epistêmico.

Placco em diferentes estudos (PLACCO, 2011; 2012; 2013; 2016) demonstra a necessidade de perquirir sobre a coordenação pedagógica como importante campo no cotidiano da escola. Nesta pesquisa adentramos, através de um estudo de revisão, abordar sobre o tema e suas estilísticas. A quantidade de pesquisas indexadas em periódicos publicados nos diferentes programas de pós-graduação, aditivados pelos recursos das tecnologias da comunicação faz com que muitos estudos sejam feitos e postos à disposição dos pesquisadores em diferentes publicações na contemporaneidade. O aumento significativo

dos grupos de pesquisa das universidades é outro fator corroborante, do mesmo modo que as diversas produções da literatura cinzenta – produções governamentais responsáveis por políticas públicas – sinalizam a urgência de pesquisas deste tipo de estudos de síntese ao garantir a atualização e reflexão de fontes de conhecimento específicas ou gerais (THOMAS, 2007) na área da coordenação pedagógica.

Para a realização do Estado da Questão, foi constituído um *corpus* de investigação: os relatórios de pesquisas – teses de doutorado e dissertações de mestrado realizados em programas de pós-graduação do país indexadas no banco de teses da Capes através do portal Oasis, tomando o idioma português como principal e acessado por meio do endereço eletrônico <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

Nesse portal estão agregadas as principais produções acadêmicas do Brasil possibilitando fecundos diálogos nacionais nas mais diferentes áreas. O Oasis – Portal brasileiro de publicações científica em acesso aberto - é um mecanismo multidisciplinar de busca ao qual faz uso nos seus critérios de indexação e coleta para a construção do seu banco de dados o protocolo OAI-PMH (Open Archives Initiative – Protocol for Metadata Harvesting) e, no caso dos relatórios de pesquisa, ser coletado pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, homologada na CAPES.

Foram utilizados os seguintes filtros para a criação dos emergentes:

- Produções circunscritas à Educação Básica;
- Pesquisas imersas no primeiro quinquênio do século XXI;
- Palavras-chave: Coordenador pedagógico, coordenação pedagógica;
- Fonte: BDTD;
- Tipo de acesso: Open Access
- Idioma: Português;
- Ano de publicação: 2001 – 2015.

Tendo como critérios de exclusão:

- Pesquisas fora do primeiro quinquênio do século XXI;
- Relatórios com a temática exógena à coordenação pedagógica;
- Palavras-chave: supervisão pedagógica, supervisor de ensino, orientação pedagógica e orientador pedagógico.

A partir da observação de caminhos trilhados por outros pesquisadores, foram selecionadas, para esta pesquisa, apenas no Oásis a categoria título obtendo um total de **57** relatórios de pesquisas. Ao retirar as duplicidades – após seletivo sufrágio –, com os resultados focados na Educação Básica, estabeleceu-se o número de **45** relatórios selecionados, constituindo, então, a base dos emergentes ou achados do *corpus* de pesquisa.

O interstício temporal da pesquisa é o primeiro quinquênio do século XXI, como demonstrado anteriormente, justificado por ser o período de surgimento da função dos coordenadores, diferenciado dos supervisores, orientadores e administradores escolares, nas diversas políticas públicas locais e nacionais³, bem como, na literatura educacional especializada. (GEGLIO, 2010)

A partir das leituras emergiram as categorias em seus processos de escalas e fluxos da compreensão dos relatórios de pesquisa, foram agrupadas em quatro categorias analíticas, a partir de outras subcategorias.

³ Na Bahia temos a publicação da Lei Estadual nº 7.023 de 23/01/1997, regulamentada pelo Decreto nº 6.471 de 01/06/97 que oficializou a gênese desse profissional. Em Salvador o aparecimento prescrito do coordenador pedagógico, dar-se pela Lei complementar 036/2004, consubstanciado pelo Edital 01/04, publicado no Diário Oficial do Município de 8 de julho de 2004. No Estado de São Paulo foi a Resolução SEE 28/1996. Observamos que o prescritivo nasce no final do século XX, mas, a efetivação ou implementação de suas atividades acontecem somente no primeiro quinquênio do século XXI. Um exemplo claro disso são as lutas pela implementação dos planos de carreiras e a inclusão dos coordenadores nestes documentos. Na capital baiana tal pugna perfaz na publicação da lei 8722/15 com sua regulamentação no Decreto nº 26.168 de 19 de junho de 2015.

3 - DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O capítulo tem como objetivo buscar entender, nesta investigação, o conceito de coordenação pedagógica e se empenha a afirmar a práxis pedagógica, com sua historicidade e contradições, atinente a agência da coordenação nas redes educacionais no espaço-tempo. A Teoria da Estruturação (GIDDENS, 1996a; 1996b; 1998) adensa as questões pertinentes do movimento pedagógico dos interagentes no ambiente escolar em sua concreção, através do repensar de uma epistemologia das coordenadorias e coordenações e dos seus próprios atos coordenativos e coordenantes, em um processo de digressão. Digressão como afastamento de um dado assunto para reflexão e no sentido que se expressa como criticar e clarificar uma determinada questão.

3.1 - O QUE É ISTO - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

O capítulo parte do pressuposto que a coordenação pedagógica atua na práxis epistemológica⁴ da escola. Acreditamos ser necessária a explicitação das peculiaridades deste componente, para que se possa entender a ideia de coordenar desta dissertação, destacando a historicidade de sua etimologia, para posteriormente refletir sobre a agência constituidora da coordenação pedagógica.

Assim, a premissa basilar espraia-se no sentido de pensar que o coordenador pedagógico, através de um processo de monitoração reflexiva, agencia a práxis pedagógica, objeto de sua intervenção e reflexão, em seu lugar formativo e pesquisador na escola. Quando falamos de pesquisa estamos em um terreno onde uma das tarefas fundamentais do pesquisador é investigar um arcabouço, cuja principal necessidade seja demarcar bem o objeto epistêmico e delimitar o campo a ser estudado. Caminho ímplexo e complexo que requer do mesmo, uma aproximação coerente e sistemática da literatura especializada.

Para iniciarmos nossas conversações sobre a práxis pedagógica, objeto primo-laboral do coordenador, precisamos entender o que é coordenação pedagógica.

Adentrar na definição de coordenação pedagógica é se imiscuir no seu território, que, de fugidio, escapa-nos constantemente, escorregando entre os dedos das mãos como querendo permanecer em seu estado de liquidez, perambulando pelos seus próprios fluidos. Ao questionar – o que quer que seja –, não podemos nos colocar sobre ou sob o termo, mas, nos misturar ao que lhe é primal e essencial. Aquilo que em latim se convencionou a chamar de

⁴ As relações concretas e dialéticas da emergência do pedagógico no espaço-tempo histórico da escola.

sid quid, para dela solver as perspectivas do perguntado e as impossibilidades de conseguirmos uma possível resposta à questão.

Pensar no processo do perguntado evocado pelo “o que é”, remete-nos a sua origem grega do *Tí estín*, que nos leva a adentrar nas itinerâncias da privacidade do processo de pergunta. O *Tí estín* pergunta por algo que está próximo a nós (*heneka tinos*) e, por isso mesmo, faz parte de nossa cotidianidade. Como himeneu, nos eventos interrogantes, o conceito de práxis influencia o modo de perguntar e não só a forma da resposta (*hou heneka*).

Em *Tí estín*, não existe uma separação do ser que pergunta para com o ser perguntado, ou melhor, do ser que se pretende obter uma resposta. O *Tí estín* (O que é isto...?) interroga como também levanta a perplexidade do ente. Neste movimento, ao interrogarmos sobre o *Tí estín* da práxis não podemos vê-lo como algo afastado do próprio sujeito perguntador, dos outros sujeitos que não estando presente no teatro argumentativo também perguntam através de outros sujeitos, das condições de produção da pergunta, dos suportes escreventes, bem como das seleções possíveis de resposta. O *Episteme tís* – o processo de sistematização do perguntado.

Para Dahlberg (1978, p. 102), o conceito “*é constituído de elementos que se articulam numa unidade estruturada*.”. Problematizá-lo é entender o próprio *quefazer* do conceito advindo da pergunta. O que é isto (*Tí estín*), coordenação pedagógica?

Fazer uma definição equivale a estabelecer uma "equação de sentido" sendo que, de um lado (à esquerda) encontramos aquilo que deve ser definido (*o definiendum*) e de outro (à direita) aquilo pelo qual alguma coisa é definida (*o definiens*).(...) A definição é, de certo modo, uma *limitação*, ou seja, uma colocação de limites. Trata-se de determinar ou fixar os limites de um conceito ou idéia. Equipara-se algo ainda não conhecido (o elemento colocado à direita). Podemos então definir a definição da seguinte maneira: definição — de delimitação ou fixação do conteúdo de um conceito (conteúdo do conceito = intensão, ou conjunto de características ou atributos) (DAHLBERG, 1978, p. 106).

O que é isso – coordenação pedagógica? É o momento teórico da interrogação do abissal epistêmico definidor, da dinâmica de suas *ontologias*. Condição emergencial de qualquer discurso da práxis que precisa ser julgada pela capacidade responsiva quando defrontamos com o *Tí estín*. O próprio *Tí estín* poeta e edifica essa dança, sobretudo, nos exequíveis predicativos do sujeito postos para inquirir esta coreografia do possível, realidade concreta ao qual faz parte, sua historicidade.

Pela polissemia terminológica e diversa dos sentidos epistemológicos da categoria pedagógico, é preciso diferenciá-lo do didático, para o completo entendimento do adjetivo da palavra práxis pedagógica. O primeiro lida com os elementos de produção do ôntico, do

epistêmico como temos visto e o segundo com a produção do ensino, envolvendo componenciais do primeiro. Outro problema abissal do pedagógico encontra-se no liar, na redução ou hiperbolização do mesmo ao educativo e vice-versa.

Por fazer parte substancial do dizer dos educadores tal categoria é ruminada e incorporada ao senso comum pedagógico sem reflexões.

Quando se fala em pedagógico pode-se, paradoxalmente, falar de tudo e de quase nada. Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura (...) (FERREIRA, 2008, p.178).

Para Libâneo (2005) em sua reflexão epistemológica sobre o tema o “ (...) que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógica é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. (...)” (LIBÂNEO, 2005, p. 142). Poderíamos dizer que o pedagógico, nestas rotas, é orientado pelo entendimento, pressupondo uma ação estratégica, dramatúrgica e comunicativa (SCHAFFER; SCHALLER, 1982) de concreção cujo o *télos* é a formação discente. Teleologia expressa na estratégia comunicativa do planejamento e da avaliação, em suas pretensões de intelegibilidade.

Propomos um desvio, uma quebra de sentido etimológico da palavra Pedagogia (*paidós* + *agogé*) principiado aristotélicamente na Grécia. Uma margem interpretativa onde o étimo (seu *eidós*) será o foco de um processo onde as acontecências-de-si passa a ser o nodal de sua significância. Temos uma tradição que buscou identificar e alicerçar como a condução da criança, gerando uma semiótica, orientadora de políticas públicas, onde o pedagogo é aquele que conduz a criança ao saber, determinado por um fundamento originário metafísico (*ursprung*), onde esta condução seria o caráter natural.

Nesse caminhar, a pedagogia participa sempre da bacia semântica da metodologia, espaço do ensinar e orientar alguém. Advogamos, pois, outra senda etimológica e sua tradução, já que entendemos que *agogé* deve ser entendido como viagem e *paidós* como seres desenvolvimento, por conta de sua invenção do termo criança como entendemos na modernidade só ocorrer no final do século XVIII. Assim, a pedagogia busca garantir aos seres incompletos e inscientes a viagem da proficiência do conhecimento.

Entendemos que a Pedagogia, enquanto saber, é um invento, processo não-natural, não-instintivo e que, enquanto invenção (*erfindung*), seria perspectivista e historial. Falar em Pedagogia é falar de uma viagem ao conhecimento por aqueles que o buscam. Uma nova ótica é aberta nesta visão que amplia o conceito moderno (e muitas vezes medieval) da Pedagogia, já que a ação pedagógica é de construção de ponte para as possibilidades do saber.

Imerso nessa linha de análise, o agir pedagógico emerge da impossibilidade de perceber a dicotomia existente entre a teoria-prática, estratégia-comunicação, dizer-fazer, onde a intertextualidade do discurso, necessidade vital para condição humana, dos interagentes corrobora com a objetificação na ação concreta. Em suma, todo o processo dialético – contraditório do agir, enquanto epíteto do pedagógico – tem sua expressão privilegiada nos diversos espaços de “aprendência”, na “objetivação-subjetivação” dos discursos no movimento dialógico da teia de relações ao qual o sujeito está imerso. Construir a “aprendência” na práxis pedagógica é discriminar este pedagógico do educativo nas subjetividades, principalmente na agência escolar.

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

Buscando conceituar a práxis pedagógica, Serpa (1987, p. 23) a define:

Conceitua-se a práxis pedagógica como uma relação entre sujeitos, mediatizada por uma dupla relação sujeito-objeto, contextualizada no espaço/tempo histórico(...) A totalidade da práxis pedagógica é determinada pela historicidade, ou seja, pelo espaço/tempo histórico. As partes constitutivas da práxis pedagógica estão imersas na totalidade e são, em essência, uma totalidade. (SERPA, 1987, p. 23)

Assim, o pedagógico como adjetivo da coordenação será entendido como o processo intersubjetivo de reflexão (*reflectere*), inflexão (*inflectere*) e ação (*actio*) hermenêutico-transformadora de um determinado agir (*agere*⁵) formativo (*educatio*), diferenciado do ato maior que é o educativo.

E Schmied-Kowarzik (1983, p. 44) escreve:

⁵ Palavra que vem do latim Agere significando imprimir movimento, do ato de colocar para fazer, Actio.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 44)

Com essas sendas diferenciais podemos, nestas considerações, inferir de forma não conclusiva, o *definirum* predicativo subjetivo para o *Tí estín* da práxis pedagógica, como vimos em Dahlberg (1978), no início do capítulo. A práxis pedagógica, enquanto totalidade do espaço-tempo, é um processo interativo, intermediado por ações concretas, construtivo de “aprendências”⁶, mediatizada dialeticamente por uma relação epistemológica, enramado pela própria urdidura da historicidade do espaço-tempo, com vistas a reflexão, inflexão e transformação dos (re)fluxos de um determinado agir formativo, objetivando o f(l/r)uir do educativo, construídos nos liames atos epistêmicos dos coordenadores pedagógicos.

Acreditamos que ao conceituar a práxis pedagógica desta forma, estamos nos aproximando de uma possível reflexão da historicidade vicinal do sujeito e do objeto, no transcurso dialético dos mesmos. O conceito de práxis traz no bojo de sua historicidade as aproximações de conceituações pela sinuosidade de seu caráter fugidio, desde que os dizeres marxianos a penetraram (*da'ath*⁷) solvendo sua linearidade do dizer platônico-aristotélico.

Entendido o conceito de pedagógico e de práxis pedagógica é possível falarmos de coordenação. Coordenar, para esta dissertação, tem origem latina: ‘*coordinare*’ e significa dispor em ordem, ligar, liar, organizar. Ao falamos em ordem cabe-nos adentrarmos na dança semântica de seu étimo. A palavra ordem vem do Latim *ordo*, que significa “arranjo de elementos feito conforme certos critérios”, “exigência de disposição regrada de elementos e mais especificamente comando”, relacionado ao verbo *ordiri*, “ordenar”, “comandar” que em sua raiz etimológica significa “iniciar tessituras”, “começar a tecer”, da raiz Itálica *ord-* “disposição dos fios num tear”. Em outros caminhos temos o vocábulo latino *organizare*, de *organum*, “instrumento musical”, literalmente “aquilo que é posto em funcionamento”, relacionado ao Grego *ergon*, “trabalho”.

Na adição de “co” na etimologia temos, então, ‘co + ordenar’, o prefixo ‘co’ significa parceria, aditivar, juntar. Neste sentido, entendemos o co-ordenar como inícios de tessituras,

⁶ “Aprendência” trata-se de um neologismo que significa processo dialético e dialógico de experiência de aprendizagem. O termo retoma o caráter existencial do estar-em-processo-de-aprender na dinâmica de qualquer ser vivo.

⁷ Daí as traduções do Talmude e veterotestamentária sobre as relações sexuais em Adão e Eva no âmbito deste verbo como conhecer. Veremos um detalhamento adiante.

prolegômenos de redes em atos e proêmios de ações intersubjetivas na prática educativa, voltados de forma intencional, porosa, múltipla, por adesão e negociação para entender e intervir na práxis pedagógica de um determinado espaço educativo de forma heterotópica e que se faz querência. Heterotopia entendida como um locus de ações, coordenâncias, convivalidades, disposições e itinerâncias próprias nas instituições educativas incitante de expedientes, por ser a coordenação, deste a sua etimologia, o espaço do outro. A coordenação através de suas modalidades perfaz os agenciamentos dos coordenadores nesta instituição, seu *organum*.

Coordenar pressupõe embates das teias intersubjetivas constituintes das subjetividades (*ordini*). O coordenador sempre “inicia tessituras com” os outros interagentes, seus agenciamentos da práxis pedagógica, pois, como nos assevera Arendt (2009, p. 108), “a ação jamais é possível no isolamento”. “Estar isolado é estar privado da capacidade de agir.” (ARENDR, 2009, p. 108). Assim, coordenar é “injungir” o pedagógico com diversos interagentes, seus agenciamentos na historicidade do espaço-tempo em uma determinada práxis epistemológica.

3.2. AGENCIAMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Para iniciar uma discussão epistemológica sobre o problema dos agenciamentos coordenativos, é importante, neste momento, delinear como esse conceito é estruturado na escrita da investigação. Nisto consiste uma diferença fulcral entre o que chamaremos de atos coordenativos e atos coordenantes, donde o primeiro vem sendo exercido, necessariamente, pelo pedagogo na função (heterotopia) e o segundo, pelos mais diferentes operadores da pedagogia ao longo da história. Quando nomeamos diferentes operadores da pedagogia na coordenação pedagógica antes do primeiro quindênio do século XXI é porque confundimos o conhecimento dos atos coordenantes de caráter dispensativo – em alguns casos envoltos em incoordenações e descoordenações –, focados no *organum*, com os atos coordenativos de caráter injuntivo e heurístico, focado no *ordini*.

O basal de suas diferenças está na concreção e processualidades dos conhecimentos que estruturam os sentidos de tais atos. Ao nomearmos o vocábulo **conhecimento** em relação aos atos coordenantes e coordenativos estamos o entendendo de uma forma bem específica nesta escrita acadêmico-investigativa. Concordamos com Vaz (2000) que é preciso aprofundar as palavras ditas na escrita acadêmica, os conhecimentos lexicais, suas etimologias

e semânticas, o que afasta este gênero literário dos esvaziamentos semânticos muito comum em outras manifestações textuais

Uma das manifestações mais características da cultura ou, melhor dizendo, da incultura da nossa época é a aparentemente incontrolável deteriorização semântica a que nela estão submetidos alguns dos termos mais veneráveis e de mais rica significação da nossa linguagem tradicional. Lançados no jargão da mídia, e sem que seus usuários tenham condições de defini-los com um mínimo de rigor, acabam por não significar coisa alguma, servindo apenas para dar uma aparência de respeitabilidade a certas linguagens convencionais sobretudo no jornalismo e na política. (VAZ, 2000, p. 9)

O conhecimento é entendido no seu resplendor semântico do verbo semítico (sobretudo nas sendas seguidas pelo idioma ugarítico antigo) *yādha* tendo como substantivo a palavra *da'ath*, traduzida pelos rabinos na Septuagina, como *gnōsis* no grego *koiné*. Acreditamos que *Yādha* significa muito mais que os religiosos conceberam em sua leitura judaizante veterotestamentária, pois, envolve os processos cognitivos, sapienciais, comportamentais e sensitivos, emergindo a completude dos interagentes, além do significado dado pelas correntes cognitivistas e sócio-construtivistas aos quais denominam o mesmo processo na tradução envolvida do verbete russo *obuchenie*, sobretudo na tradição deste verbete na psicologia sócio-histórica brasileira.

Neste processo a palavra é empregada, nesta dissertação, afastando-se do sentido comumente traduzido da palavra *Episteme* (OLSON; BROCKMEIER, 2009) em suas diferentes vinculações filosóficas, possibilitando a emergência do neologismo “iadático”⁸ ao qual busca o resplendor do conceito do termo conhecimento que queremos expressar, neste trabalho, muito próximo ao semântico grego *Epignosis*. A utilização do hebraico, para um refletir neologístico como primazia, justifica-se por ser uma língua que abriga em suas construções sintáticas a interpenetração dos contrários, percebendo a contradição como constituinte, de sua lógica, enquanto que o grego, sobretudo o *koiné*, reivindica a lógica da exclusão no seu constitucional linguístico.

Por bifurcações semânticas, este caminho vai sendo amalgamado com o docer, estabelecendo também algumas especificidades, então, falamos que o ensinar advém do verbo hebraico *Lāmad*, usado fundamentalmente no Talmude, apresenta-se juntamente com *Yārāh*, daí o aprofundamento semítico de *Tôrāh*, termo onde permanece a inseparabilidade e a

⁸ Chamaremos de iadático os processos de conhecimento onde não há separação entre sapiências, corporeidades e inteligências, oriundo do verbo semítico ugarítico *Yādha*. Separação comumente aceita pelos pesquisadores em relação aos conhecimentos como *sophia*, *doxa* e *episteme*.

dialogicidade do ensinar e do aprender, através de um processo de meditação profunda e sapiencial. *Limmûd* (ensinado) é o resultado da ação de *Lâmad*, podemos compreender que o semítico *Limmûd* tem seu resplendor no que entendemos pelo neologismo “aprendência”.

Todo ato coordenativo é “iadático” com fazeres substantivos “dáticos” em suas concretas atuações no espaço pedagógico, pois, envolve diferentes sapiências e inteligências dos coordenadores no gestorial do pedagógico. Movimento de construção do conhecimento na própria experiência (*Sâkal*⁹), ou seja, construção advinda das interações concretas humanas, envolvendo a inseparabilidade entre saberes e fazeres (*lexis-tukton; yârâh - sâkal*) na práxis pedagógica, ou melhor, o saber modos de saber-(re)fazer fazendo-se com no processo pedagógico nos cenários de coordenância.

Cenários de coordenâncias são domínios, lugares, sítios de significados espaço-temporais construtores de sentidos em uma determinada estruturação do coordenar, deste modo, não existe univocidade na coordenação pedagógica em seus diferentes atos e modos de saber-(re)fazer, os quais pressupõe a presença do outro, da alteridade construtiva e desconstrutiva do mesmo. Os eventos emergentes das tais são materializados por diversos documentos (PPP, plano de ação, instrumentos de monitoramento etc).

São nas configurações com suas porosidades, rugosidades, investidas e mixagens que os coordenadores se fazem coordenadores, ou melhor, passam a compreender (*syniêmi*) suas práticas, tomando discursivamente consciência de uma determinada práxis histórica. Assim, as configurações de coordenância são construídos em processos situacionais, circunstanciados, contextuais em efetiva copresença dos interagentes no sentido de construir significados para um determinado coordenar. Nos eventos regionalizados os interagentes (re)significam as sendas interacionais do pedagógico em suas produções, reproduções e transformações em cenários de interação.

Os locais não são apenas lugares, mas cenários de interação;(…), de modo particularmente persuasivo, os cenários são usados cronicamente, em grande parte, de maneira tácita- por atores sociais para confirmar significado em atos comunicativos. Mas os cenários também são regionalizados de forma que influenciam substancialmente caráter serial dos encontros e são influenciados por este. (GIDDENS, 2003, p. 28).

No engendramento dos eventos, os atos coordenativos e coordenantes emergem e investem regras e recursos nos/dos coordenadores a partir de suas funcionalidades, ressonâncias e modos de saber- (re)fazer “iadáticos” nas agências no sistema perito

⁹ Experiência incorporada nas redes de relações ao qual o sujeito está imerso

(GIDDENS,2003). Atos coordenantes partem do conceito de ordem como *taxis e tassō* – disposição/arranjo em seu processo dispersacional, buscando a composição ao docer. No ato coordenante podemos dizer que o verbo é *krinō* (ordenar dividindo). Essas têm a função de solidificar e amalgamar os agenciamentos do sistema perito, para consolidá-lo. A segurança ontológica (GIDDENS, 2003) que estava estabelecida na confiança em um processo atomizado e dissipativo, de maneira púvia, ressignificou morfogênicamente utilizando um processo globalizante no sistema pericial.

Os interagentes têm poderes diferenciais e diversos, por conta da sua imersão e interação no cotidiano das redes sociais, transduzindo os stocks (estoques) de conhecimentos acumulado pela consciência prática na polilógica das reflexividades periciais, situadas em seus fluxos multimodais, criados em diferentes instituições sociais, que são a própria dualidade da estrutura. Neste sentido, os estilos transluzem seus frugais nos ciclos transformacionais da atividade societal, garantindo a consolidação pela reflexividade institucional. Entendendo que estes fluxos, em seu processo de contradição, constroem e constroem-se imersos em agências ideológicas, pois, “são os sistemas ideológicos que ‘dirigem’ as opiniões, apreciações e representações dos indivíduos, orientando, pois, o significado dos seus discursos” (VAN DIJK, 2005: 141).

Vale ressaltar, que os sistemas periciais (GIDDENS,1991) enquadram, dissipam e partilham miríades de informações e conhecimentos em seus fluxos e escalas, interagindo com os processos erráticos (*íncolas* – gestado dentro do sistema e *adventícios* – pululam em a intersecção de diferentes sistemas) construídos por suas reflexividades, a discursividade da consciência, exatamente por que “os agentes sociais são capazes de atuar de outro modo, isto é, são capazes de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas” (GIDDENS,1989:11), cujas as ações são entendidas como “a corrente de intervenções causais reais ou observadas de seres corpóreos processo contínuo de acontecimentos no mundo” (GIDDENS, 1996^a, p. 80).

Em contraposição, a noção de atos coordenativos – Ato (*prassō* – concreção em processo) – toma a ordem como *tagma*, ou seja, organizado em teias, disposto de ações em projeto (*epidiorthaō*), intervir no processo para ressignificar e transformar. Nesse sentido, um ato coordenativo ordena (*kathistemi* – *kata*, em contraste com; *histemi*, fazer estar, estabelecer com) a práxis pedagógica pondo em ordem (*kathexes/ordini*) em conjunto a partir, com e entre diferentes interagentes suas cognicibilidades (GIDDENS, 2003) no diálogo instituído e instituinte de vínculos epistêmicos e gestos (*géstus,us'*) das agências, entendidas

como “eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido em que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente” (GIDDENS, 2003, p. 7), estruturado na sua consciência discursiva.

No mesmo compasso epistêmico, Holland *et al.* (1998, p. 42) assim nos define a agência humana:

(A) capacidade percebida das pessoas para agir no seu mundo e não somente conhecer ou dar sentido pessoal ou intersubjetiva a esse mundo. Essa capacidade é o poder das pessoas agirem com propósito e reflexão em inter-relações mais ou menos complexas umas com as outras, para reiterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias onde podem considerar cursos diferentes de ação possíveis e desejáveis, embora não necessariamente do mesmo ponto de vista." (HOLLAND et al., 1998, p. 42, tradução nossa)

Todo ato coordenativo é um ato coordenante da práxis pedagógica, mas, nem todo ato coordenante é um ato coordenativo. Assim, ao referenciarmos o coordenativo, não podemos deixar de refletir sobre o processo de descoordenação e de incoordenação, citados anteriormente, no movimento assíntoto desta práxis disruptiva. O entendimento da práxis pedagógica e ações constitutivas da agência deixa-nos a possibilidade de inferir que o coordenador pedagógico em seus processos de reflexividades nos atos coordenativos, constroem implexas formas de consciência discursiva nas concreções de suas cognoscibilidades erigidos por esta mesma práxis, ao qual chamamos de Estilos coordenativos, frutos da estabilização nos sistemas periciais, sobretudo no primeiro quindênio (*quinideni*) do século XXI.

O conceito de ação em seu sentido mais geral está associado à possibilidade de inaugurar algo novo. Isso é coerente com a ideia de que através da ação e do discurso os homens se distinguem e manifestam a si mesmos, pois, através destes, a singularidade de cada um, aquilo que há de novo, de particular, de diferente, em cada sujeito, se revela”. (PONTES, 2012, p. 108)

Neste caminho, observamos a construção das atribuições e dos atributos.

A atribuição se apresenta de duas formas para a coordenação: externa ou prescritiva, estabelecida nas portarias, resoluções e leis de uma determinada instituição pública ou privada, o “sobre-si” (processos institucionais) e interna – estabelecida nas urdiduras cotidianas das relações entre os interagentes de uma determinada instituição, conjugado pelo “para-si” (processos relacionais). A dialeticidade deste processo cria as coordenabilidades, sendo a investidura do movimento supra o que denominamos de atributos.

As coordenabilidades constroem nos interagentes coordenadores a consciência discursiva de seus modos de fazer (atributos), conjugado pelas “acontecências-de-si” na

implexidade do “em-si” (processo biográfico). Os atributos, neste processo, delineiam idiosincrasias e sapiências nos coordenadores na pugna dialética de seus agenciamentos e as ideologias. Dito de outra forma, podemos dizer que seria a luta entre o idealizado (o que pensamos fazer) e o realizado (o que conseguimos efetivamente fazer).

As coordenabilidades são construídas nas redes de sentido emergentes na dança da singularidade do coordenador nos implexos ícolas do espaço social escolar. Implexidade que se movimenta na historicidade do espaço-tempo das trajetórias, itinerâncias e itinerários do cotidiano, através das múltiplas coreografias das experimentações e experiências na inscrição e epifania da alteridade. Neste sentido, é que as atividades da coordenação são fundantes *para-com* e formadoras do *para-si* identitário do sujeito coordenador. A historicidade do coordenar, no entanto, acabou estruturando um conjunto de mecanismos voltados para o *para-para*. Estabelecendo a suplência, seja da gestão ou da docência, como demiurgo de seus agenciamentos primais.

Os agenciamentos (atos coordenativos e atos coordenantes) são produtos e processos “iadáticos” dos estilos de coordenação, erigidos em processos de coordenância, por condutas estratégicas. Na verdade, não existem atos coordenativos e coordenantes sem estilos e estes não existem sem aqueles. Só podemos falar de estilo coordenativo quando acontece um processo persistente, recursivo e recorrente de atos coordenativos e coordenantes, revelando uma invariância que aduz as legitimidades construídas na errância destes próprios atos e coordenalidades na práxis pedagógica.

Os agenciamentos coordenativos emergem da heterotopia conquistada e querência fundamentada em um perquirir investigativo, conduzindo o interagente coordenador à busca do novo em seus embates cotidianos. Conceberemos a heterotopia não como entendida na perspectiva foucaultiana de lugares outros, mas, no sentido de outro lugar, muito próximo do sentido do grego *topoi*, lugar de difusão do *lexis*. Assim, pela perspectiva da historicidade na dualidade da estrutura, a heterotopia é o locus produtor e processo dos agenciamentos em um determinado sistema perito na materialidade de suas reflexividades.

O que diferem os agenciamentos são os seus pontos de partida, ou seja, para estabelecermos a diferença entre ambas é preciso entender quais são seus coordenados. No primeiro, temos uma funcionalidade tendendo a ubiquação, enquanto a segunda ao dispensacional e seus processos atomísticos. Dispensacional, pois, diversos operadores atuam em ações diferentes e individuais. A ubiquação pressupõe a emulação atribucional dos operadores da pedagogia.

Os agenciamentos são divididos, a saber, em: conjuntivos e disjuntivos.

Os agenciamentos conjuntivos são os atos coordenantes e os coordenativos que buscam os enlaçamentos com a docência, gestão e discência no processo de reflexividade da práxis pedagógica, a partir de diferentes protocolos e expedientes. Os disjuntivos reforçam um processo de desencaixe entre os modos de fazer da coordenação, os protocolos e os agentes humanos. Podemos perceber em diferentes modulações: descoordenação e incoordenação.

A descoordenação parte do processo de ausência (física ou virtual) do coordenar e a incoordenação é um processo de desorganização do coordenar. Este movimento de enlaçamentos entre diversos saberes necessários à prática de coordenar em um determinado evento de letramento estrutura as coordenabilidades. Destarte, a coordenabilidade é vista como uma estratégia analítica de entendimento do próprio coordenar, partindo da possibilidade metodológica da clave giddensiana na teoria da estruturação.

O estilo não está desvinculado da epocalidade, entretanto, esta não é reduzida àquela. Neste trabalho, a pesquisa nos coloca com propriedade uma estilística do coordenar, focado nas políticas públicas, no entanto, de forma funcionalista separando estrutura da ação, como se as ações coordenadoras fossem desvinculadas da própria política pública geradora destas mesmas ações, em um movimento de dualidade constante nos aparatos ideológicos a qual está imerso. É exatamente no jogo de pertença que emerge o coordenador pedagógico, ou melhor, transfunde um novo operador no aparato escolar no primeiro quindênio do século XXI.

Na proposta desta investigação os estilos coordenativos expressam-se no embate das “acontecências-de-si” na produção dos sentidos e configurações subjetivas do coordenador, onde a subjetividade passa a ser entendida no resplendor do movimento das relações sociais que está imersa, não estando limitada a um local específico e nem aos cenários de interação das suas emergências, embora situacionais, mas, constituinte de forma fluída nos sistemas de seus sentidos subjetivos. A subjetividade é configurada e considerada, não como um objeto *em-si*, desvinculado da historicidade da teia de significados envoltos das suas produções, mas, como sistêmica em um processo indissociável entre o afetivo e o cognitivo.

Estamos adentrando em um argumento onde não existe a separação entre ação e estrutura, pois, estão em um processo de intensa dialeticidade no fazer humano (GIDDENS, 2000), constituidor de sentidos. Ao passo que, tal movimento, na criação dos sentidos subjetivos, reconfigura as ações do próprio sujeito na historicidade do espaço-tempo, na prossecução da diferença das atividades em suas capilaridades e ações.

Um dos temas fundamentais deste texto (...) é a minha insistência na necessidade de a teoria social reconhecer que as intersecções do tempo-espço se encontram envolvidas em toda a existência social de maneira essencial. A análise social terá de reconhecer (e é aí que ela tem lugar) a existência de um sentido de *différance* que, mais do que um duplo, tem um carácter triplo (...). A actividade social surge-nos sempre constituída através de três momentos de diferença entrecruzados temporalmente, paradigmaticamente (ao invocar estrutura que se encontra presente apenas aquando da sua instanciação) e espacialmente. Em todo estes sentidos, as práticas sociais são sempre actividades situadas. (GIDDENS, 2000, p. 12)

Quando utilizamos agenciamento estamos seguindo os caminhos de Giddens (2003) que o concebe, no processo social, como a intervenção de um agente atuante, não podendo ser separado da sua relação com o mundo, o movimento historial e a *durée* (GIDDENS, 2003) existencial do mesmo, ou seja, a práxis do mundo-objeto. Assim, o sociólogo inglês expressa seu conceito de ação:

Tal como a utilizo aqui, a ideia de “acção”, ou de agência, não se refere a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a um fluxo contínuo da conduta. Talvez devêssemos definir acção, (...) como envolvendo uma “corrente de intervenções causais, concretas ou projetadas, de entes corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo. (GIDDENS, 2000, p. 14).

E complementa:

Em primeiro lugar, a noção de ação refere-se às atividades de um agente, não podendo ser considerada separadamente de uma teoria mais ampla do self atuante. (...) O conceito de agência tal como o defendo, envolvendo a “intervenção” num mundo-objeto potencialmente maleável, relaciona-se diretamente com uma noção mais generalizada de práxis. (GIDDENS, 2000, p. 15)

A ação para o agente sempre tem uma ambiguidade, significando que neste atuar pode ser outro, carregando as polissemias, ausências, lacunas e os silêncios envolvidos nos atos humanos ou utilizando os dizeres giddensianos, as “condições não conhecidas”, impremeditadas e as “consequências não intencionais” da ação. Toda ação pressupõe a historicidade e interação, pois, em certo sentido, toda ação remete recursivamente a um fluxo de ações que a precederam. O que pressupõe uma perspectiva epistêmica de que ação é e não é a causa da agência.

As ações têm em seu cerne uma não-ação que é o estabelecimento dos silêncios e interditos. Uma ação sempre poderá ser outra, o que pressupõe o *não-um*, a abertura da polissemia agencial e o *feito-um*, a singularidade de um determinado ato específico. Nas não-ações estão incluídas as consequências impremeditadas que toda ação erige, bem como nas

descoordenações e incoordenações. O coordenar tem no seu componencial a dialeticidade da descoordenação e da incoordenação, ou seja, essas formas não são atividades em-si, mas, conjugadas no processo de monitoração reflexiva e racionalização da ação.

(...) contribui para a reprodução da estrutura é também um ato de produção, um novo empreendimento, e enquanto tal pode iniciar a mudança pela alteração dessa estrutura, ao mesmo tempo que a reproduz — assim como o significado das palavras muda no e através do seu uso. (GIDDENS, 1996, p. 146)

A ação, no fluxo contínuo de sua historicidade, assenta-se na abertura ambivalente da não-ação. O fato de o interagente instituir-se como sujeito, abre a possibilidade de fazer algumas coisas e não outras. Neste caminhar já observamos o passo inerente do duplo no accional. Ação e não-ação, não se colapsam, mas, são facetas de uma mesma moeda, tornando de uma importância central para a teoria social na medida em que surgem sistematicamente incorporadas no processo de reprodução das instituições” (GIDDENS, 2000:22), caminho aberto para a noção giddensiana de poder, por encontrarem-se “logicamente pressupostos no conceito de agência e nas conexões entre agência e estrutura” (*ibidem*:31). A estrutura, analisada como estruturação, passa a ser vista de forma dialética.

As ações e não-ações estruturam, modelam e objetificam as instituições ao nosso redor.

Embora sejamos influenciados pelos contextos sociais em que nos encontramos, nenhum de nós está simplesmente determinado em nosso comportamento por aqueles contextos. Possuímos e criamos nossa própria individualidade. (GIDDENS, 2005, p. 26)

Os estilos emergem destes embates entre as ações e não ações no fazer cotidiano das estruturações no etnofluxo social do espaço-tempo histórico. Os estilos, margens profundas do rio, vão se construindo nestes cenários, a partir do movimento da historicidade e no embate com suas singulares concreções, em diferentes gêneros. Falamos em gênero (*genus*) por evocar, na constante querela entre a heterotopia e alotopia, uma querência específica, expressa em características concretas do coordenar. Tais margens efluem nos caminhos formativos, instituídos pelas atopias, dos coordenadores pedagógicos no espaço-tempo histórico.

3.3 - ESTILO COORDENATIVO

George-Louis Leclerc conhecido como Conde de Buffon, no famoso discurso de ingresso na Academia Francesa, em 1753, ancorado no naturalismo, nos sentenciava que “o estilo é o homem”, dissociando os aspectos intrínsecos dos estilos e de sua respectiva autoria. Fidelino de Figuerero sugere que todo estilo está vinculado a uma expressão hermenêutica da vida, acrescentando a desvinculação de uma estilística e sua historicidade, no entanto, preferimos a inversão e a crítica na sentença lacaniana, embora sem utilizarmos como referencial teórico para esta pesquisa, ao expressar sua aderência ao predicativo subjetivo do humano dizendo: O Homem é o estilo (LACAN, 1988).

Os estilos não são reificáveis em si, não pretendemos com a pesquisa a tipologizar ou taxonomizar o coordenativo, mas, auxiliar no processo de análise na instituição escolar. O estilo pressupõe para o interagente na sua historicidade uma ética e uma estética educativa que perpassa o seu próprio atuar no cotidiano das redes de relações sociais, melhor dizendo, um estilo coordenativo aduz as legitimidades construídas na errância dos atos coordenativos na práxis pedagógica. O estudo do estilo coordenativo aduz as legitimidades construídas na errância dos atos coordenativos na práxis pedagógica. O que se busca nas modalidades de coordenar é procurar entender e identificar os aspectos de organização relativamente estáveis (em um processo de constituição de invariância) que podem caracterizar as coordenalidades dos operadores da pedagogia no coordenativo. A isto chamamos de estilo coordenativo.

A palavra estilo vem do latim *stilus* e designa originalmente um estilete, pequeno instrumento metálico de ponta aguda, pungente, com os quais os antigos escreviam em suas tábuas, entalhe de seu próprio corte, do qual advêm a ideia de precisão e individualidade na escrita de uma maneira específica. Diferente de um amanuense grego que ouvia o texto de seu interlocutor, anotava com um burril, em tabletes de cera, para transcrever posteriormente em um rolo ou folha de papiro, não conseguindo imprimir seu estilo, mas, seguindo a dinâmica da oralidade de quem ditava.

O traço identificador do interagente para Eco (1991), em perspectiva semiótica, só poderia nascer imbricada nas situações cotidianas dos mesmos agentes e seus accionais no próprio movimento da agência, ou seja, o fator principal que um estilo explicita os traços do humano. Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, avança demonstrando que o estilo seria um conjunto de estratégias construídas em interação. O estilo econiano inclui no campo semântico da estilística do sujeito a alteridade no configuracional, unindo a léxis e a

hermeneia. A conjunção de ambas assegura que o estilo do sujeito em seus processos de coordenância é urdido nas fronteiras e fraturas das coordenabilidades e seus fazeres.

Em relação à tensão dizer-fazer, Castoriadis, evocando os recursos sensibilizadores, nos provoca:

Só existe teukhein se o legein e seus resultados estão já disponíveis. Só existe legein se o teukhein e seus resultados estão já disponíveis. O legein é um teuxis (“fabricação”) e um teukhos ou um tukton (ferramenta, instrumento bem fabricado); o teukhein é uma lexis (um “dizer” bem articulado) e um lekton (um resultado deste “dizer” e este “dizer” como possível). (Castoriadis, 1982, p. 289)

Assim, o *legein-teukheim* das ações concretas do coordenar não pode ser separado do processo historial-crítico que está imersa. Aqui o concreto serve como *tukton* fundamental na própria reflexão dos coordenativos no pedagógico. Não é apenas na contemplação léxica que o pedagógico é feito e se faz, é na dualidade subjetivo-objetivo que o mesmo vai se erigindo como práxis, subjetivando os objetos imersos nos seus campos e objetivando os sujeitos do processo cognoscitivo, mediatizado por um duplo processo sujeito-objeto, construindo sua práxis epistemológica (SERPA, 1991).

O legein opera dando identidade e estabelecendo relações conjuntivas entre os signos, fazendo com que o signo seja ao mesmo tempo signo de algo específico e pertencente a um e vários conjuntos de signos, possibilitando ainda a existência do signo como algo diverso do objeto com o qual ele se relaciona. O teukhein, por outro lado, opera fazendo associações e combinando, escolhendo e rearranjando os elementos identificados e “conjuntivizados” pelo legein. O legein, deste modo, necessita do teukhein para que ele possa tornar-se operacionalizável dentro de um universo de possibilidades dadas e vice-versa. (COSTA, 2011, p. 80)

Esse movimento é contemplado no próprio agir pedagógico (*tukton*) de qualquer movimento do coordenar (*lexis*) em seus eventos (*lekton*). Toda ação pedagógica é, neste sentido, um agir (*agere*). Age-se sobre subjetividades, relações, conjugações, objetivando discursos, materializando ideologias, questionando, elaborando e desconstruindo conhecimentos, sentidos ínvios, significados improváveis, dizeres locativos e os não-sentidos.

Os discursos (*léxis*) estabelecem nos configuracionais do dizer (*légein*) um inventário de palavras e ações singulares (*lexikon, lexiká*), enquadramento necessário no entendimento de uma maneira própria (*trópon*) de um agir histórico, estabelecendo o estilo do coordenador. Depreendemos que o coordenador é o seu estilo e, o modifica nos seus agenciamentos, através das configurações de coordenância. Os estilos se caracterizam por terem uma persistência, prevalência e permanência ao longo da epocalidade do indivíduo. Um estilo coordenativo

distingue-se pela maneira peculiar com que o sujeito faz sua aproximação na coordenação do pedagógico em uma instituição escolar, não constituindo com isto uma habilidade. Não obstante, representa uma dominância e constância deste fazer no cotidiano.

Para Salas (1995; 1999), falamos em estilo quando temos a confluência de diferentes manifestações psíquicas, somáticas, espirituais e de pensamento, emergindo de diferentes tipologias sapienciais. Para Callejas (2002), em sua investigação do estilo pedagógico dos docentes, esses se desenvolvem a partir das seguintes dimensões: o saber (concepções epistêmicas); o saber fazer (prática pedagógica); o saber comunicar (comunicação didática) e o saber ser (prática ética). Os estilos são as características fulcrais, especiais, as transduções que o coordenador imprime na polilógica das suas cognitibilidades nos atos coordenativos no processo de aderência, reflexividade e rotinização destes atores em uma dada estrutura nos sistemas sociais. Os estilos são mixados, customizados, instituintes e instituídos pelo conjunto de relações sociais imersos na historicidade do espaço-tempo.

Retrespo e Campos asseveram:

Podemos entender o estilo como a marca característica de uma certa maneira de fazer - prática -que por conseguinte configura um modo particular de ser, uma identidade que por sua vez se desdobra em maneiras de fazer e ali é reconhecido por outros. Quando mostramos certo estilo vamo-nos fazendo visíveis aos demais, nos descobrimos perante o outro ao ser reconhecido o estilo que vamos imprimir em nossas práticas, em nossa forma de fazer. (RETRESPO; CAMPOS, 2003, p. 37)

Os estilos são, ao mesmo tempo, coletivos e individuais, mantendo vinculações (exógenas e endógenas), coativações (centrípetas e centrífugas) e aderências no conjunto de relações sociais ao qual estão inseridos, organizadas de forma intercambial, no historiar processual do coordenador pedagógico, tendo configurações transpassadas por propriedades estruturais nas sendas pedagógicas.

O estilo por ser *lexis*, transversa na dualidade objetiva, os fundamentos dos discursos na historicidade dos interagentes em co-presença ou não. Podemos perceber que o estilo não se apresenta como um processo subjetivo e individual, mas, como criação, na reciprocidade da aprendizagem dos participantes do processo nas danças de outras identificações, envolvidas com sua coordenabilidade – coordenadores, professores, alunos, corpo técnico e comunidade. Isto não quer dizer que o estilo seja uma fixação de uma subjetividade individual subsumido por outras subjetividades, mas, uma senda ancorada na querela de contínuas transformações e aderências nas relações humanas. Seus etnofluxos.

Os etnofluxos são os movimentos das redes de relações na historicidade das interagentes, ou seja, nas aderências, transformações e ajustamento no espaço-tempo histórico dos interagentes em contínuos processos nas suas “acontecências-de-si”. Nos etnofluxos os estilos têm vinculações no cotidiano dos coordenadores pedagógicos (re/des) configurados na sua historicidade. O estilo é a reinância de aspectos epistêmicos na urdidura das “acontecências-de-si” em sua singularidade, ou melhor, quando falamos em estilos estamos expressando que estes estruturam-se nas configurações e produções de sentidos subjetivos em suas condições de (re/co-) produção. Os estilos estabelecem-se na pugna, no tensional entre o singular das “acontecências-de-si” e o persistente e recorrente das práticas nos cenários de coordenâncias. Ou seja, é substanciação das coordenabilidades em um processo recorrente de reinância de um sistema em que coexistem diferentes sentidos e configurações subjetivas em diversas ordens e padrões estabelecidos objetivamente. A estabilidade dos estilos contrasta com a variabilidade das coordenabilidades, ou seja, no estilo existe um congelamento das relações nos sistemas das “acontecências-de-si” em um determinado espaço- tempo do interagente.

Estamos falando de uma configuração no limite do sendo e, não do adventicio é, ou melhor, no congelamento das relações subjetivas; o estilo se apresenta para o pesquisador como um retrato momentâneo no corte espaço temporal, mas, que em seu processo de estruturação continua no movimento do estar-sendo, em busca do prófugo é, em sua evernecência, pelo seu estado de liquidez. Isso é o que giddensianamente denomina-se instanciação.

Advogamos que o estilo tem sua ereção no movimento dialético do sendo, o que equivale dizer que o sujeito-coordenador é e não é o estilo que imprime, na investidura do seu fazer coordenativo e coordenante. A estilística do sujeito participa da instanciação estrutural do seu fazer, caracterizando uma determinada configuração de coordenância na pugna dos atos do coordenador em seus cenários laborais. Os estudos coordenativos se movimentam em aproximações das cercanias, dos evanescentes, dos diálogos e duelos com a gestão e à docência e não partindo de um território próprio ou querência. Sobretudo com a ideia dos articuladores, mediadores do saber docente na prática pedagógica. O epíteto coordenativo remete o prófugo de uma função pedagógica imersa nos fluxos da escola em sua historicidade.

A educação configura-se, na virada do século XX e início do XXI, como um setor da estrutura social fundamental para promover mudanças nas formas de pensar a sociedade, o Estado e suas complexas relações. Na medida em que o mundo do trabalho foi se reestruturando, mundialmente, no plano ideológico,

se produziram uma série de noções e conceitos, que tentam determinar estas novas relações e o papel do Estado em seu interior, como uma espécie de nova língua internacional, que se arvora em ser porta-voz do pensamento único. Podemos destacar, nesta nova língua, os termos: globalização, Estado mínimo, reengenharia, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, dentre outros; que em conjunto configuram a chamada ideologia neoliberal. (SOUZA, 2009, p. 18-19)

A coordenação pedagógica torna-se, nesse momento, um ponto de deriva na nova sintaxe do neoliberalismo, sua "linguagem", em que seu nascedouro vai sendo construído com um dispositivo que sentido, fazendo e sendo o próprio deslocamento de sentido do supervisionar, da orientação efetivamente como síncope, como heteróclito na dança de novas coordenabilidades emergentes e alvissaneiras.

Nesse momento é que se estabelece o nascimento do coordenador pedagógico por ser um operador qualitativamente diferente dos anteriores, obviamente não estamos negando a existência do coordenador nas fases anteriores da história educacional brasileira, mas, argumentamos que estes operadores atuavam de forma difusa por atos pertinentes que a partir de sua focalização específica estabelecem uma nova qualidade por estabelecer o nascimento e a consolidação definitivamente nesse novo operador. Dessa forma, o fato da nomenclatura existir de forma espaça em alguns decretos, não significa que são os mesmos interagentes em atuação após as políticas de intervenção do neoliberalismo, isso caracteriza a coordenação como sistema pericial.

A construção da pantopia nasce como pertença e distribuição ubíqua do coordenador pedagógico, em que se vai gradativamente tornando-se a sua própria negação, cuja a contradição e descontinuidade na história gera o principal mal-estar do coordenador. Assim, passamos da pantopia instituída para uma pugna sempre instituinte da atopia, ou seja, o lugar do estranhamento; desterritorizando suas ações prófugas e dificultando a construção da heterotopia. Em verdade, a pantopia favorece ao aparecimento das hipálages no coordenador, ou seja, atribuições de outros operadores da pedagogia colocada sobre seus ombros. Atribuições postas como atributos de forma não crítica, configurando uma deontologia que amarra nas construções de suas acontecências-de-si em uma determinada práxis pedagógica no ato de investidas de seus cenários de coordenâncias.

(A) coordenação pedagógica é tramada nos níveis da escola e do sistema como um exercício prático da complexidade: visa não somente desafiar práticas estabelecidas, mas fornecer subsídios para as transformações, não somente questionar saberes, mas estimular experimentação e inovação das formas de trabalho pedagógico, instigar mudança, mas respeitar tempos individuais e coletivos, inovar, mas reconhecer especificidades do conhecimento didático-pedagógico já produzido. Enfim, uma realidade

repleta de zonas de sentidos, onde as certezas não são definitivas, as necessidades, são processuais e os cenários a serem coletivamente construídos. (MADEIRA-COELHO, 2008, p. 16)

A coordenação pedagógica como sistema pericial e suas zonas de sentido busca a separação da docência e da gestão como discurso autorizado, possibilita também um novo olhar nas relações estabelecidas na unidade escolar, tendo na heterotopia, como margem, o lugar outro em um determinado fazer constituidor de configurações de coordenâncias na historicidade de processos iadáticos. A heterotopia do coordenador passa a ser construída (pelo seu caráter de conjugalidade no fazer, a partir até mesmo de sua etimologia) na intersubjetividade do para-com, pautados na sua relação com o outro, como condição de sua identidade.

Neste sentido, não é uma relação, no embate do pedagógico, para-si como a docência e gestão, mas, um operador constituidor de um expreso para-com (*co*-ordenação - *kathexes/ordini*). Na historicidade identitária do coordenar o para-si da heterotopia emerge com as ambiguidades das contradições da pantopia. Aquilo que era para ser um projeto de poder, baseado na pantopia supra, contraditoriamente, torna-se o mal-estar da coordenação, melhor dizendo, a pantopia posta como positiva e democrática na gênese do coordenador pedagógico, no movimento descontínuo e contraditório da história, concretiza a emergência da atopia, deixando este operador fora do lugar de uma atuação efetiva, um forâneo no próprio espaço de atuação na instituição escolar.

No processo de atopia do coordenador pedagógico é que se estabelece como mal-estar o próprio nascedouro da suplência. O para-com, fulcro dos expedientes nas configurações de coordenâncias, passa a ser pensado “para-si”, mas, no jogo do “para-para”. A objetividade das atribuições institucionais, constrói-se singularmente nos sentidos subjetivos do movimento dos atributos individuais no coordenador pedagógico em dada epocalidade e concreção educativa. Assim, um determinado estilo coordenativo não pode ser simplesmente um emergente com características da objetividade histórica, como queria Laurinda Almeida, mas, uma disputa configuracional entre as coordenabilidades e seus referidos atos coordenativos e atos coordenantes.

O para-si na heterotopia, atrapalha o “para-para” (suplência). Os agenciamentos conjuntivos são diluídos e potencializados na atopia. Nesse processo de estabelecimentos de não-lugares, se dão os agenciamentos disjuntivos, ou seja, no para-para como um processo disjuntivo do para-com e da heterotopia. A constituição da atopia. Podemos então definir atopia, enquanto mal-estar, é a responsável pela disjunção dos agenciamentos dos

coordenadores pedagógicos, dentro da instituição escolar e, ao mesmo tempo, o constituidor de suas características basilares como sistema pericial. Isto não esquivava a monitoração reflexiva do interagente.

O mal-estar da coordenação é claramente sentida na perda identitária dos coordenadores na cotidianidade de suas funções, um movimento de perda de sentido, suprido na suplência. Defendemos que a suplência é a impossibilidade do “para-si” de uma instituinte heterotopia, sendo a exploração do “para-com”, resultando com isto, do aprisionamento constante no “para-para”.

As margens não são bem definidas, então nos agenciamentos do coordenador pedagógico, perdido na atopia, sombra presente nos protocolos do seu trabalho diário. Neste sentido, o coordenar se efetiva na síncope e, portanto, nos interstícios, nos entremeios de sua heterotopia nas configurações de coordenâncias. Neste jogo o coordenador faz a construção dos atributos e estabelece o sendo de seu estilo coordenativo.

Sobre a distinção entre os atos coordenantes e coordenativos, utilizaremos os trabalhos seminais de Venas (2013) para, no decorrer de suas investigações, compreendermos a dificuldade da literatura acadêmica em apresentar a distinção entre esses atos no decorrer dos trabalhos, cuja temática se concentra na área da coordenação pedagógica arrolando a tendência que chamamos de continuísta, por manter os operadores da pedagogia uma diferenciação apenas de nomenclatura, ou melhor dizendo, são modais do trabalho pedagógico.

Venas (2013) tem como objetivo em seu relatório compreender as transformações ocorridas na história dos coordenadores pedagógicos do período de 1950 a 2011. Logo de imediato o trabalho ampara-se no continuísmo e similitude dos dois atos, pois, toma como referência a não separação entre os diferentes operadores da pedagogia, ou seja, a distinção entre estes se constitui de um aspecto puramente qualitativo.

Para Venas (2013) o coordenador pedagógico é conceituado como:

(...) o sujeito histórico responsável pela ação pedagógica na escola, que se utiliza do projeto político pedagógico (PPP) como estratégia de mediação entre os segmentos escolares. É o CP fazendo que, fazendo parte da equipe gestora, responde pela efetivação da ação pedagógica. (VENAS, 2013, 20)

No percurso da escritura identificamos a coordenação pedagógica tendo sua “origem no final da década de 50” (*ibidem*, p. 36). Esse operador da pedagogia apresenta-se como um sujeito oriundo da Lei nº 4024/61, por ter incorporado em sua gênese o espírito liberal da letra da lei, mais do que isso, o coordenador “estava nascendo e, portanto, não havia um modelo

anterior que pudesse servir ao seu processo de implantação, ou seja, ela surgia na lei” (*ibidem*, p. 43).

Seguindo a tendência continuísta – AGUIAR (1991); ALARCÃO (1995; 2001; 2003; 2001B); ALVES; GARCIA (1991); FERREIRA (1999); FERREIRA (2002); GARCIA (1997); GRINSPUN (2003); MEDIANO (1990); MEDINA (1999; 2002); RANGEL (2001; 2009) – na analítica do histórico da coordenação o autor indica no seu discurso a origem deste operador, basicamente na lei 4.024/61. Embora a mesma lei não traga explicitamente em nenhum lugar a nomenclatura coordenador pedagógico, mas, orientador de educação. Percebemos, na inferência, o processo comum interseccional das pesquisas sobre a coordenação pedagógica, o coordenador é identificado como qualquer operador da pedagogia.

O argumento do autor, nesse caminho, para justificar a nomenclatura, é que nesse período “passaram a existir dois grupos de coordenadores pedagógicos” (Venas, 2013, p. 43): o de orientação americana recebeu o nome de supervisor escolar, atuando diretamente no ensino primário com um agir mais burocrático; e o de orientação europeia recebeu a nomenclatura de orientador ou assistente pedagógico, atuando, principalmente, no primário e no secundário.

Estas orientações, sobretudo a americana, seguiram as direções dos acordos de implementação dos programas de assistência técnico pedagógico e financeiro ao Brasil pós-guerra. Entre ambas orientações destacamos a esfera de ação. Na primeira orientação esta ficava circunscrita ao órgão central, mantendo com os demais operadores uma relação verticalizada; na segunda orientação o trabalho está inscrito na escola. Entendemos que os operadores têm na práxis pedagógica funções diferentes, agenciamentos distintos, bem como, localização completamente diversa e específica, caracterizando um ato coordenante. Pelo continuísmo Venas (2013, p. 46) exprime que a “origem da coordenação pedagógica no Brasil é imprecisa, uma vez que encontramos as suas funções sendo exercidas por diversos profissionais”.

A mudança na epocalidade e suas relações de concreções parece não afetar substancialmente o fazer destes operadores, nesta tendência, existe a operação de invariabilidade do processo. Neste movimento, os coordenadores diferenciam nos seus agenciamentos, instituinte dos estilos, as atribuições, posta em sua coercitividade, e os atributos, que é a concreção das configurações subjetivas de seu coordenar.

3.4 – BREVE COMENTÁRIO ACERCA DO REGISTRO EMPÍRICO OU PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Na pesquisa encomendada pela Fundação Carlos Chagas intitulada *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições* (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) buscam inventariar quantitativa e qualitativamente o trabalho do coordenador pedagógico. Nos aspectos qualitativos partiram de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No primeiro procedimento foram acessadas 500 pesquisas no período de 1981 a 2010; no segundo foram identificados 517 relatórios no interstício de 1987 a 2009.

O *corpus* de análise dos dados foi constituído considerando “apenas aquelas que apresentavam, no título, coordenação pedagógica ou coordenador pedagógico, o número ficou reduzido a 11 teses e 65 dissertações, realizadas em 35 universidades.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 236)

Geglio (2010) fez um levantamento mais detalhado captando um total de 134 produções acadêmicas no banco de dados da CAPES, com o interstício temporal de 1988 a 2009, tendo como média de aproximadamente 11 dissertações por ano. Do total 38% correspondem “ao profissional que denominamos de coordenador pedagógico” (GEGLIO, 2010, p. 255).

Desse levantamento o autor conclui que:

A maior parte das dissertações e teses foi realizada em instituições localizadas no sul e no sudeste do país, locais em que há maior volume de instituições. Em tais regiões, o destaque é para o estado de São Paulo, onde, notadamente, aparecem com proeminências a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e a Universidade de São Paulo (USP). (GEGLIO, 2010, p. 255)

Em relação aos resultados dos relatórios de pesquisa as quatro primeiras universidades se encontravam no eixo sul-sudeste, aparecendo com um total de 40 investigações, correspondendo a 35,5% das mesmas (PUC/SP 18%; USP 7%; PUCRS 6%; UNESP 4,5%), composto de 40 dissertações e 8 teses.

Fora desse eixo sul/sudeste, o destaque de volume produzido é para o nordeste, sobretudo para as Universidades Federais do Rio Grande do Norte (UFRN), com cinco trabalhos (4 dissertações e 1 tese), e a de Pernambuco (UFPE), com três dissertações. A soma das obras produzidas nas instituições do nordeste é 16 trabalhos (14 dissertações e 2 teses), aproximadamente 12% do total. (GEGLIO, 2010, p. 255)

Em um novo artigo realizando um Estado do Conhecimento sobre as produções em programas de Pós-graduação em educação no período delimitado de 1987 a 2009, o autor, utilizando a mesma base de dados, capturou 140 investigações, sendo 129 de mestrado e 11 de doutorado, com média de 5,7 relatórios por ano. À página 56, Geglio (2016) afirma:

Na maioria dos anos há uma relativa constância de produções entre 3 e 5 obras. Quanto às teses, há um baixo volume de produção, que varia de 0 a 1. O aumento na produção de teses com o tema CP é verificado a partir do ano de 2007, mas não é significativo, passa de uma para duas. (GEGLIO, 2016, p. 56)

No tocante à observação das universidades em que os trabalhos foram realizados, adverte o autor:

Elas mostram como essa relação é desigual entre as regiões do país. Também afirmam que é um desafio para as agências de fomento estimular a criação de grupos de pesquisa e de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em locais fora das regiões Sul e Sudeste em função de aspectos regionais e estaduais muito diversificados. (GEGLIO, 2016, p. 56)

As universidades do Nordeste correspondem apenas 12 relatórios de pesquisa, com 10% dos trabalhos capturados. Concentrando os trabalhos novamente no eixo sul-sudeste, os resultados apresentados, segundo autor, provocam um sério problema da distribuição das políticas públicas da CAPES.

Tabela 1 - Instituições pesquisadas por Geglio (2016)

Instituição	Dissertação	Tese	%
PUC/SP	21	04	18
USP	08	01	06
PUCRS	07	01	05
UNESP	05	01	04
UFRJ	05	00	03

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Com base na observação dos estudos supracitados, confeccionamos um *corpus* preliminar de pesquisa constituído de **200** relatórios de pesquisa, construído a partir da exclusão dos artigos de periódicos, aditivado ao levantamento com o descritor “coordenação pedagógica” e “coordenador pedagógico”. Para a construção do *corpus* da pesquisa foram utilizados, assim, inicialmente as *tags* específicas de busca no site com os nomes de coordenador pedagógico e coordenações pedagógicas neste portal, aprofundando o afunilamento do *corpus*.

4 – RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo trabalho, busca-se compreender o que dizem os resultados das pesquisas sobre a questão na coordenação pedagógica, observando os achados emergentes no espaço-tempo dos relatórios de pesquisa investigados.

4.1 - A TIPOLOGIA DOS ESTILOS COORDENATIVOS

Os emergentes dos relatórios de pesquisas selecionados demonstram os seguintes resultados:

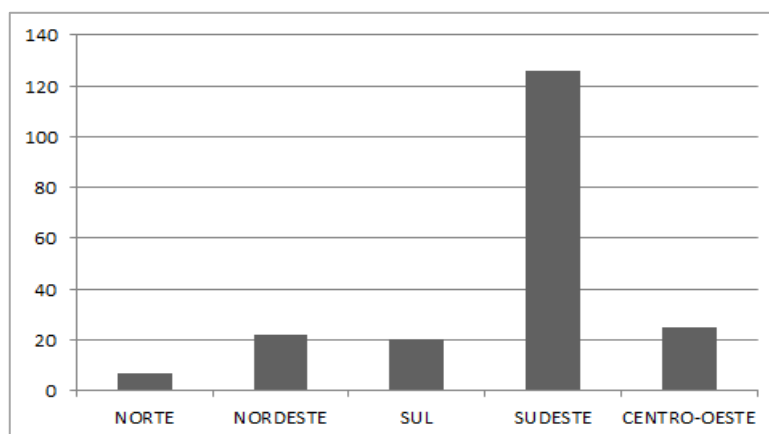
Tabela 2 - Localização geográfica das instituições em que os autores estavam vinculados

REGIÃO	Quant.
NORTE	07
NORDESTE	22
SUL	20
SUDESTE	126
CENTRO-OESTE	25

Fonte: Tabela elaborada pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Representando graficamente a seguinte forma:

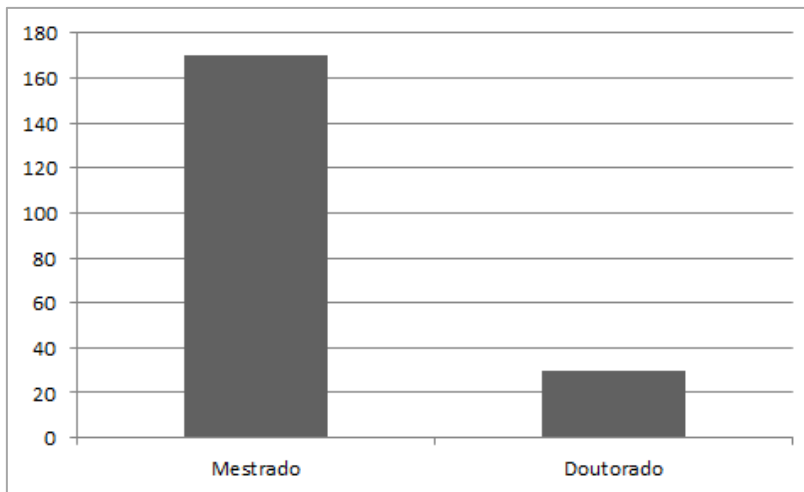
Gráfico 1 – Frequência da localização geográfica das instituições



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Em relação ao tipo de escolaridade, temos uma predominância dos cursos de Mestrado (170/200) em detrimento do doutorado (30/200). O gráfico, a seguir, elucida a observação.

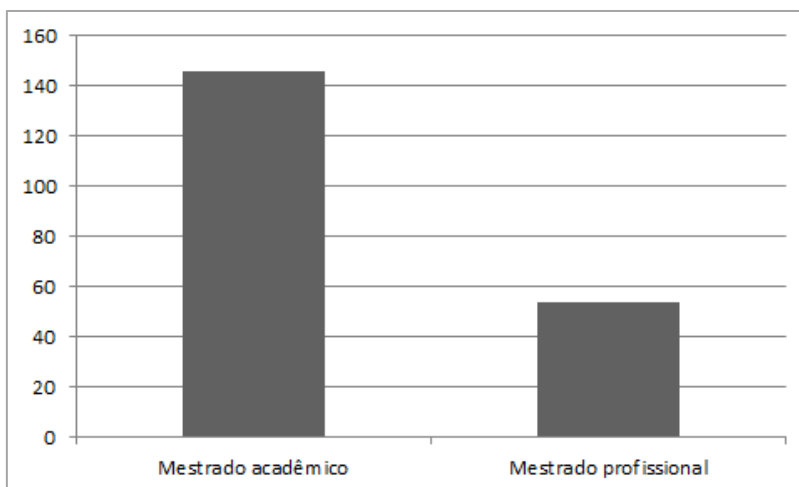
Gráfico 2 – Frequência dos tipos de relatórios quanto ao tipo de escolaridade



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Detalhando o tipo de Mestrado – acadêmico (154/200) ou profissional (46/200) –, observamos uma predominância dos mestrados acadêmicos.

Gráfico 3 – Frequência dos tipos de Mestrado



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Na leitura dos emergentes, foi escolhida uma rota de interpretação do texto dos relatórios de pesquisa que consistia em definir previamente as categorias a serem analisadas, no entanto, observamos que as categorias previamente definidas levaram ao congelamento do movimento destas em relação ao espaço-tempo histórico, com a impossibilidade de definir os atratores e seu efluir topológico.

Foram, nesta linha argumentativa, erigidas quatro categorias analíticas escolhidas seguindo os mesmos critérios dos estudos levantados anteriores (GEGLIO, 2016), a saber:

- a) Formação continuada em serviço;

- b) Identidade
- c) Gestão pedagógica
- d) Práxis pedagógica

As categorias supra foram subdivididas, com vistas a esclarecer o entendimento da própria categoria:

- a) **Formação continuada em serviço** – Formação de coordenadores, Formação de professores, outras formações (funcionários/gestorias);
- b) **Identidade** – Profissionalidade, Representação, Imaginação/imaginário;
- c) **Gestão pedagógica** – Gestão democrática na escola, Gestão da escola, Formação de gestores;
- d) **Práxis pedagógica** – Trabalho coletivo, práxis coordenativa, Organização do PPP.

As tabelas 3 a 6, a seguir, mostram resultados da distribuição das categorias adotadas. Observem-se:

Tabela 3 – Categoria 1- Formação continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA	
Formação de coordenadores	13
Formação de professores	45
Outras formações	11
	69

Fonte: Tabela elaborada pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Tabela 4 – Categoria 2 - Identidade

IDENTIDADE	
Profissionalidade	29
Representação	21
Imaginação	02
	52

Fonte: Tabela elaborada pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Tabela 5 – Categoria 3 – Gestão pedagógica

GESTÃO PEDAGÓGICA	
Gestão democrática na escola	03
Gestão da escola	01
Formação de gestores	10
	14

Fonte: Tabela elaborada pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

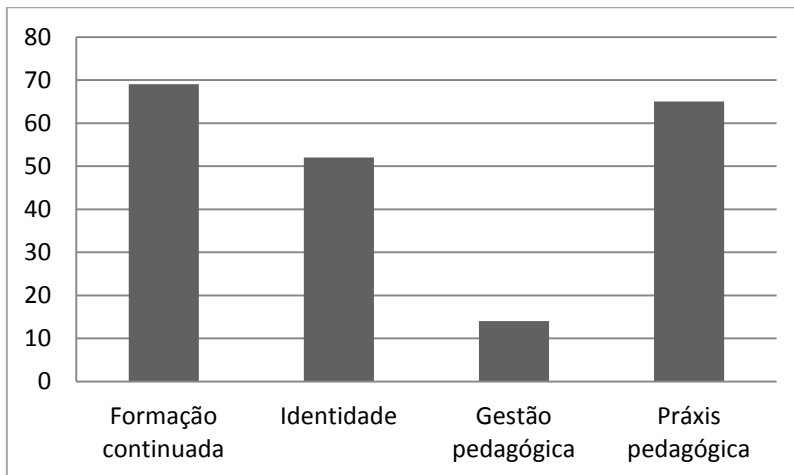
Tabela 6 – Categoria 4 – Práxis pedagógica

PRÁXIS PEDAGÓGICA	
Trabalho coletivo	12
Práxis coordenativa	51
Organização do PPP	02
	65

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Breves considerações podem ser feitas. No tocante à categoria 1 – Formação continuada –, destacou-se a formação de professores (45 do total de 69). A profissionalidade – um dos elementos analisados na categoria Identidade, se revelou preponderante (29 do total de 52). Em detrimento da gestão da escola, a formação de gestores – subcategoria de gestão pedagógica – se destacou majoritariamente, com 10 do total de 14. Por fim, no que se refere à práxis pedagógica, obtiveram-se como resultados da análise 51 do total de 65 relacionados à práxis coordenativa.

Em síntese, para melhor elucidação das categorias analisadas, observe-se o gráfico, a seguir:

Gráfico 4 – Frequência das categorias analisadas

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Seguindo estas sendas epistemológicas, as categorias em processo de congelamento e congeladas não traziam para a superfície da analítica as pugnas dialéticas do próprio texto, impossibilitando a efetiva emergência das categorias para um Estado da questão. Assim, passamos a optar pela emergência das categorias dos relatórios, descongelando-as e aceitando o movimento polilógico do texto nos relatórios de pesquisa. Essa mudança nos levou a uma ruptura com o apenas prescritivo do textual, na redução do *corpus* em 45 relatórios de

pesquisa, assumindo a dialeticidade dos escritos e a possibilidade do cingir dos emergentes no movimento de sua historicidade, ou melhor, no movimento do espaço-tempo histórico em cenários de coordenância dos relatórios de pesquisa.

Dos mapas epistêmicos dos 45 relatórios de pesquisa, em *Apêndices*, podemos então perceber, das relações de historicidade, de estruturação das categorias em fluxos e definindo os padrões de coordenar, a emergência de diferentes tipologias dos estilos coordenativos. Os estilos vão se construindo nestes cenários, a partir do movimento da historicidade e no embate com suas singulares concreções, em diferentes gêneros. Nesses percursos, os emergentes dos relatórios de pesquisas vão sendo agrupadas em categorias inferenciais. Partindo desses resultados, percebemos a emergência no movimento da dualidade da estrutura de três gêneros distintos e dialéticos dos estilos, a saber:

- A) Gênero formalista;
- B) Gênero formador;
- C) Gênero formulador.

Falamos em gênero (*genus*) por evocar, na constante querela entre a heterotopia e alotopia, uma querência específica, expressa em características concretas do coordenar. Tais margens efluem nos caminhos formativos, instituídos pelas atopias, dos coordenadores pedagógicos no espaço-tempo histórico.

4.2 - GÊNERO FORMALISTA OU INSTRUMENTALISTA

Levantamento feito a partir da pesquisa da Fundação Victor Civita (2011) mostrou que o número de atribuições para o coordenador pedagógico chega a 256 no Brasil, tomando como base as suas diversas nomenclaturas em documentos oficiais. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011)

O gênero formalista emerge nesse movimento tópico de forma intensa, por conta do coordenador não saber exatamente sua função no cotidiano escolar, sobretudo, pela dificuldade em estabelecer um conjunto de expedientes necessários para a utilização dos seus labores diários. Em 99%(44/45) dos relatórios analisados, o estilo formalista configura-se como o mais recorrente horizonte desse profissional.

O formalista orienta a sua ação de duas vertentes:

A primeira está vinculada, organicamente, à gestão da escola estabelecendo relações

coloniais com os professores. Seus discursos são imperativos, funcionais, estabelecendo ordens e normas prescritivas. Trazendo *in nuce*, alatripticamente, as funções de supervisão escolar e inspeção escolar dos operadores da Pedagogia. Esse operador ineriu o seu lugar na burocracia do processo pedagógico, embora o tenha esquecido, absorvido pela própria burocracia. Chamaremos essa práxis coordenativa de “apodítica”.

Em uma segunda vertente, observamos o formalista que permanece transeunte, forâneo no espaço escolar. A construção do seu não-lugar (atopia) abre uma fenda profunda na constituição do pedagógico, mantendo a disfunção e desvinculação teoria-prática. O absentismo torna-se sua característica marcante.

Grande parte de suas ações são vinculadas a uma série de assessorias aos professores, incluindo a organização de festas, acompanhamento de datas comemorativas e projetos específicos para ambos. Por conta da complexidade de seu posicionamento nômade o coordenador pedagógico auxilia administrativamente a gestão, descaracterizando suas atribuições, desvirtuando, até mesmo, suas experiências acadêmicas. O vagar constante pela escola, a procura de atividades sistemáticas, transforma a função em algo desagradável, olhado com desconfiança pelo restante dos profissionais da escola.

O caminho trilhado abre os mais diferentes problemas interpessoais na equipe, desestruturando o trabalho educativo e o bom funcionamento do pedagógico. Existe uma dificuldade do formalista em sustentar-se no quadro funcional de uma instituição pela sua não vinculação com a gestão.

As relações pedagógicas do formalista, na dualidade da estrutura, fazem sentido na construção de atos disjuntivos constantes nestas rotinas. Assim, a coordenação pedagógica, imerso no gênero formalista, constitui um deslocamento do processo prescrito do real, mostrando o esfacelamento funcional, a abissalidade e suas dissonâncias implexas em todas as suas instâncias laborais.

Embora o coordenador pedagógico tenha como eixo principal de seu trabalho acompanhar o processo ensino-aprendizagem, tem exercido tarefas burocráticas e prestado "socorro" a várias situações da escola, sobrecarregando-se, ainda mais, em meio à sua agenda.

Esta sobrecarga de tarefas exige do coordenador a consciência diária sobre suas limitações e possibilidades de atuação, evitando assim que se sinta pressionado a dar solução a todos os problemas gerados na escola. (AGUIAR, 2006, p. 09)

Os formalistas são híbridos, pois, não existe autoria do seu quefazer, já que suas ações não têm foco específico. Este hibridismo apresenta problemas no planejamento que não

consegue ser cumprido. O problema do coordenador pedagógico, neste estilo, é que não entende que o seu principal mal-estar é assumir ou buscar diferentes funções em diferentes lugares (pantopia) no ambiente escolar, tornando impossível seu fazer, aprofundando a sensação de inoperância do mesmo, bem como a dificuldade em dar prioridades, impresciência, no seu trabalho diário, apontando para um sentimento de incoordenação e descoordenação.

Diante das diferentes atribuições exigidas ao coordenador pedagógico, mediante aos apelos por uma gestão democrática onde se idealizam soluções para todos os problemas escolares. (FORTUNA, 2011,06)

Souza (2004, p. 83) complementa tal reflexão:

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir o processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso (...) emergências e imprevisto e, principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha. (SOUZA, 2004, p. 83)

A pantopia abordada estrutura-se entendendo que cabe ao coordenador a assunção de diversas atribuições, abarcando todo o fazer pedagógico (dimensão pedagógica, técnica e política), no processo permanente e constante de vigilância das emergências.

O gênero formalista entende o processo constituidor, na dimensão sincrônica, de caracterização episódica, desta pantopia por ter erigido e fundamentado a morfogênese de um mal-estar dos pedagogos, envoltos agora sob a tutela de ações diferentes em sua formação, ressignificada em um novo sistema pericial. O formalismo reproduz a confiança no trabalho do coordenador como um profissional imprescindível no processo pedagógico, que realmente é, mas, com uma carga laboral diferenciada na responsabilização do êxito educativo. Em outros termos, a pantopia inacula no sistema mudanças alotrópicas em uma heterotopia concreta, impregnando em sua estruturação recursos e regras modificadoras do próprio sistema social.

O estilo em estruturação estruturante e estruturada na dinâmica do movimento da teia de relações no espaço-tempo relativizado, fruto determinado pela dinamicidade da dualidade da estrutura e suas configurações apresenta-se como demiurgo de uma harmônica destas redes (do latim *retiolus*, *diminutivo de retis*) de relações, expresso nos diferentes agenciamentos do coordenador como alguém responsável por uma organização do trabalho pedagógico, transformando-o em um sujeito adventício na aporia da pantopia. O deslocamento das

margens nos rios da coordenação. Souza também sinaliza:

Podemos, a partir de definições dos dicionários, postular uma primeira descrição da função de coordenador pedagógico ou com outras adjetivações: é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contextos em que se insere. (SOUZA, 2004, p. 95)

A formalização estilística da coordenação pedagógica busca o estabelecimento do mesmo, na harmônica do outro pelo normativo, em suas características estruturantes da reflexividade pessoal do interagente na rotinização, realizada por uma enigmática diversidade de opções e possibilidades (GIDDENS, 2003), mutual, vicinal e interativa no jogo dialético de suas coordenabilidades.

O formalista estabelece, na sua rotinização, um conceito de coordenador como suporte dos professores e gestores. Etimologicamente, a palavra suporte (do latim *supportare*, de sub “abaixo” e *portare* “levar”, ou melhor, “colocar-se abaixo para apoio”).

Aguiar (2006, p. 8) traz elementos sapienciais dos antigos orientadores pedagógicos incorporados na sua ação coordenante. Para tanto, entende que o suporte é o papel primordial, as primícias dos coordenadores.

Assim, a atribuição do coordenador pedagógico se amplia por congregar o trabalho com professores, pais e alunos, buscando estabelecer parcerias para o sucesso do trabalho que, todavia, não ocorre isoladamente, mas articulado com o gestor e com o apoio de outros profissionais. (AGUIAR, 2006, p. 8)

O suporte no liame da margem erige a suplência como fato. A suplência torna-se recorrente (98%) nas pesquisas selecionadas, pois, diflui no discurso deste profissional no suporte da gestão ou docência, reforçando o pensamento deste como adventício no espaço escolar, sobretudo nas legislações brasileiras.

A ideia de suporte é muito própria da legislação que versa sobre a função dos especialistas em educação. Ser suporte, antes mesmo de ser uma tarefa que carrega ao coordenador pedagógico uma função complementar, de subsídio, de reforço. Aguiar traz elementos sapienciais em perspectiva alotrópica nas suas ações coordenantes. Para esta autora, o coordenador pedagógico tem como função preparar as melhores condições de aprendizagem dos alunos, bem como reforça o próprio paradigma do suporte, reforçador da pantopia.

Assim, a atribuição do coordenador pedagógico se amplia por congregar o trabalho com professores, pais e alunos, buscando estabelecer parceiros para o sucesso do trabalho que, todavia, não ocorre isoladamente, mas articulado com o gestor e com o apoio de outros profissionais. (AGUIAR, 2006, p. 4)

Fica explícito o forte pensamento da autora em relação ao coordenador como suporte, organizador da práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, o articulador da mesma. Ressalta-se, nesse caminho, o campo de atuação de agenciamento, predominantemente, disjuntivos e prófugos, cabendo ao coordenador administrar a “complexa teia que se estabelece no espaço escolar”, além de se apresentar “como um elo entre o aluno e a comunidade escolar, e como um facilitador entre este aluno e seus pares” (AGUIAR, 2006, p. 8).

Para a construção dos quadros sínteses dos gêneros foram utilizados as escalas e padrões dos mapas conceituais emergentes do *corpus* de pesquisa.

O gênero formalista apresenta assim algumas características basilares da questão pesquisada nos relatórios investigados. O quadro, a seguir, elucida a questão.

Quadro 1 – Características do gênero formalista

CARACTERÍSTICA	Descrição
FUNÇÃO	Organizar e modelar a ordem escolar
OBJETIVO	Auxiliar a gestão na organização escolar
AGENCIAMENTO	Disjuntivo
OBJETO DE ANÁLISE	Documentos institucionais
CENÁRIO DE COORDENÂNCIA	Reunião da gestão
COORDENADO	A escola é a agência coordenada, sobretudo, a ênfase dada nos apelos burocráticos.
PONTO DE PARTIDA	O princípio de atuação é gestorial
FOCALIZAÇÃO	Difusa
PRÁXIS DOCENTE	Suplemento
CONCEPÇÃO	O coordenador é visto como parte da gestão
RELAÇÃO DISCENTE	Esporádica.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

No quadro supra, observamos que a função específica do coordenador é imbuída da pantopia, ubiquação e suplência; organizando e modelando a ordem escolar, na busca da manutenção de uma determinada harmônica didático-pedagógica em suas ações coordenantes, tendo como objetivo principal auxiliar a gestão na organização escolar. O ponto de partida

para as ações coordenantes deste gênero é o gestorial, explicitando a gestão como o princípio basilar da concepção de coordenação pedagógica, onde os coordenados são todos os agentes da escola, por conta de sua focalização difusa.

O agenciamento apresenta-se, prioritariamente, disjuntivo com forte presença da descoordenação, estabelecendo, neste movimento, relações interpessoais carregadas de impessoalidade. Com os docentes estabelece uma relação suplementar no planejamento e intervenção, enquanto, que com os alunos, uma relação indireta, já que a ênfase de suas investidas são os documentos institucionais.

Como também nos relata Baptista (2009, p. 103), em sua investigação sobre a temática definidora do estilo proposto:

Ao mesmo tempo, o coordenador vive uma rotina movida pelas urgências cotidianas impostas pelo ritmo caótico que a escola vive, funcionando como "um bombeiro a apagar incêndios constantes". Na maioria das vezes, encontra-se sobrecarregado, sozinho, com excesso de ações a serem desenvolvidas, sem tempo para sua nutrição cultural e distante do foco da formação continuada. Entretanto, o coordenador é um líder e deve buscar conhecimento e compaixão no outro, buscando na sua própria vivência as aprendizagens e parceiros teóricos que sejam pilares na busca de sua obra. (BAPTISTA, 2009, p. 103)

4.3 - GÊNERO FORMADOR OU PROFESSORAL

Este gênero se confunde com a própria função de coordenador pedagógico no Brasil tomado como sua função principal precípua. As pesquisas (45/45 – 100%) aceitam que o coordenador é um formador de professores, sobretudo por entender sua função como mediador da práxis pedagógica e gestor do projeto político pedagógico na unidade escolar (ZEN, 2014). O gênero formador está presente, implícita ou explicitamente, em todos os relatórios e pesquisas voltados para a área de coordenação pedagógica.

A escola é vista como o espaço de formação continuada e continuada em serviço. Canário, no entanto, nos orienta que devemos compreender que “afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas”.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, bem como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e

aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento.

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. A sala de aula é potencialmente o locus de início da transformação das relações estabelecidas neste desenvolvimento. A escola tem um importante papel na socialização das crianças dentro de nossas sociedades a primeira função socializadora é realizada pela família mas, pelas exigências da produção social, pelo fato de que a maior parte dos adultos da família trabalha fora de casa, as crianças começam a ir cada vez mais cedo para instituições nas quais permanecem boa parte do dia, adquirindo conhecimentos e se socializam.

Essa socialização se produz em contato com os próprios companheiros - e cada vez se atribui mais importância ao papel dos companheiros no desenvolvimento da criança - e com os adultos, principalmente os professores. Nas instituições escolares, ensina-se aos educandos, explicitamente, uma série de conhecimentos e de práticas ou hábitos sociais. Mas, além disso, aprendem muitas coisas pela própria permanência dentro da instituição e pelo contato com os adultos e com seus companheiros.

Esses conteúdos ensinados de modo implícito são tão importantes quanto os que são transmitidos de forma explícita. O modo como a criança se relaciona com adultos, suas possibilidades de tomar iniciativa ou simplesmente executar consignas, trabalhar em grupos ou individualmente, receber conhecimentos construídos pelo professor ou ter que construí-los ele mesmo, a possibilidade de realizar jogos dentro da sala de aula, ou unicamente fora dela, ou ver-se reprimido o jogo em todos os casos, estar orientado durante a aula por normas explícitas ou implícitas, e que estas normas tenham sido elaboradas pelos adultos ou com participação das crianças, que a escola seja mista ou só de meninas ou só de meninos, as diferenças de tratamento, de roupa, ou de comportamento que se estabelecem entre meninas e meninos, estes e muitos outros fatores vão influir decisivamente sobre a futura conduta da criança quando adulto.

Os professores fazem muito mais que ensinar à criança uma série de coisas no terreno intelectual ou social, já que sua própria conduta e a forma como estão organizadas as atividades na escola estão influenciando e determinando a conduta da criança. É conveniente que os objetivos da escola apareçam de forma explícita porque desta maneira poderemos saber melhor como podem ser alcançados, e como se tratam de alcançar, porque quando estes objetivos não estão claros, podemos estar fazendo coisas que não desejamos. Em uma palavra, é muito mais difícil controlar qual o papel que a escola está desempenhando na formação dos

indivíduos, quando os objetivos que lhe atribuímos não estão explícitos.

Nóvoa (1997, p. 28) compactuando do mesmo sentimento relata que a “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Para Franco (2005, p. 82) essa formação ainda está imbricada com a ubiquação das funções do coordenador pedagógico, comprometendo suas atividades diárias.

(...) 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 equipe de gestão, e repercutir por todo ambiente escolar. (FRANCO, 2005, p. 82)

Destacam-se as seguintes características.

Quadro 2 – Características do gênero formador

CARACTERÍSTICA	Descrição
FUNÇÃO	Acompanhar e monitorar a formação docente
OBJETIVO	Formar o professor
AGENCIAMENTO	Disjuntivo
OBJETO DE ANÁLISE	Plano de formação
CENÁRIO DE COORDENÂNCIA	Atividade de coordenação
COORDENADO	Professor
PONTO DE PARTIDA	O princípio de atuação é a formação
FOCALIZAÇÃO	Específica
PRÁXIS DOCENTE	Essencial
CONCEPÇÃO	O coordenador é o formador docente
RELAÇÃO DISCENTE	Esporádica.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Esse gênero se apresenta para a maioria das pesquisas como o próprio “ser-sendo” do coordenador pedagógico, constituindo a base dos discursos acadêmicos pesquisados. O operador da pedagogia tem a função de organizar e modelar a escola, sendo o seu agenciamento disjuntivo com focalização difusa, exatamente por se constituir um guardião do projeto político-pedagógico da escola. Nesse sentido, a relação com o aluno é esporádica e indireta. O coordenador estabelece nas suas investidas um quefazer iadático voltado para o professor, seu monitoramento e acompanhamento.

4.4 - GÊNERO FORMULADOR OU HEURÍSTICO

Acreditamos que a heterotopia poderá ter em sua concreção, novas séries de coordenabilidades cuja base estilística seja o heurístico, ou seja, o estilo formulador pressupõe autoria e corresponsabilidade da práxis pedagógica. O gênero formulador tem como característica principal estabelecer a pesquisa como princípio educativo, ou seja, o que caracteriza o profissional é a sua profunda pesquisa da realidade ao qual está imerso e a aderência de uma heurística de soluções para o desenvolvimento da aprendizagem discente.

Nesta linha, o coordenador pedagógico ajusta e ajusta-se comumente o ambiente escolar na solução dos principais problemas da escola. A população está presente *in nuce* em todos os estilos, no entanto, os discursos das pesquisas demonstram que ocorre na dor ao assumir a pesquisa como fulcro do seu agenciamento modificando substancialmente o seu iadático *quefazer*, heterotopia no espaço escolar.

Destarte, devemos perceber que os estilos são estruturados de forma híbrida na imediaticidade dos cotidianos, tendo suas fronteiras contaminadas na estruturação dos seus próprios agenciamentos. O estilo como criação de uma dada coordenabilidade não é uma célula separada de um paradigma, mas parte inerente do mesmo, estabelecendo a luta constante das enunciabilidades do “para-com”, do “para-si” e do “para-para”.

Por conta desse entendimento, argumentamos que ao falarmos em formulador, estamos defendendo que tal estilo não se dá monoliticamente, mas, na mediação, na articulação, nas tessituras (*ordini*) das cristalizações nas atopias. Nesse sentido, o coordenar se efetiva na síncopa, portanto, nos interstícios, nos entremeios de uma nascente heterotopia. Os estilos são constituídos nas redes capilares de significados onde o interagente está imerso com as apropriações, ressonâncias, formulações, adesões e transformações instituintes dos cenários de coordenâncias.

O Quadro 3, a seguir, sintetiza as características do gênero formulador

Quadro 3 – Características do gênero formulador

CARACTERÍSTICA	Descrição
FUNÇÃO	Potencializar a práxis pedagógica
OBJETIVO	Fruir a práxis pedagógica da escola
AGENCIAMENTO	Diatrástico
OBJETO DE ANÁLISE	Projeto de pesquisa
CENÁRIO DE COORDENÂNCIA	Eventos de letramento e numeramento

COORDENADO	Projeto político-pedagógico
PONTO DE PARTIDA	O princípio de atuação é gestorial
FOCALIZAÇÃO	Plural
PRÁXIS DOCENTE	Implemento
CONCEPÇÃO	Sincopação
RELAÇÃO DISCENTE	Direta

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

O coordenar, como heurístico, situa-se como um operador articulador da aprendizagem significativa dos alunos, elegendo a arquitetura do lugar - sala de aula - como eixo principal da educação escolar. Espaço que ao se dialetizar com a realidade social traz em seu bojo todo um processo de contradição, abrindo a possibilidade de transformação-reprodução do próprio espaço (parte-todo) escolar. Assim, admitir um horizonte heurístico para a coordenação pedagógica implica contraditoriamente um novo horizonte para as relações sociais.

Ao se admitir que a realidade social é contraditória, plural e polissêmica, implica na presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos; será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. Aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores e de um *locus* que possibilite uma efetiva transformação nos discursos e nas práxis de todos que se envolvem no fazer diário da escola.

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação de sujeitos e processos. Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político pedagógica que implica em avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção.

A concretização desse projeto passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas. Na ação mesma da educação, educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com os modos de fazer e a natureza dessa relação podem conter (em maior ou menor medida) os princípios heurísticos estabelecidos no planejamento.

A coordenação pedagógica tem como função monitorar, acompanhar e propor intervenções nas aprendizagens dos alunos de uma determinada unidade escolar, como

também formar sistematicamente os docentes deste espaço, através *da* e *na* pesquisa. Cabe ao coordenador pedagógico ser o gestor dos conhecimentos no território escolar a partir de sua heterotopia. Tendo suas ações monitoradas por um planejamento objetivo, intencional e factível. Os diversos percursos prescritivos, vistos ao longo da dissertação, sobre a coordenação pedagógica, trazem como substrato nodal a questão do coordenador pedagógico sendo um articulador das ações pedagógicas na escola.

Ser um articulador implica estruturar um ambiente colaborativo, pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogos e reflexão da prática pedagógica. Assim, a ação pedagógica precisa ser planejada, articulada com os participantes da unidade escolar, sendo o coordenador pedagógico um dos elementos de ligação fundamental, por meio de estratégias interativas de planejamento, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações (SALVADOR, 2012, p. 30), consubstanciadas na pesquisa.

O planejamento busca alcançar e propiciar o desenvolvimento discente, de forma, assegurar os meios necessários para sua progressão, assim, com seus objetivos específicos da educação brasileira. Entendendo que os protocolos heurísticos são necessários, mas, não suficiente para a transformação efetiva no quadro histórico-pedagógico em relação a aquisição e garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos.

Aliado à gestão da Unidade Escolar, o planejamento deve considerar os saberes, diversidade e os valores da comunidade ao qual está imerso, na promoção da responsabilidade do diverso, na construção da cidadania de seus atores envolvidos no processo de educar.

O planejamento estratégico da coordenação pedagógica, emergentes de seus protocolos heurísticos, seguem estas mesmas orientações oficiais, no entanto, amplia tais aspectos por entender o coordenador como um gestor do conhecimento na unidade escolar, ou seja, estabelece um himeneu de forma diplêurica¹⁰ (prefixo grego di/-dois;pleuron, lado) da docência e da aprendizagem discente. Senda que estabelece diferentes acordos (syntheke) no quefazer pedagógico no locus espaço-temporal ao qual nasce.

Pensar a coordenação sob o ponto de vista de uma aliança, parte do pressuposto de um caminhar feito no próprio caminhar e do estabelecimento de uma nova ordem, substituta de ações supervisoras, fiscalizadoras, ou seja, monoplêuricas¹¹.

Nenhum educador vai conseguir dar conta de suas tarefas sozinho. Para realizá-las, é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o

¹⁰ Prefixo grego di/dois; pleron / - lado; derivado do hebraico berith – aliança interativa em um determinado cenário de coordenação.

¹¹ Aliança imposta e verticalizada, na sua maioria das vezes, atopicamente magistrocêntrica.

apoio de um grupo desse tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo cotidianamente. A força de um coletivo vem do envolvimento de cada um, articulada, neste caso, pelo coordenador pedagógico. (ALMEIDA; PLACCO, 2009)

O navegar por estes mares complexos mostra a clareza do papel da coordenação no quefazer, ora construído; evitando o descuido e atenção em aspectos do trabalho escolar secundários e distorcidos pelas emergências do cotidiano, mas, fundado heurísticamente na gestão de rotinização dos etnofluxos epistêmicos nos cenários de coordenâncias, na pugna constante e dialética de suas coordenabilidades.

4.5 SÍNTESES

Como visto até aqui, as subcategorias emergentes analisadas foram as seguintes: a) Agenciamentos disjuntivos e conjuntivos; b) Atos coordenativos, atos coordenantes; c) Coordenabilidades; d) Mal-estar; e) Pantopia; f) Formalização; g) Rotinização; h) Identidade; i) Mediação; j) Articulação; k) Transformação da práxis pedagógica; l) Formação continuada; m) Formação continuada em serviço do docente; n) Formação de coordenadores.

Essas foram reagrupadas a partir dos principais atratores dos relatórios de pesquisas com seus fluxos e escala: i) **Coordenabilidades**; ii) **Pantopia**; iii) **Investidura e**; iv) **Práxis docente**.

No movimento das categorias emergentes, observamos a seguinte frequência nos textos dos relatórios analisados:

Gráfico 5: Frequência do levantamento das categorias nos relatórios de pesquisa.

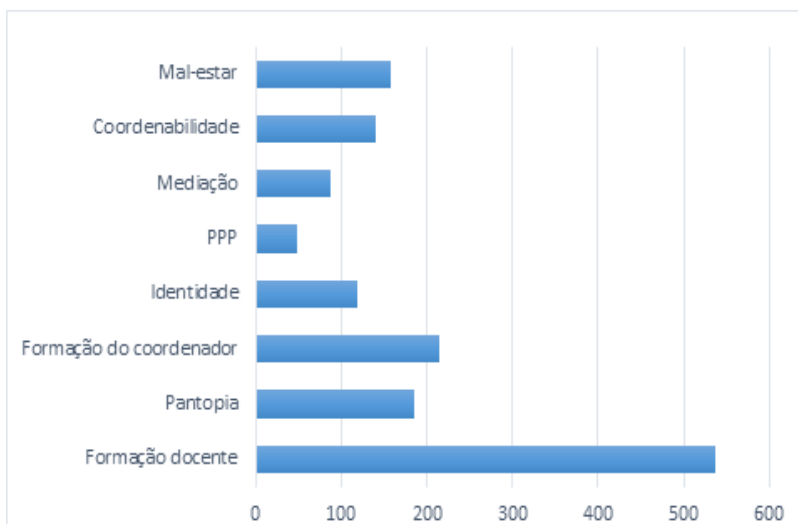


Gráfico elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Como segue o detalhamento escritural das subcategorias analisadas constantes dos relatórios de pesquisa:

Quadro 4 - Detalhamento escritural da emergência das subcategorias

CATEGORIAS	RELATÓRIOS																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Formação docente	2	--	5	2	3	1	9	4	1	3	3	--	1	--	1	2	2	6	3	5	3	1	4
Pantopia	6	--	--	4	4	1	1	3	--	--	--	3	3	--	6	7	3	--	--	2	3	--	8
Formação do coordenador	3	--	--	--	1	3	-	2	--	9	--	--	5	--	7	4	--	2	8	8	--	1	5
Identidade	1	2	-	5	--	0	5	5	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	8	--	3	--	2
PPP	3	--	5	0	1	3	--	3	--	--	--	1	4	--	1	--	--	5	1	--	--	1	7
Mediação	5	8	7	0	0	0	0	2	--	--	2	2	--	--	--	2	1	3	3	2	2	--	6
Coordenabilidade	5	3	9	2	4	8	3	--	--	--	--	1	4	--	--	3	--	--	4	--	--	1	3
Formalismo	--	7	4	3	2	7	3	6	--	--	--	7	--	3	--	2	--	5	0	--	--	3	8
	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	
Formação docente	4	4	8	7	9	1	4	3	9	--	--	-	--	--	--	--	4	50	--	4	5	1	
Pantopia	7	2	5	2	1	--	9	--	6	--	2	6	7	5	3	--	5	--	--	--	4	3	
Formação do coordenador	--	1	--	--	--	5	3	5	--	--	--	--	--	3	--	--	3	3	--	--	3	5	
Identidade	--	0	--	--	--	1	0	0	0	0	0	5	0	0	5	0	0	--	--	--	--	--	
PPP	1	1	--	--	--	--	1	1	--	8	0	0	0	0	0	0	1	--	--	8	--	--	
Mediação	1	--	1	1	1	2	3	--	1	6	1	0	0	0	0	0	1	--	--	2	2	2	
Coordenabilidade	--	9	0	0	0	1	0	2	5	6	7	6	8	1	2	5	0	--	--	4	4	3	
Formalismo	--	2	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	--	6	5	8	

Na categoria **Coordenabilidade**, apresenta-se como reflexividade (saber saber-(re)fazer fazendo-se com) nas modulações, inseridas na historicidade dos eventos. Essas são multimodais, por haver o enlaçamento de diferentes agenciamentos e processos identitários (para-si, de-si, sobre-si). Falamos em coordenabilidades por ser um processo iadático, ou seja, dialetizar intelegibilidades, corporeidades e sapiências. As coordenabilidades apresenta-se como reflexividade (saber saber-(re)fazer fazendo-se com) nas modulações, inseridas na historicidade dos eventos. Estas são multimodais, por haver o enlaçamento de diferentes agenciamentos e processos identitários (para-se, de-si, sobre-si). Falamos em coordenabilidades por ser um processo Iadático, ou seja, dialetizar intelegibilidades e sapiências.

As coordenabilidades vão se constituindo nas tessituras e enrugamentos da historicidade do espaço-tempo, amalgamando com a ereção do movimento identitário da pertença no estranhamento *de-si* (penso de mim), do *para-si*(dizeres do outro sobre mim) e do *sobre-si* (dizeres das instituições sobre mim), o que chamamos de experiências de si. Neste jogo de duplos e triplos é que se constitui a invariância dos modos de conduta dos interagentes, com seus pertencimentos e estranhamentos.

A **Investidura** expressa os achados contemplados no processo de construção dos atributos, na dialética das atribuições externas para a formação de um determinado coordenador em seus investimentos, enquanto potência, dos gêneros dos estilos.

A **Pantopia** expressa os achados que irrompem no mal-estar, na burocratização e formalização do processo, onde se criam barreiras na implexidade do seu fazer iadático. A pantopia constrói-se nos impeditivos e barreiras para o coordenador implementar seus modos de fazer na sua rotinização. A ubiquação torna-se, assim, o fulcro de sua consciência discursiva.

A coordenação orienta, auxilia, apoia, corrige, colabora, acompanha as atividades pedagógicas, verifica a coerência das atitudes de todos com o que a escola deseja demonstrar (marca, imagem, ética); zela pelas políticas das quais emanam as atividades que regem a empresa, escritas e não escritas; e zela especialmente pelo pedestal de toda escola, a filosofia, que forma a base cultural da instituição. Se a coordenação pedagógica falhar, a escola fecha; afinal, por volta de oitenta por cento das atividades da escola é representado pelo grupo pedagógico. (ROSA, 2004, p. 131)

A pantopia instala-se nas atribuições e espalha-se nos atributos de forma vivenciada, ou seja, a profusão difusa, a concreção de múltiplas atividades a serem realizadas pelos

coordenadores pedagógicos, levando a séria disjunção das ações pedagógicas e dos atos coordenantes.

Assim, é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer. Os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita sobre isso. Desvinculados, profissional e instituição acabam por travar uma verdadeira guerra diária, que geralmente termina em descontentamento, stress e frustração de ambas as partes. (CLEMENTI, 2011, p. 62).

As obras vão tomando coordenação pedagógica como extensão natural da supervisão escolar. Enfatiza o trabalho fundamental da pantopia no cotidiano do coordenador, mostrando como atrapalha seu fazer e o coloca em uma atopia contínua do seu fazer.

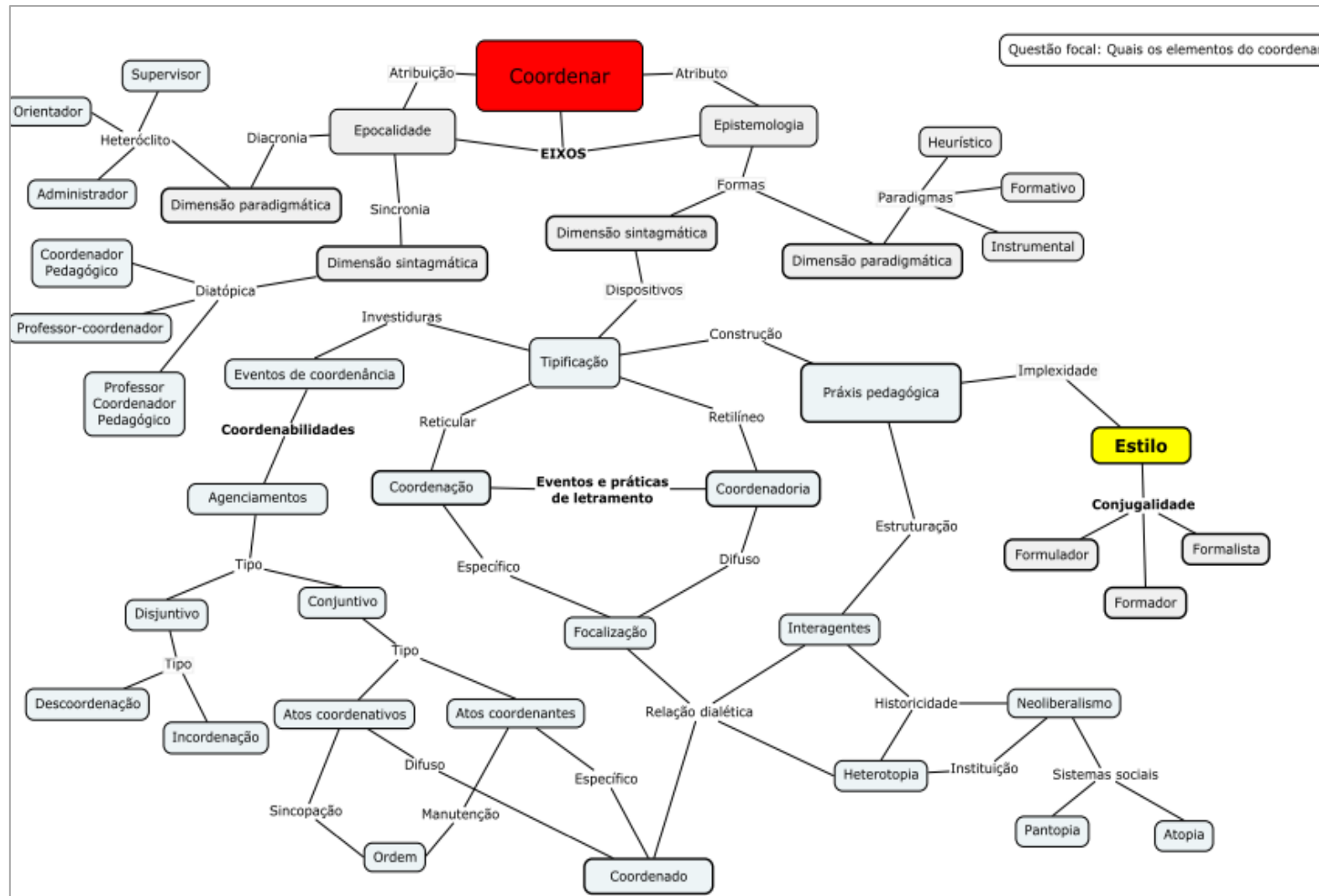
O CP tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola e pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas, ou às trajetórias de experiência profissional, mas, também, às questões teóricas atuais sobre o que a escola tem de ser e fazer. Contraditoriamente, se exige dele que atue segundo o modelo antigo, remanescente da função de orientação educacional, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e do bom comportamento dos alunos. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 278)

A busca de uma heterotopia emancipadora deverá ser conquistada com a superação desta situação cotidiana.

Na **Práxis docente** estão os achados agrupados na consciência discursiva da práxis epistemológica do professor. Neste processo emerge a concepção recorrente do que é o coordenador pedagógico, ou seja: o formador do professor. Percebe-se que estes achados vigoram nas políticas públicas, enlaçando estas transformando-as na concepção predominante do ser-sendo coordenador pedagógico.

No fluxo das categorias, no movimento dos fluxos, e a partir do fluxo dos atratores recorrentes dos emergentes, constantes dos 45 relatórios analisados, foram construídos mapas epistêmicos – de que a Figura 1 é exemplo –, a partir dos quais é possível observar que os estilos dos coordenadores – sujeitos da questão desta pesquisa –, são potencializados, a partir da polilógica nos agenciamentos destes sujeitos profissionais, erigindo assim uma reinância deste quefazer nos accionais cotidianos, sejam coordenantes, imbuídos de uma frequente pantopia (e atopia), bem como, coordenativos, baseados em investidas focadas na heterotopia.

Figura 1– Modelo de mapa epistêmico



Fonte: Mapa elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

É válido ressaltar que as subcategorias, quando agrupadas no mapa epistêmico, fazem emergir o atrator fundante do relatório de pesquisa, ao qual estão vinculadas. As maiores frequências demonstram no fluxo e nas escalas, o movimento dos atratores e sua vinculação estilística.

Observamos que os relatórios agrupados demonstram a morfogênese de diferentes estilos coordenativos. Cada relatório apresenta um padrão diferente no agrupamento das categorias a partir da configuração do seu atrator e fluidez dos agrupamentos e coordenabilidades.

A partir dos agrupamentos, observamos a possibilidade de obter dos agenciamentos da Coordenação três tipos de gênero, imersos nos estilos, os quais vão se configurando a partir do movimento das relações entre as coordenabilidades, os fluidos das escalas e os padrões correspondente. Esses últimos, por sua vez, são agrupados a partir dos processos sincrônicos e diacrônicos nas teias de relações do movimento das categorias.

Assim, os gêneros são então configurados tendo como ponto fundamental a pantopia para o gênero formalista, a formação de professor e de coordenador para o gênero formador e a pesquisa para o gênero formulador, como corresponde a seguinte tabela abaixo.

Quadro 5 – Categorização dos mapas epistêmicos

GÊNEROS	Relatórios (organizados em ordem alfabética)
FORMALISTA	1, 2, 4, 6, 7, 12, 14, 16, 17, 18, 24, 30
FORMADOR	8, 9, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 38, 41, 42, 44, 45
FORMULADOR	3, 25, 33, 34, 39, 43

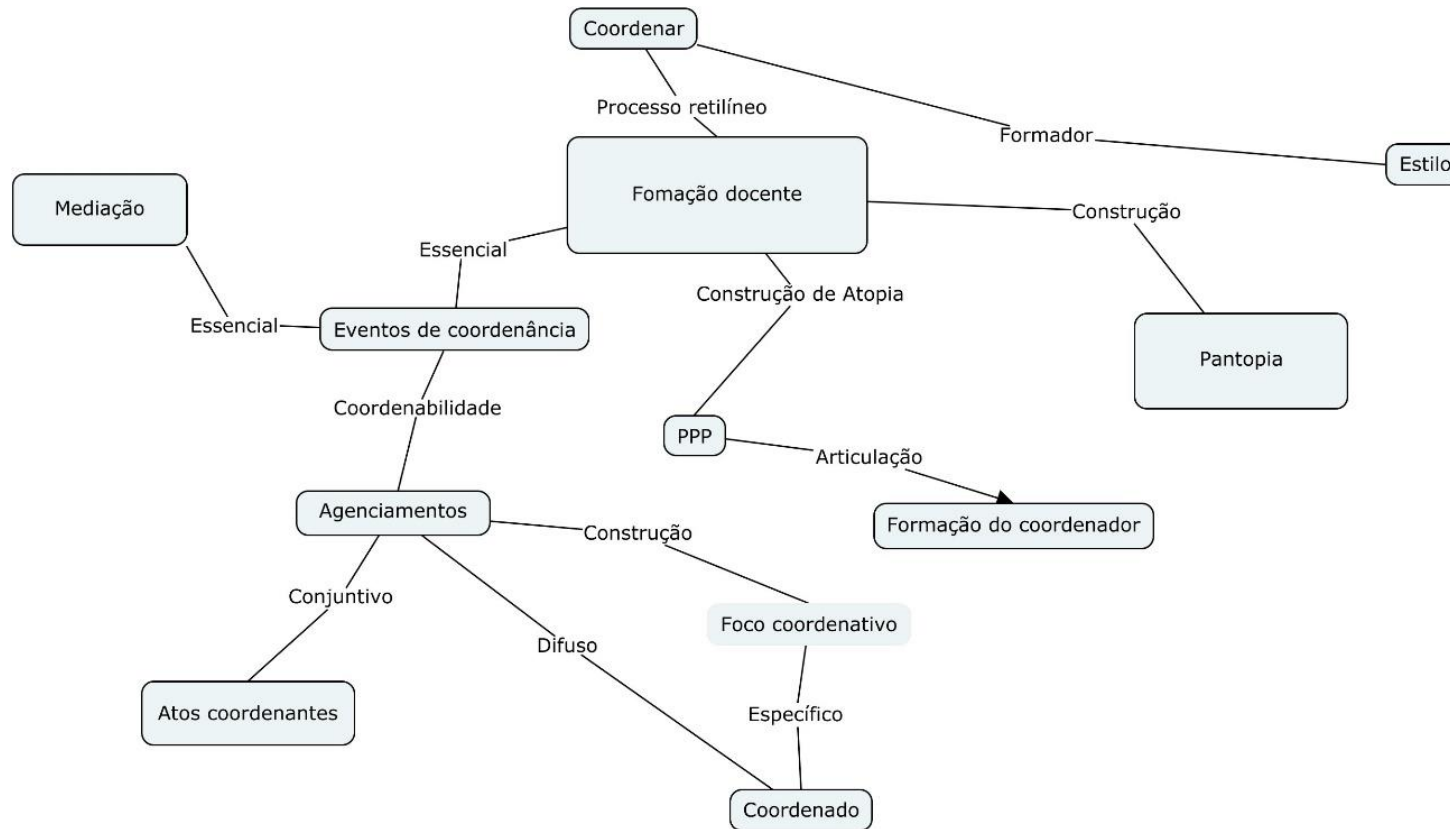
Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Nesse movimento, as relações são construídas e desconstruídas, emergindo a dialeticidade do processo. A categorização, enquanto relação parcial, para a historicidade do objeto de estudo. Assim, o espaço – tempo histórico – atua, recursivamente, na própria sincronicidade da produção, organização do mesmo objeto. No movimento, os componenciais não têm hierarquia, nem linearidade. Eles não são completamente caóticos e construtivos, são matrizes. Em outras palavras, a formação de um atrator na práxis coordenativa dos relatórios (SERPA,1991). A totalidade desta práxis pedagógica é determinada pela historicidade, ou seja, pelo espaço-tempo histórico. As partes constitutivas da práxis pedagógica estão imersas na totalidade e são, em essência, uma totalidade, pois “o espaço-tempo histórico é constituído

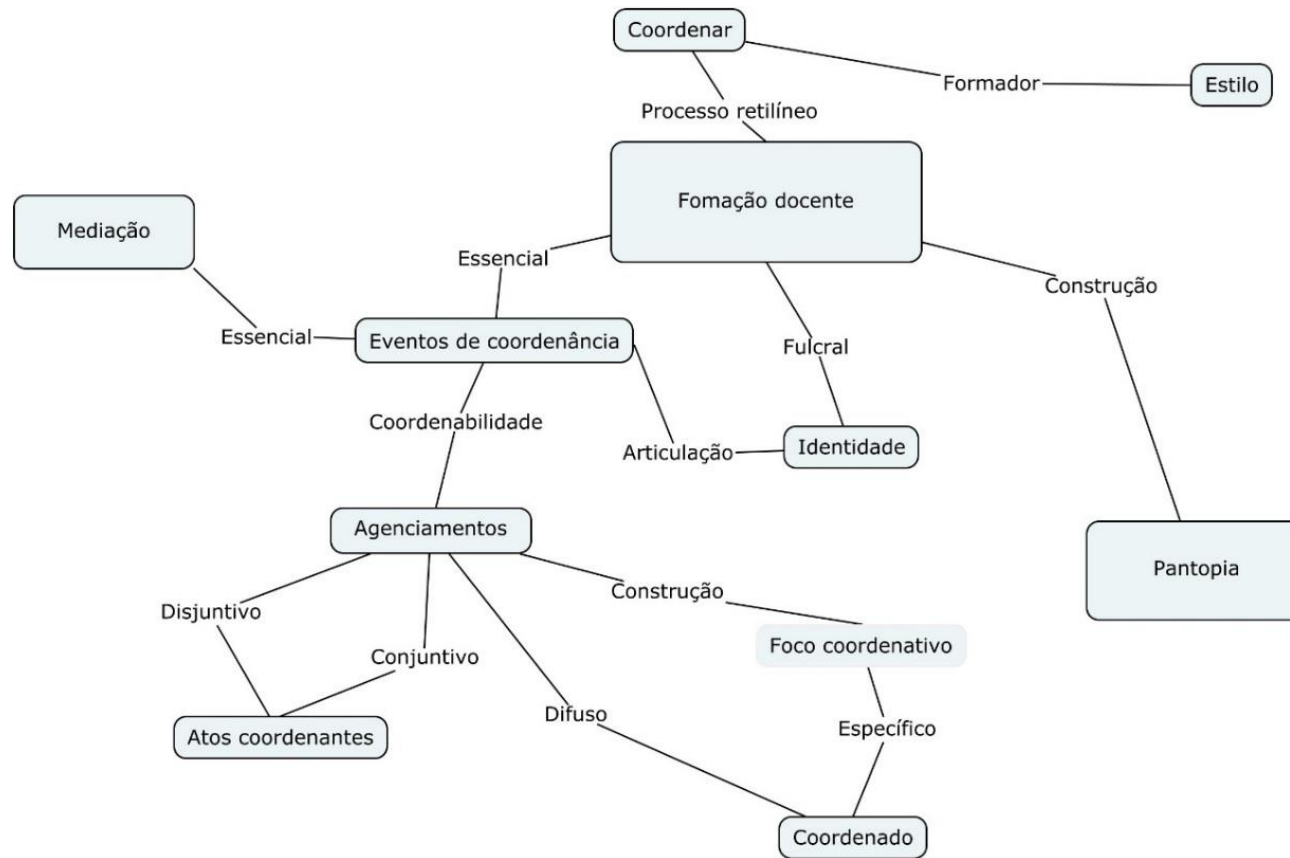
essencialmente por relações não lineares. Assim, dialeticamente, ordem e caos estão presentes no espaço-tempo históricos.” (*ibidem*, p. 114).

Assim sendo, os mapas epistêmicos, que se apresentam nas páginas seguintes, emergem destas relações estabelecidas entre as diversas categorias construído pelos fluxos e suas ligações, no estabelecimento das coordenabilidades, agenciamentos (conjuntivos e disjuntivos) e estilos coordenativos.

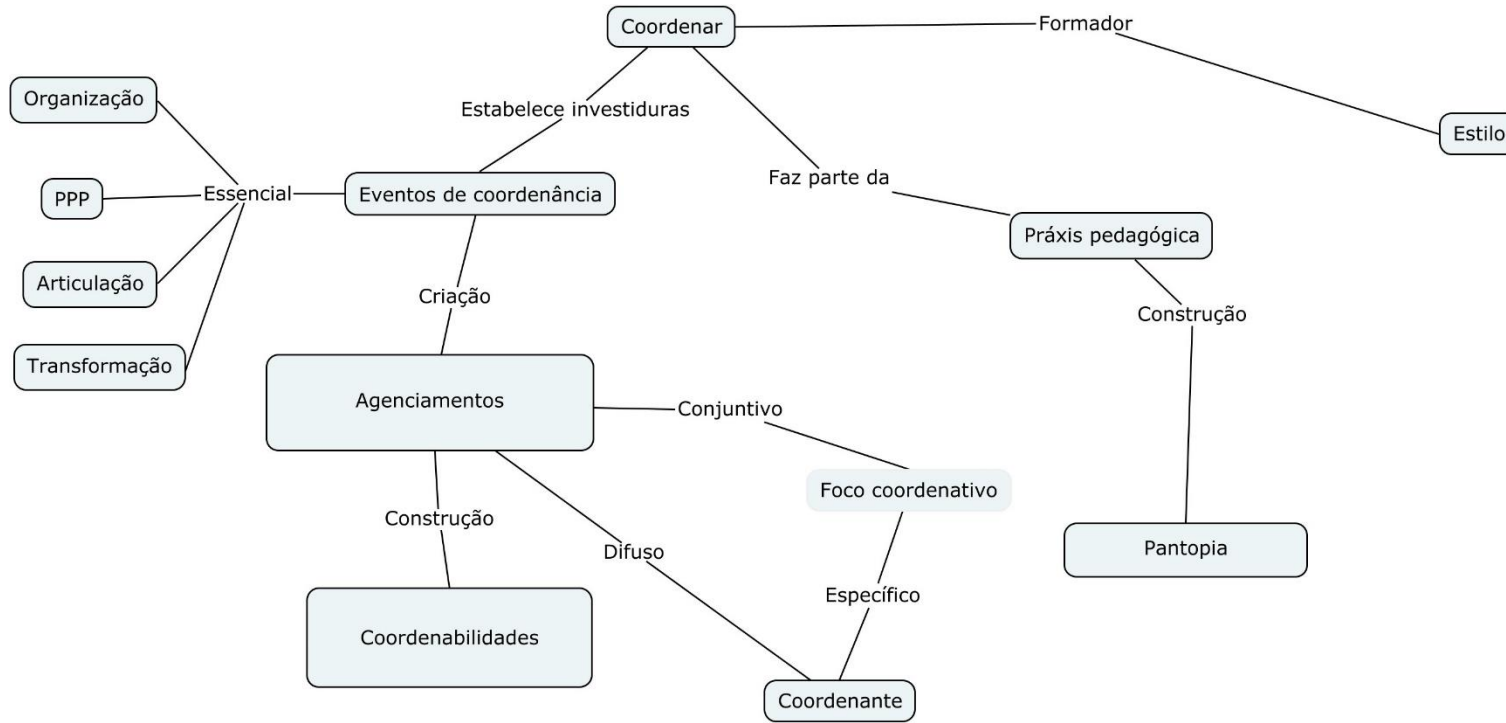
Mapa epistêmico de R1 (AGUIAR, 2006)



Mapa epistêmico de R2 (ARRIBAS, 2008)

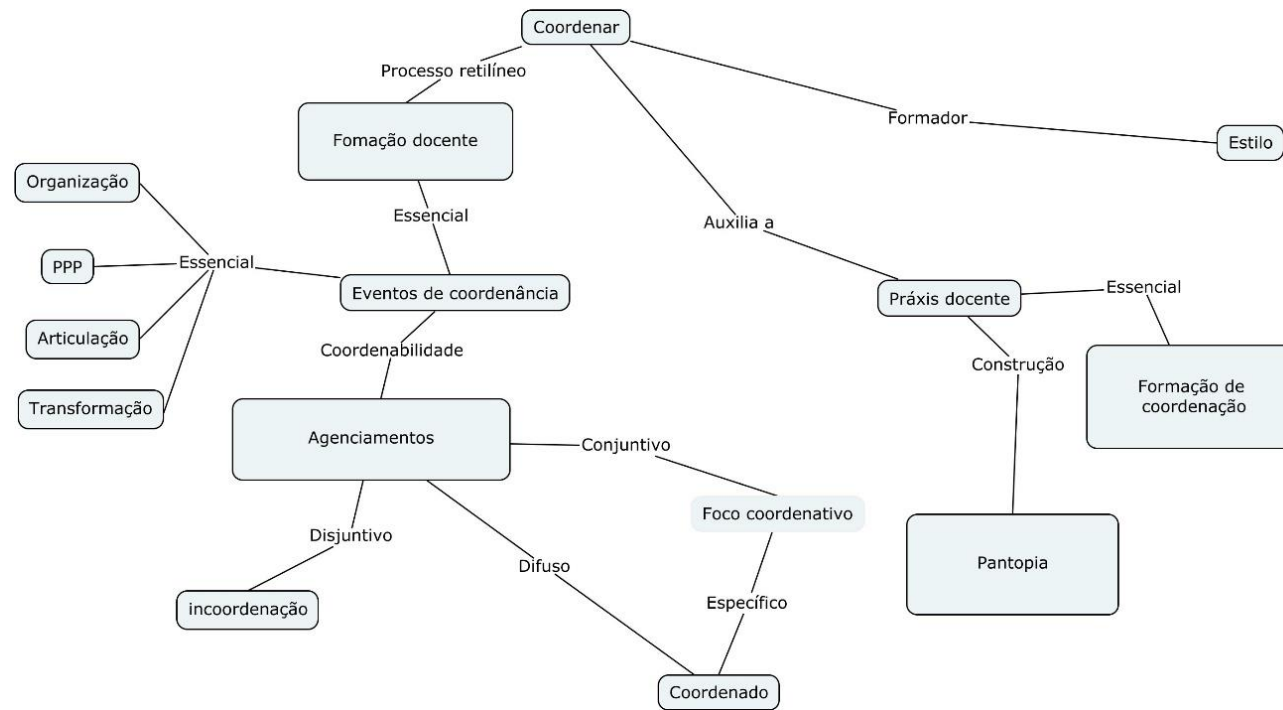


Mapa epistêmico de R3 (BAPTISTA, 2009)

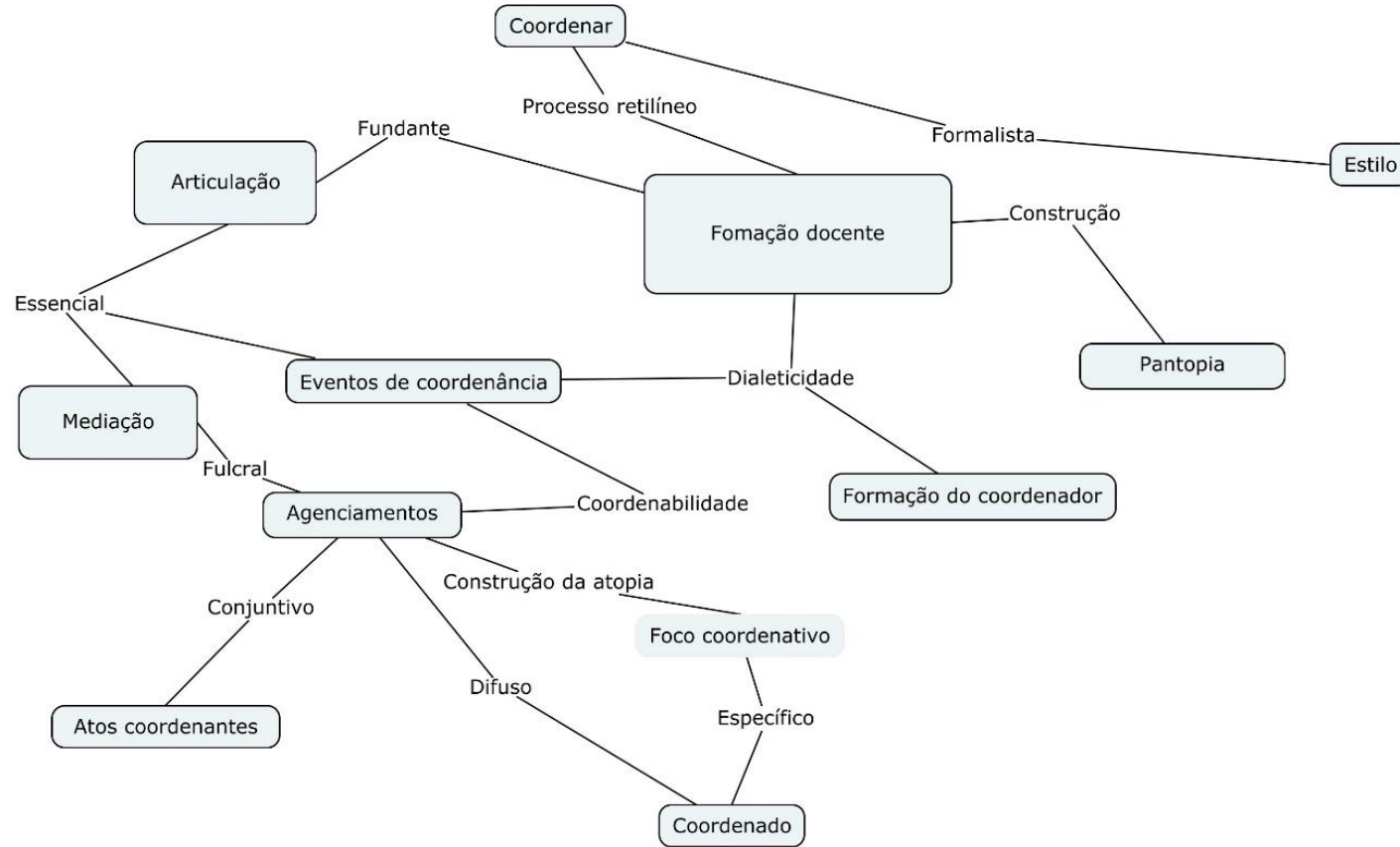


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

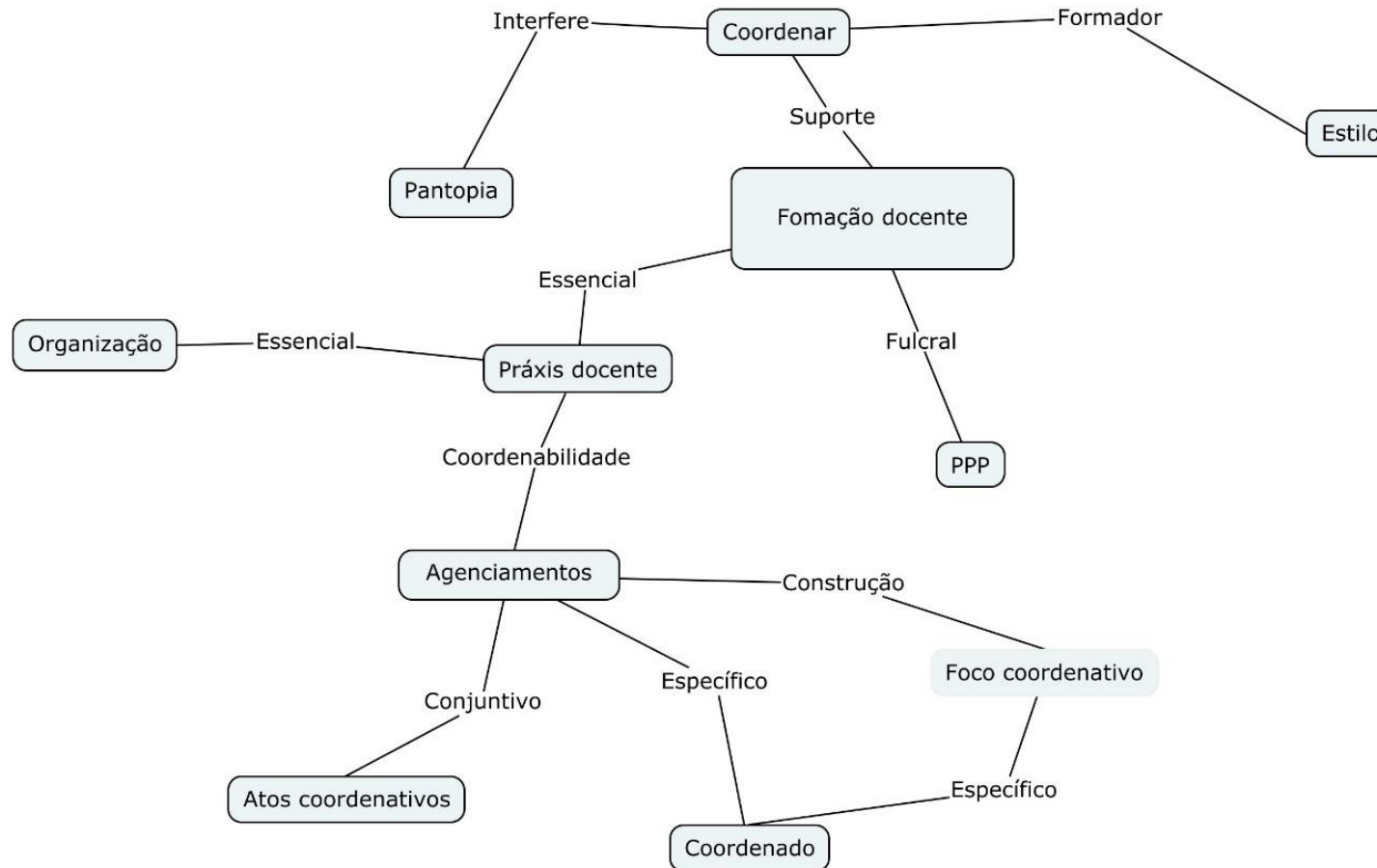
Mapa epistêmico de R4 (BARBOSA, 2013)



Mapa epistêmico de R5 (BONAFÉ, 2015)

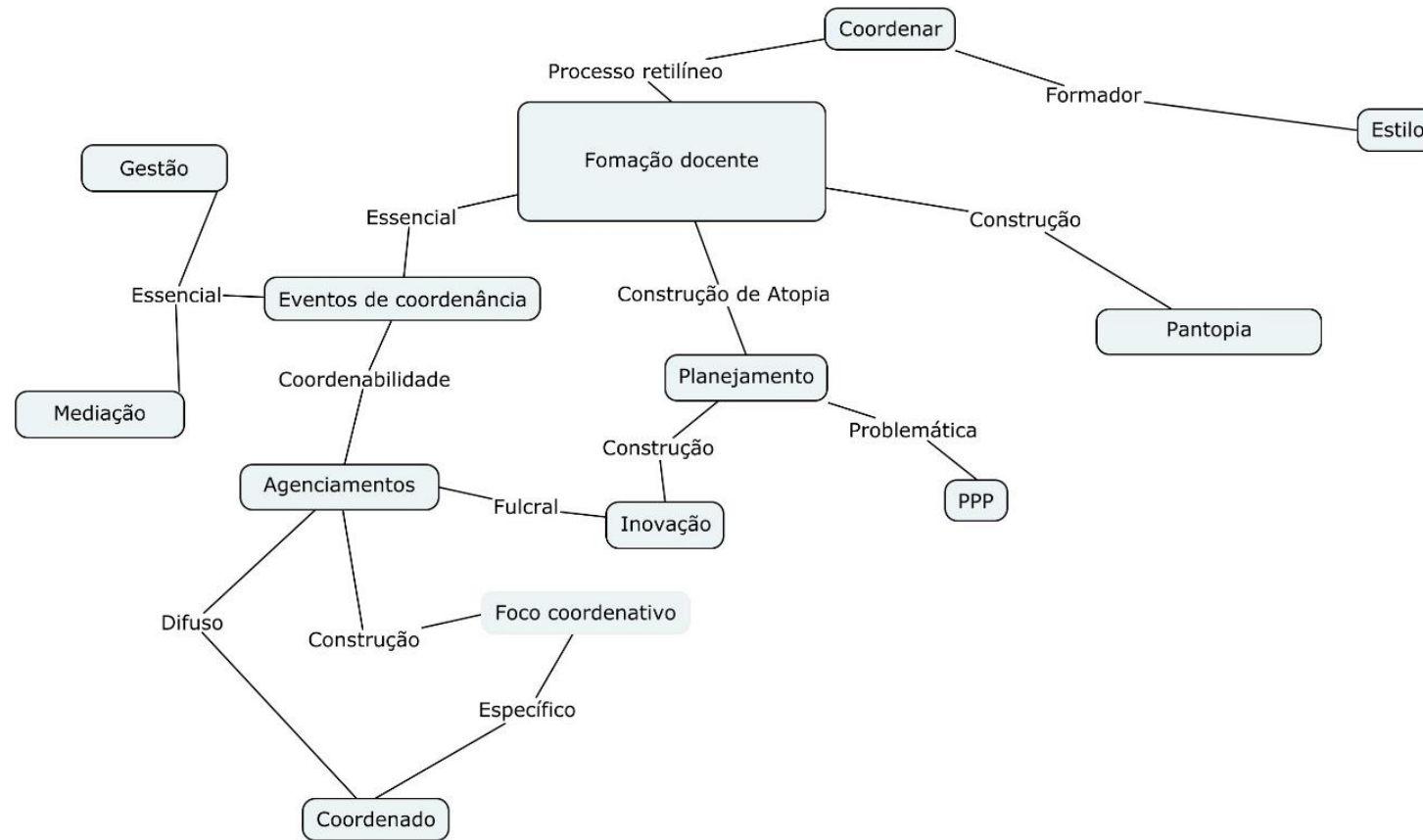


Mapa epistêmico de R6 (CAMARGO, 2013)

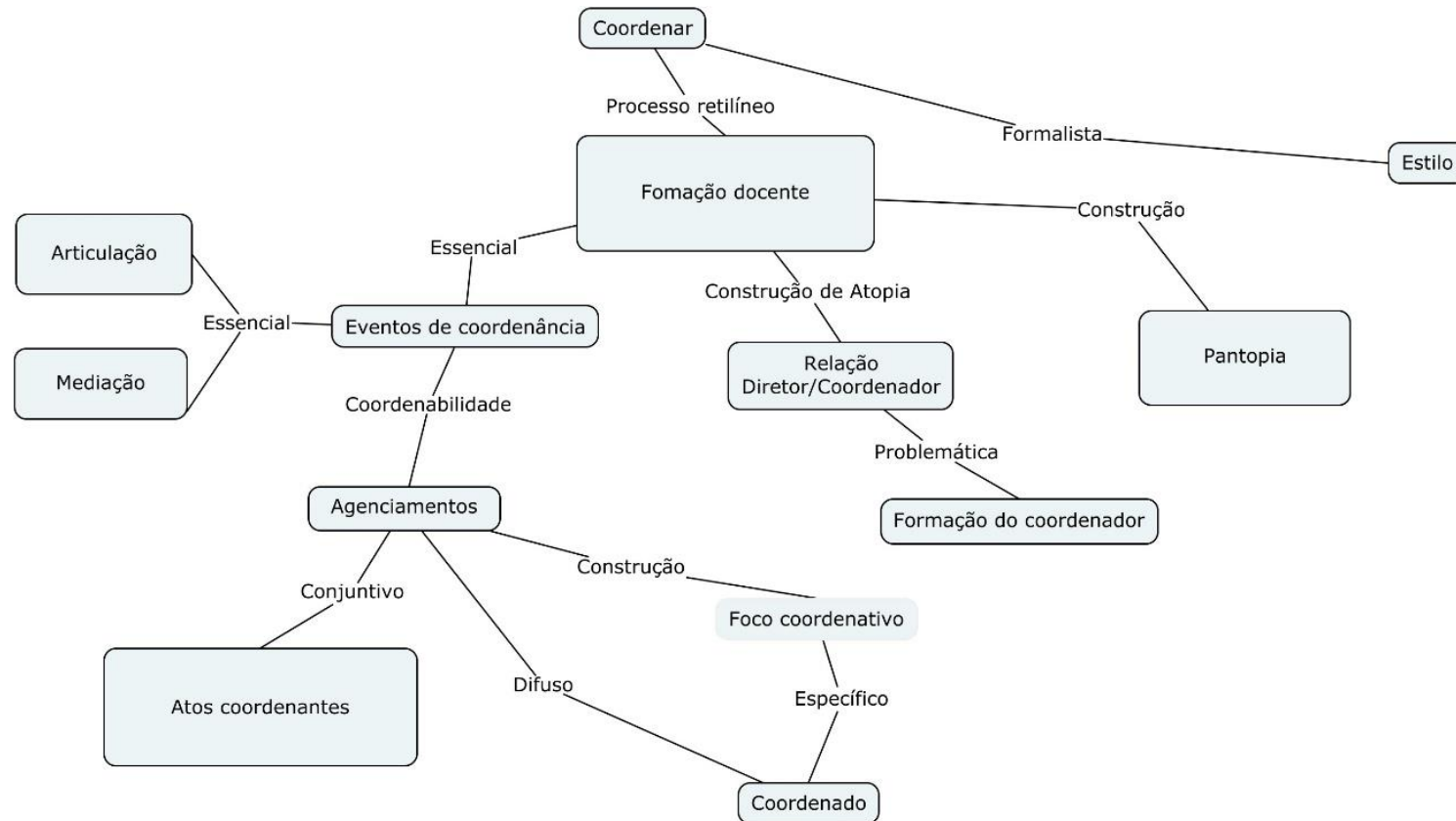


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

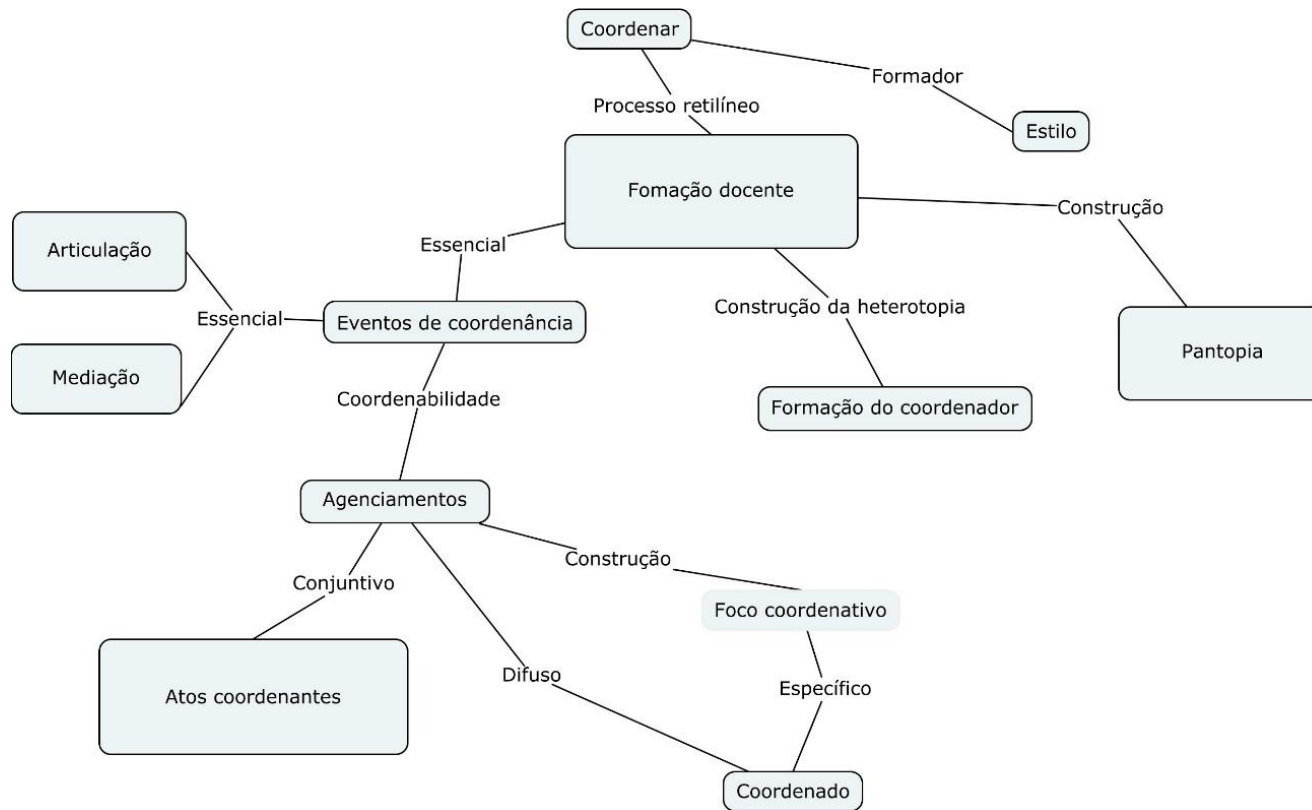
Mapa epistêmico de R7 (CANDEIAS, 2007)



Mapa epistêmico de R8 (CARLOS, 2013)

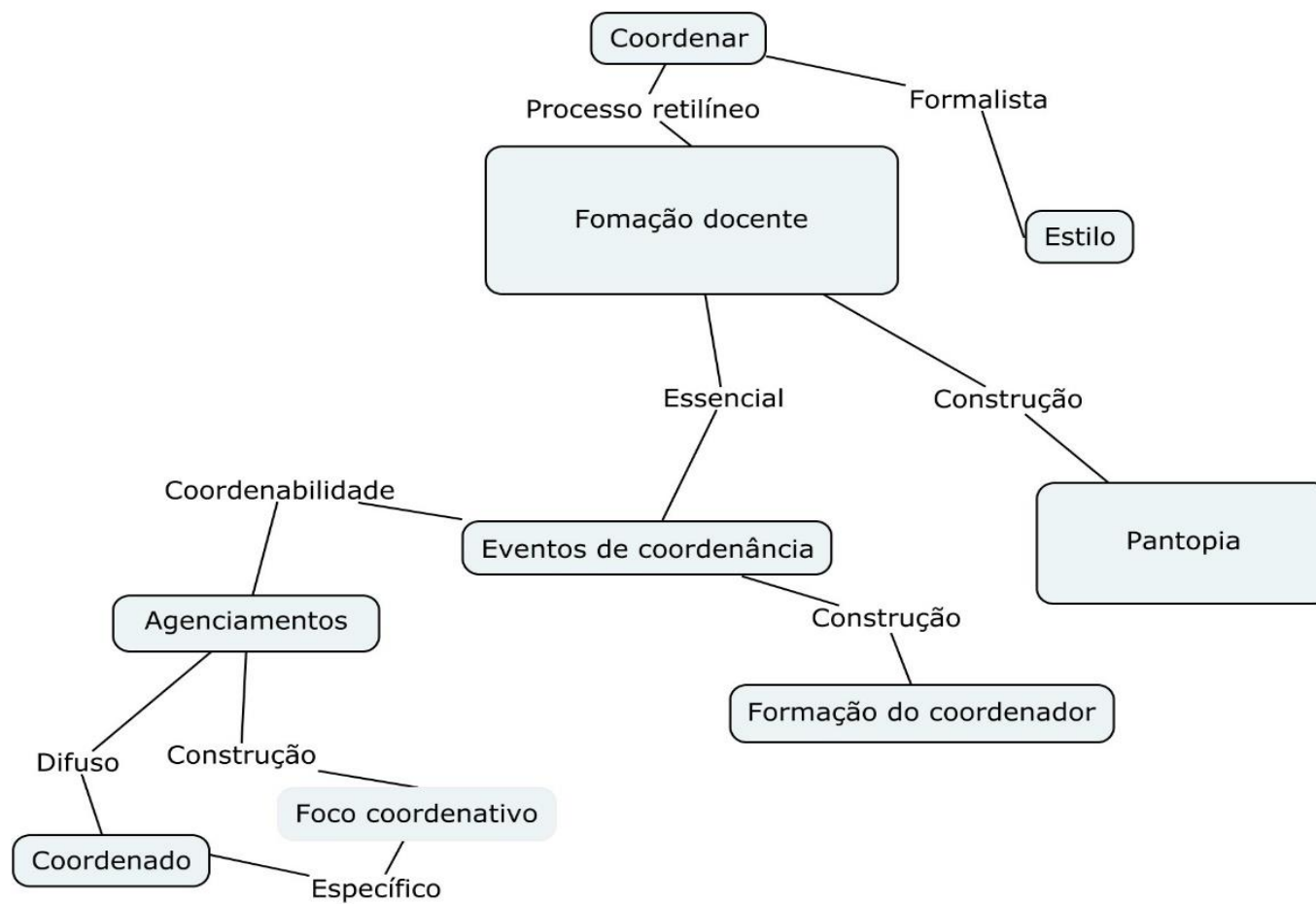


Mapa epistêmico de R9 (CASEIRO, 2014)



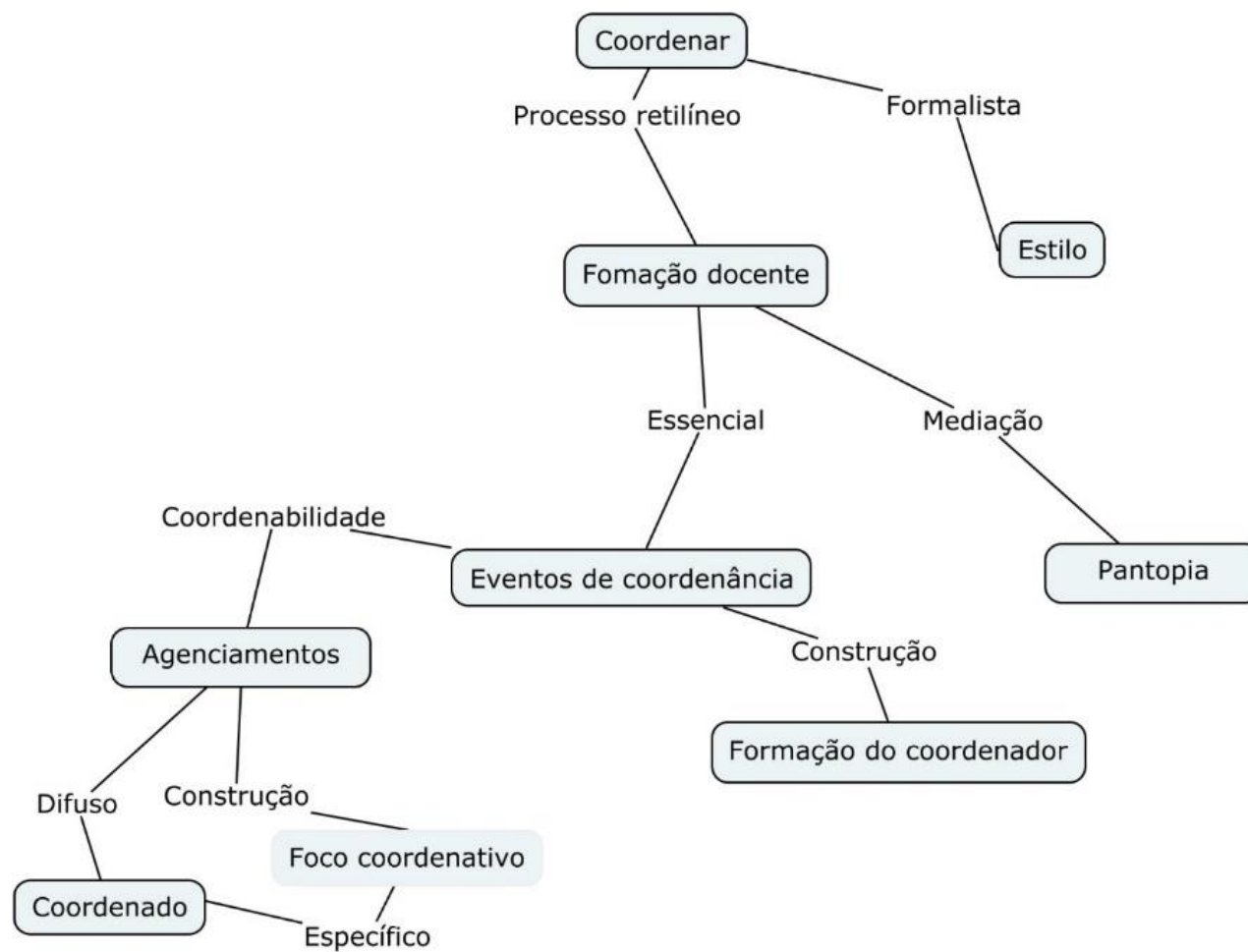
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R10 (CIRIACO, 2015)



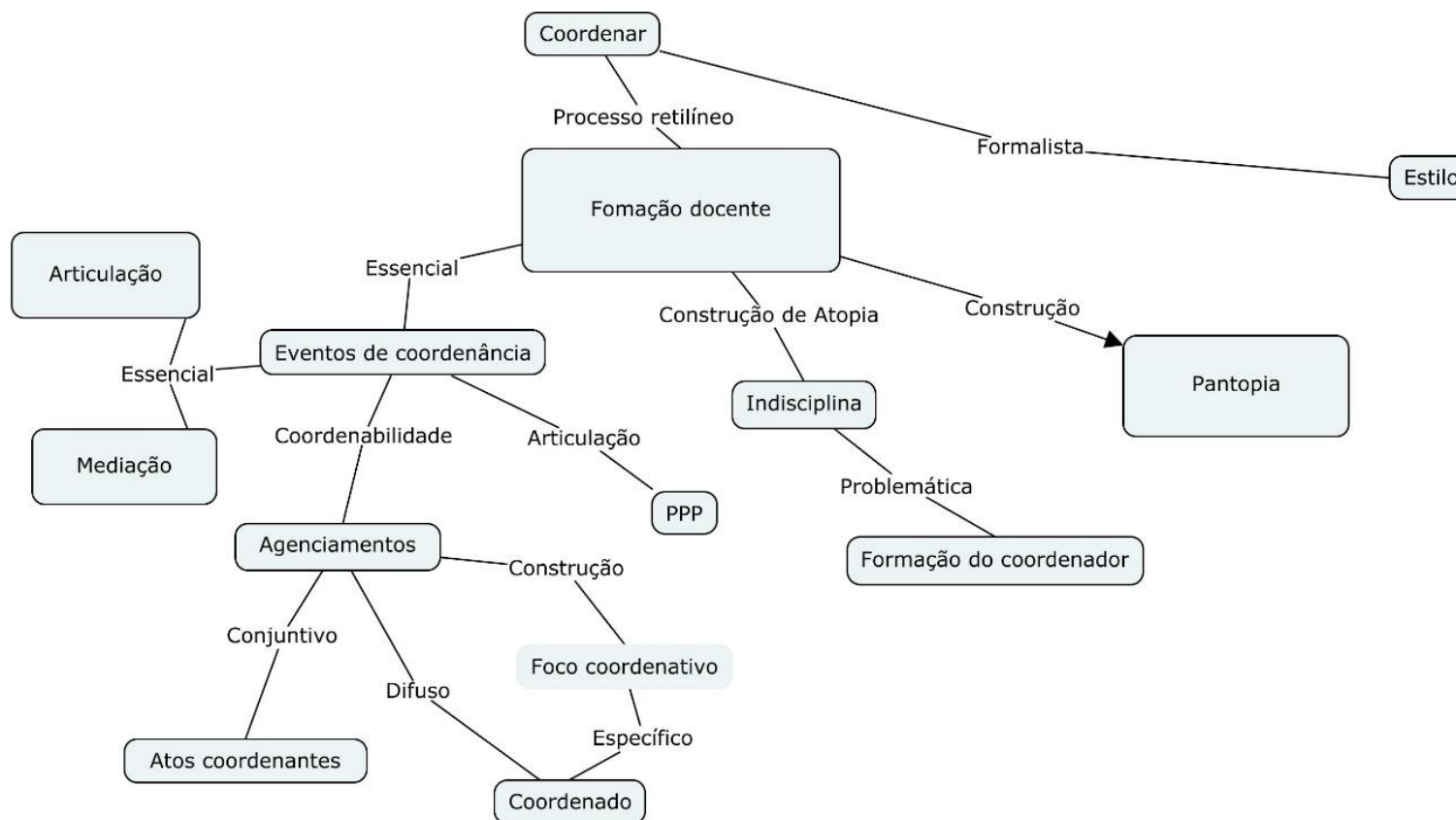
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R11 (CRESPO, 2010)

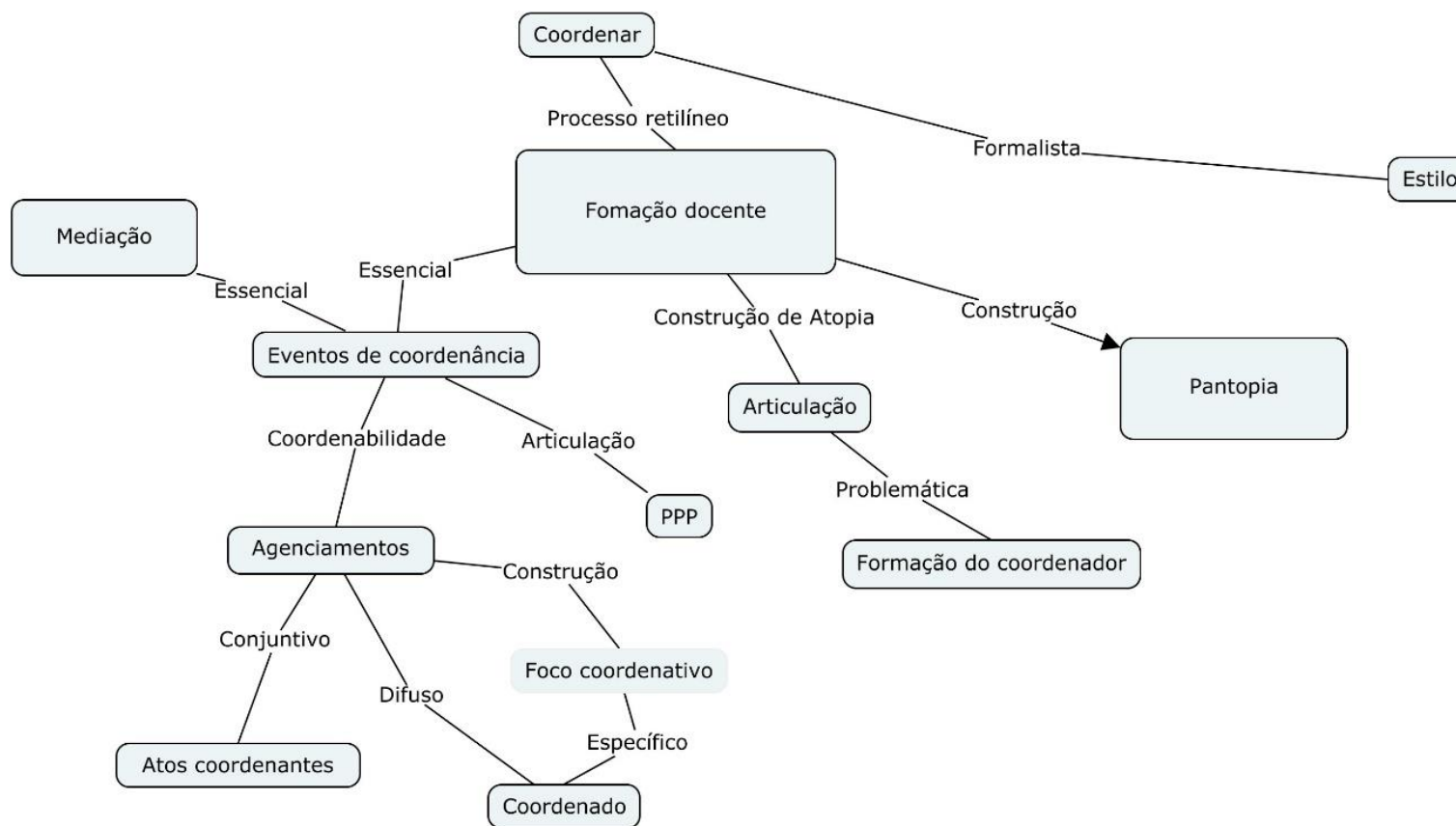


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R12 (DOMINGUES, 2009)

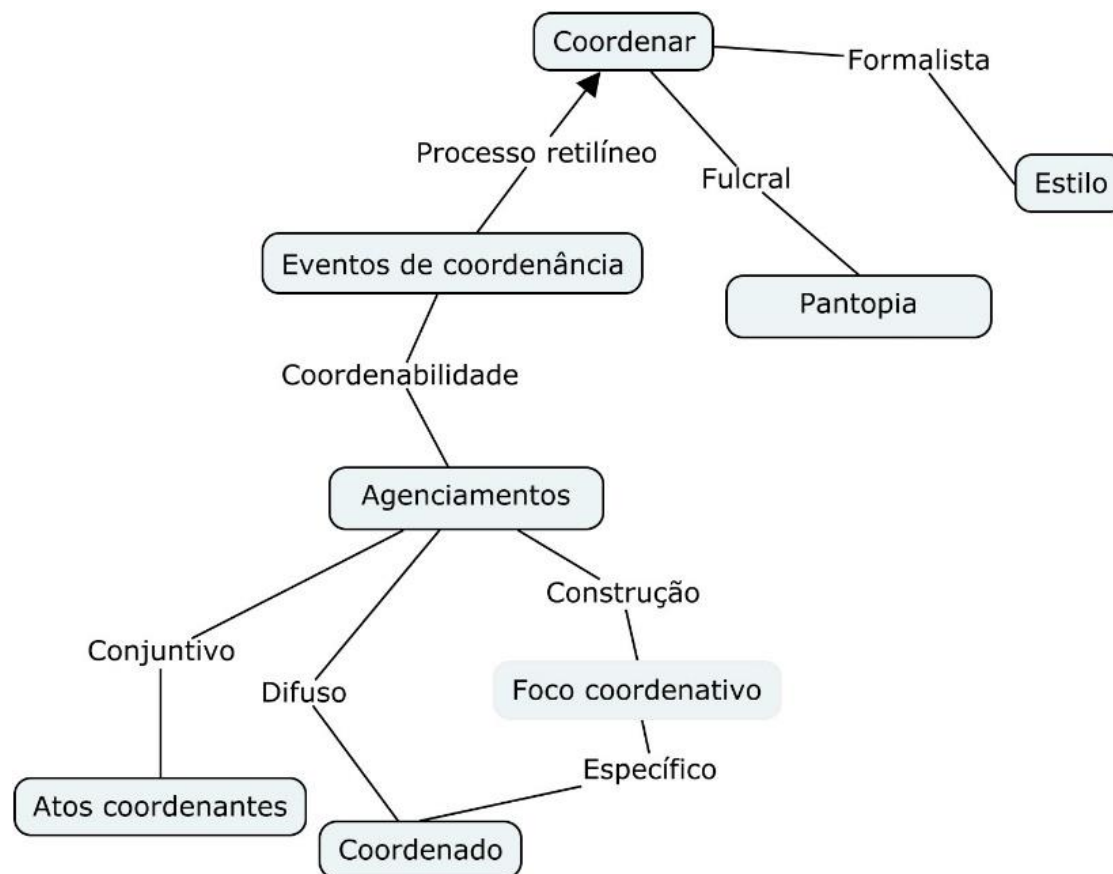


Mapa epistêmico de R13 (FERNANDES, 2006)



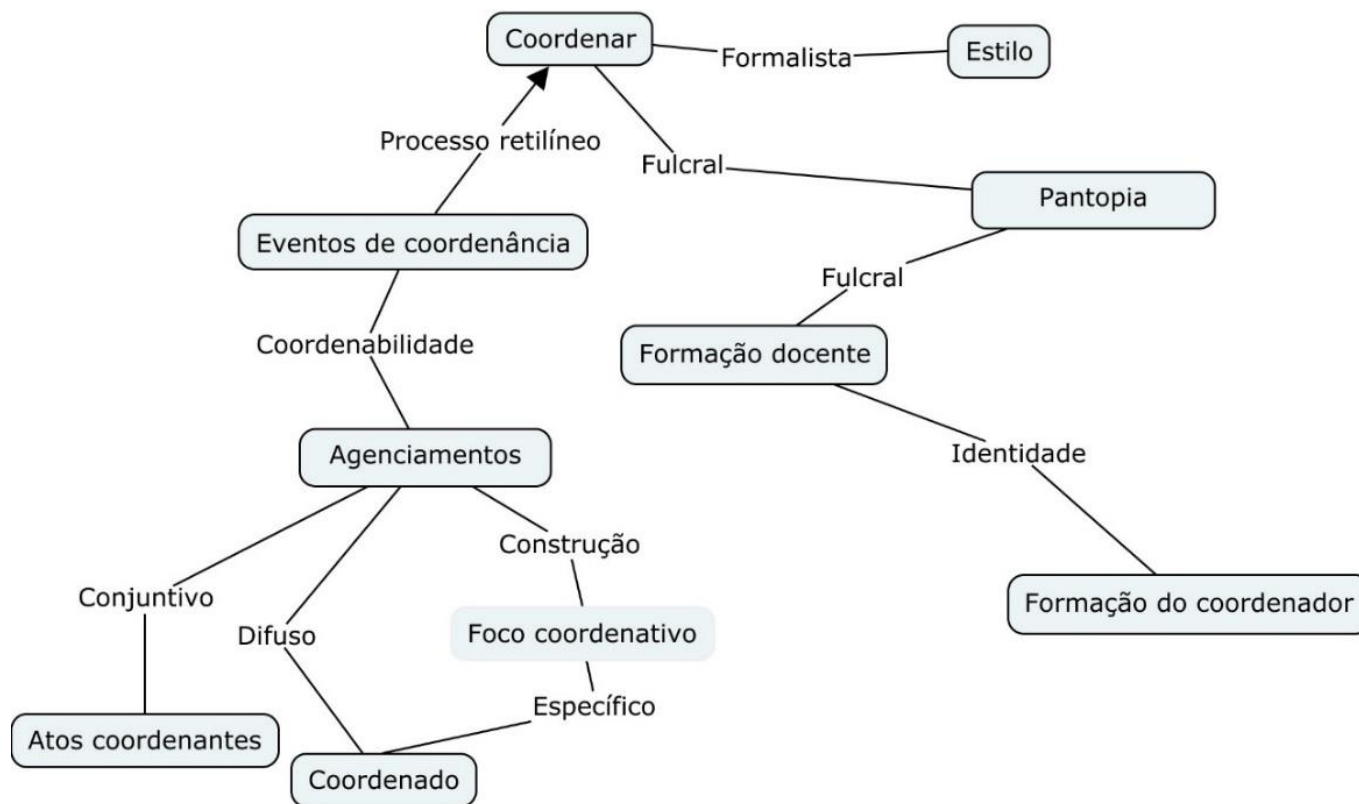
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R14 (FERREIRA, 2013)



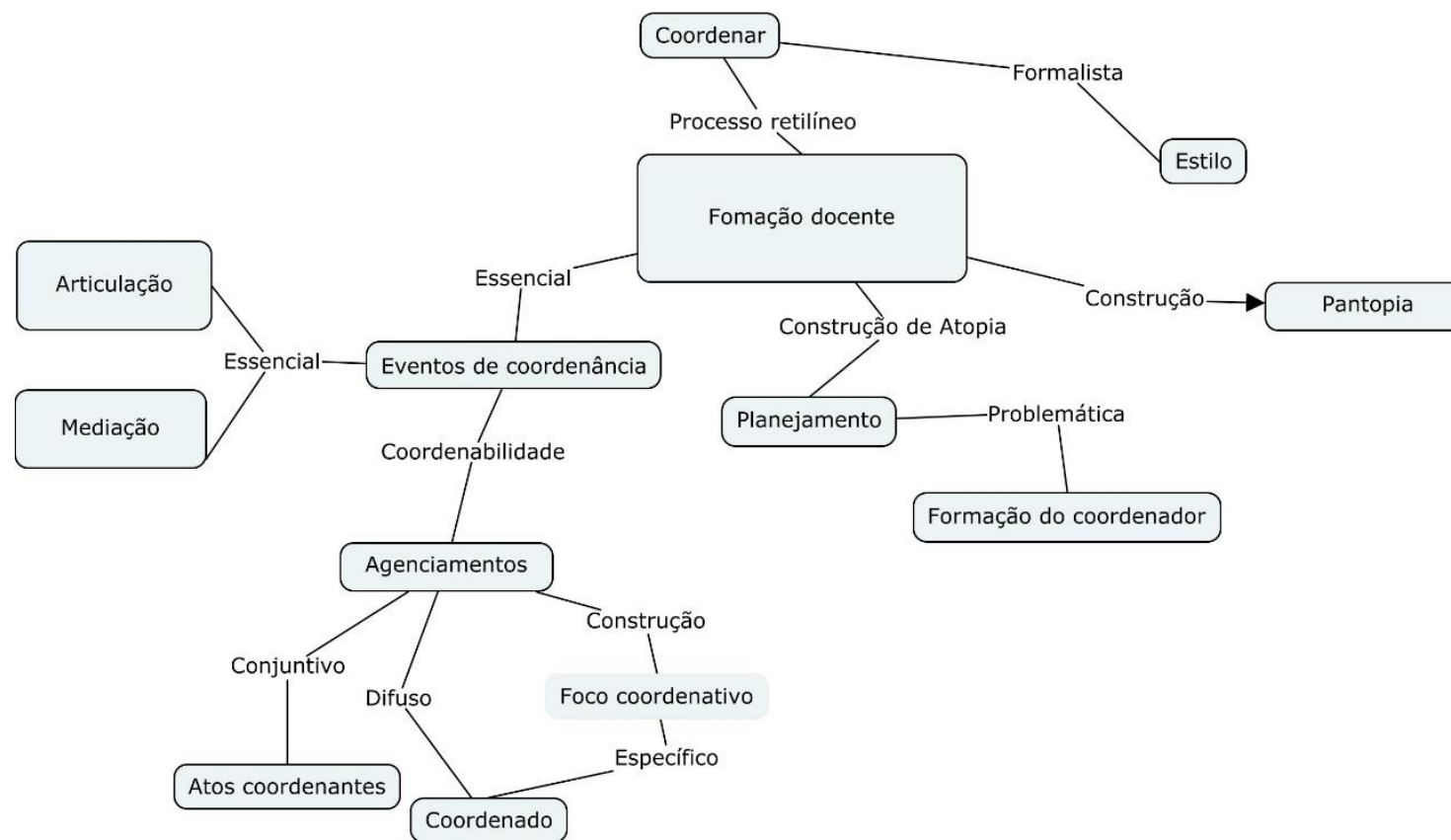
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R15 (GARCIA, 2008)



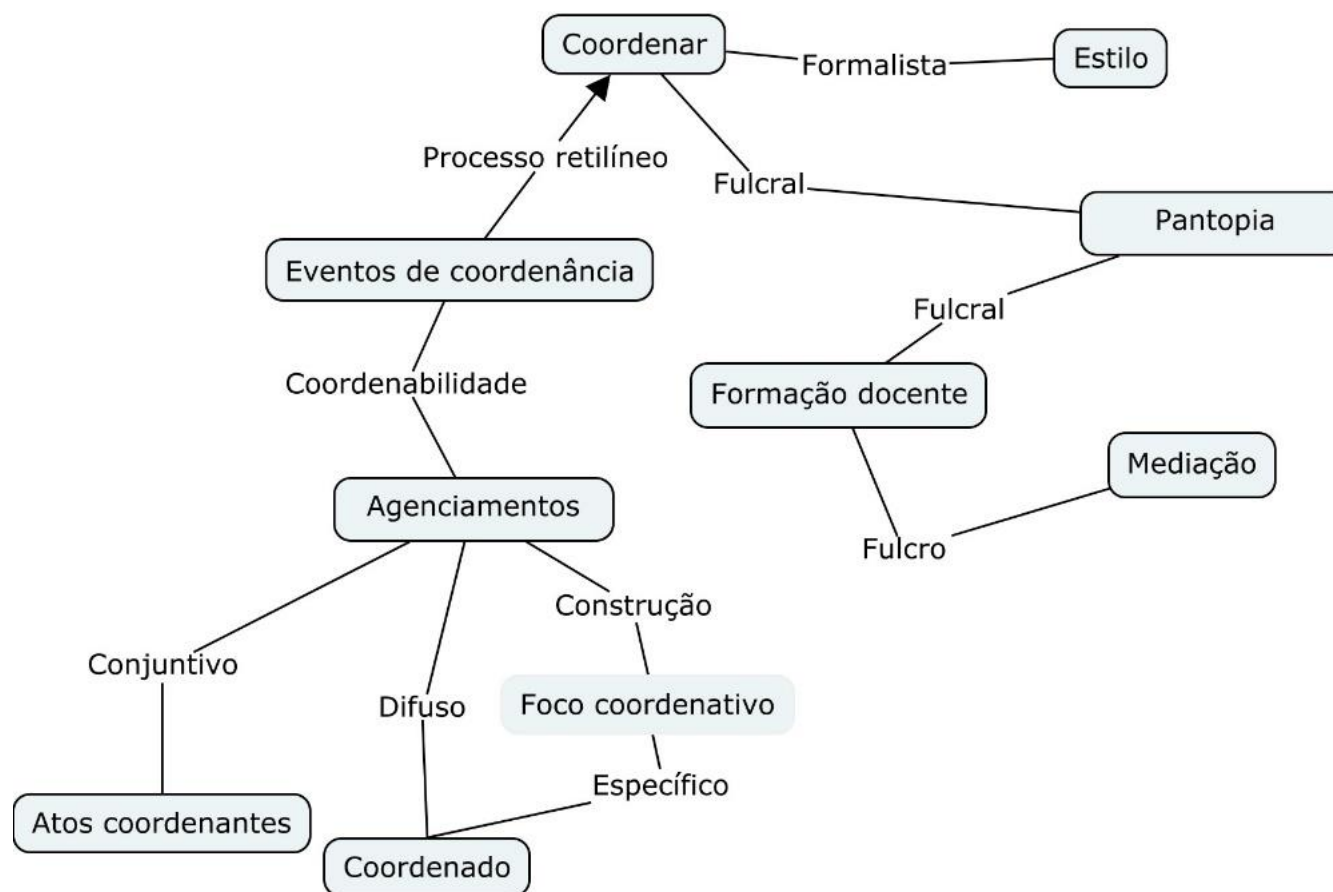
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R16 (GIOVANI, 2013)



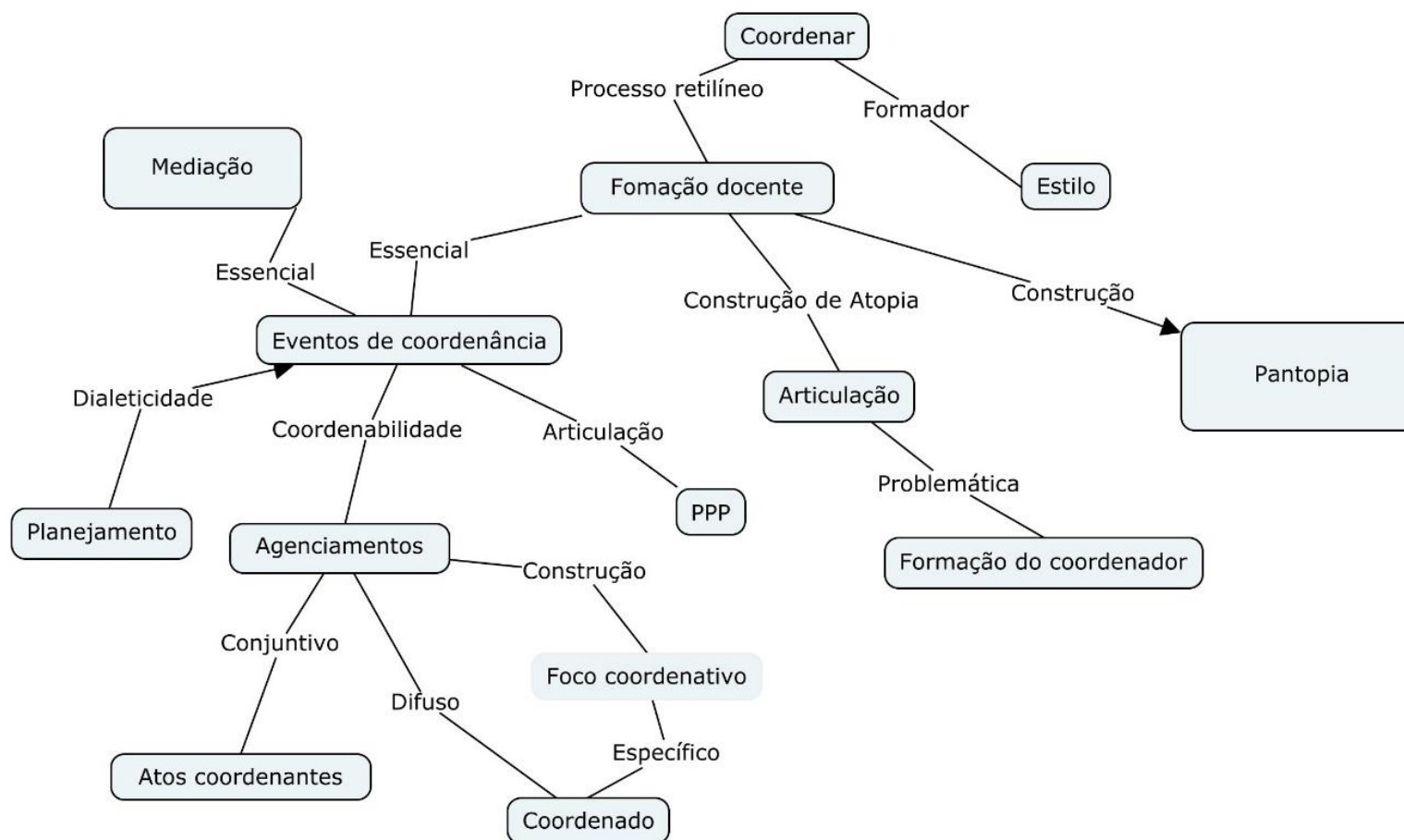
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R17 (GOMES, 2011)



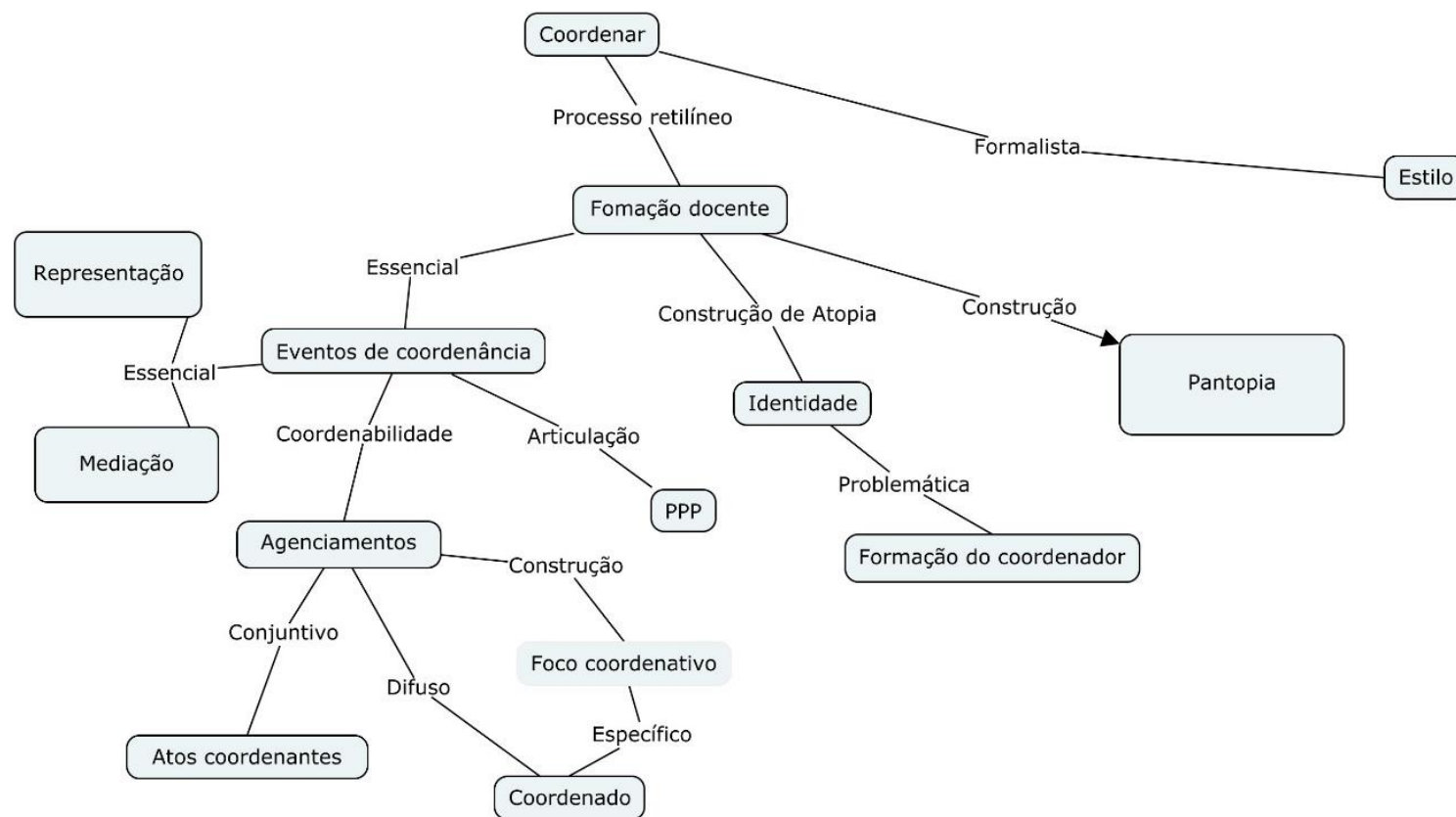
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R18 (GOMES, 2011)



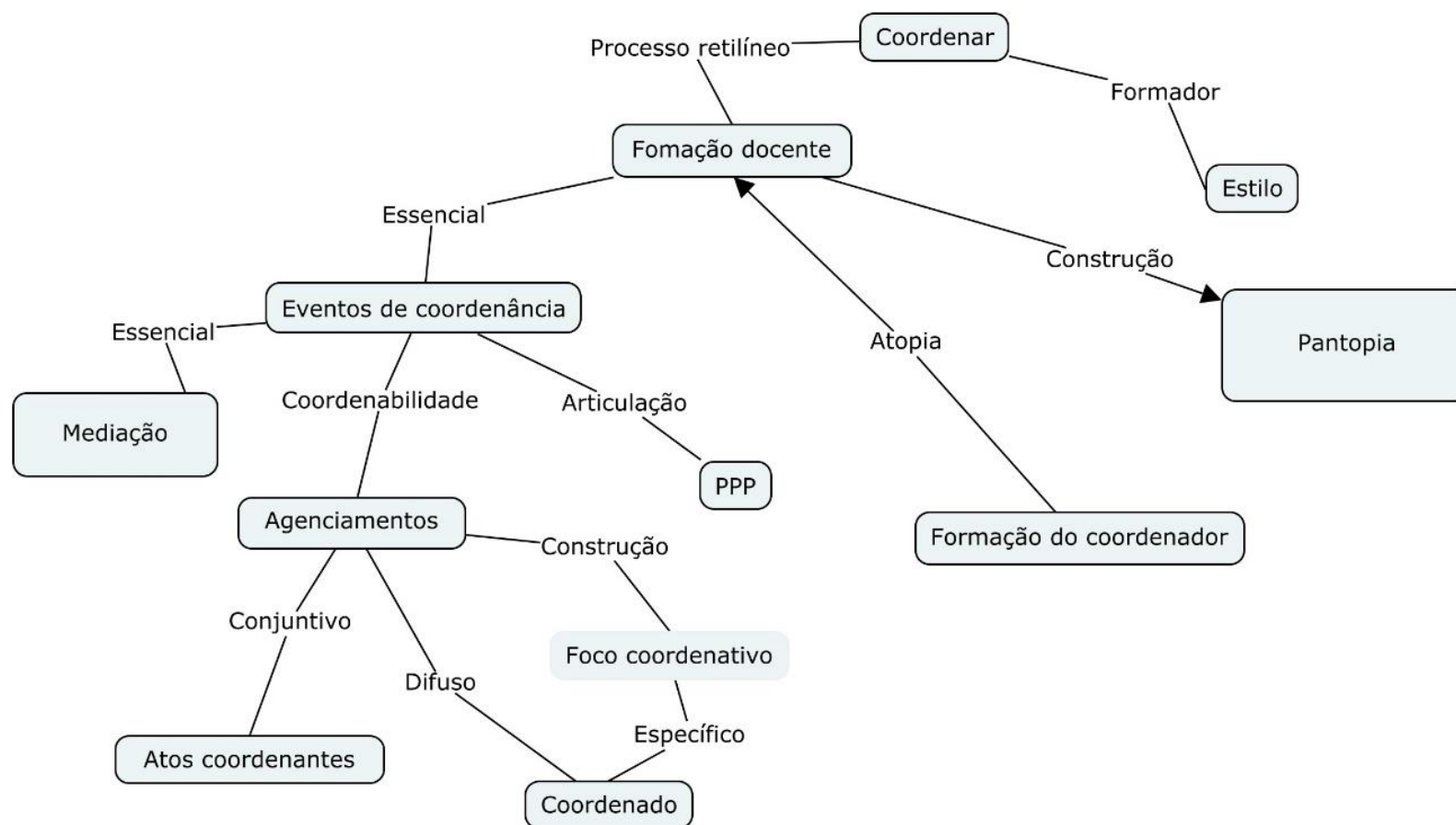
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R19 (GOUVEIA, 2012)

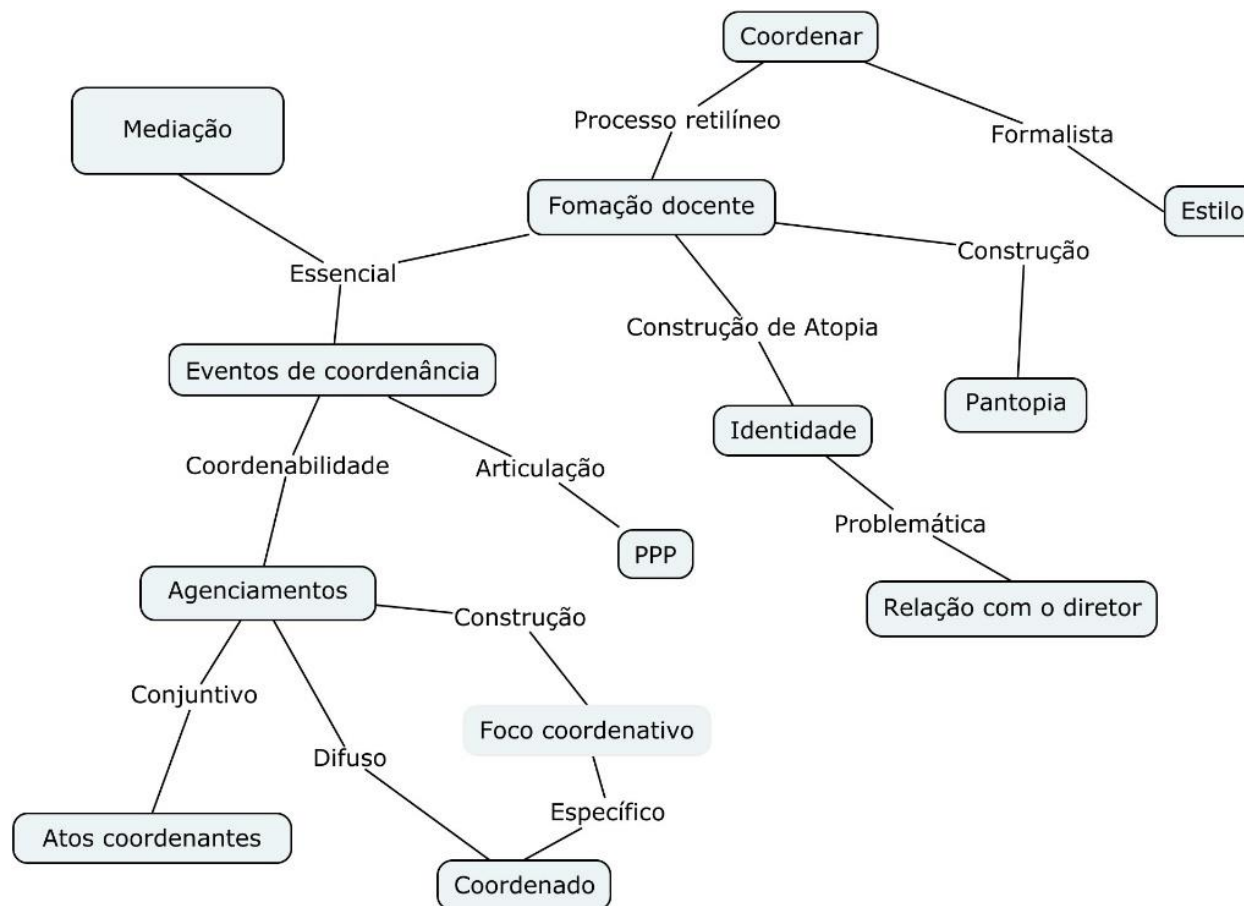


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

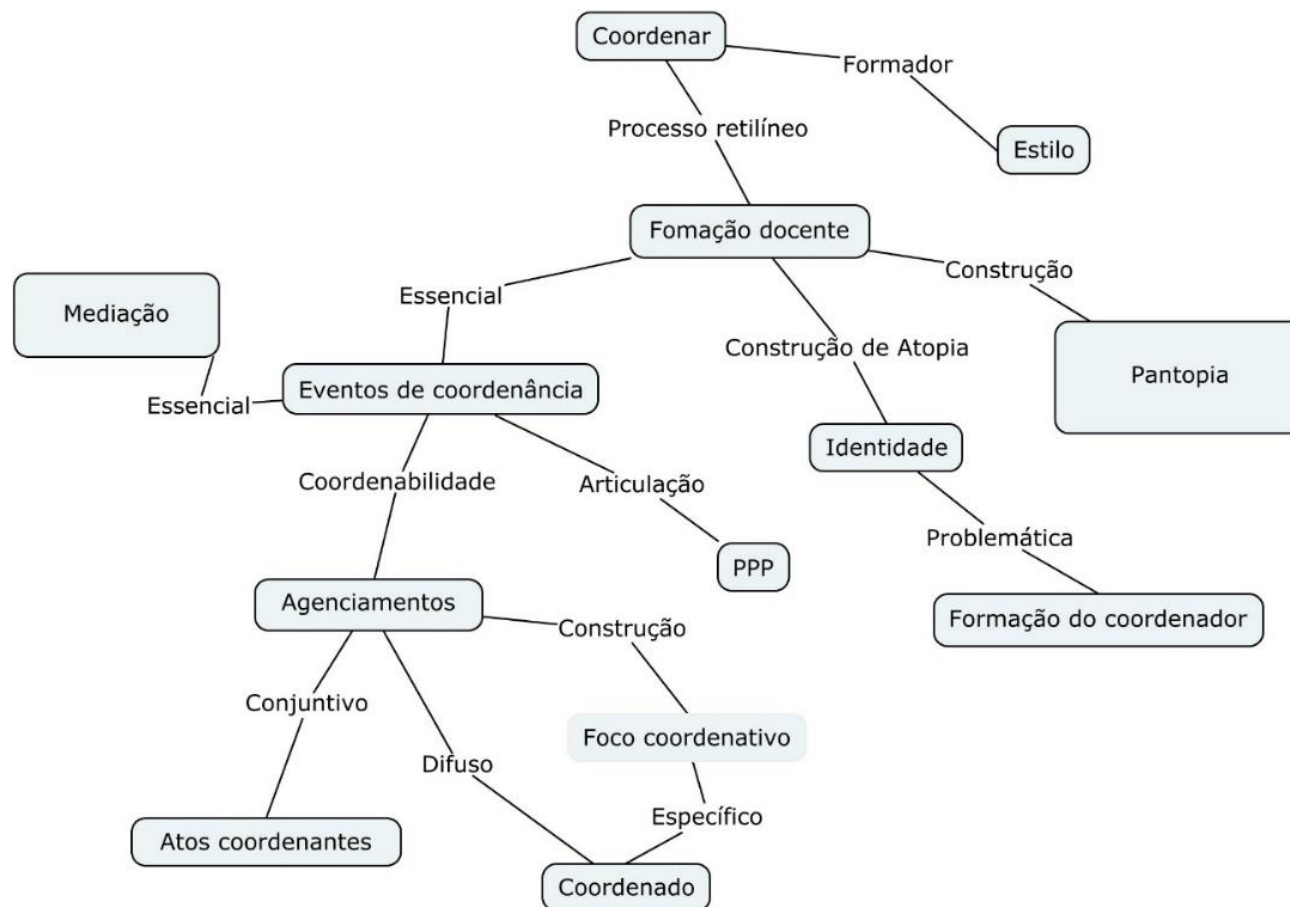
Mapa epistêmico de R20 (IGNÁCIO, 2008)



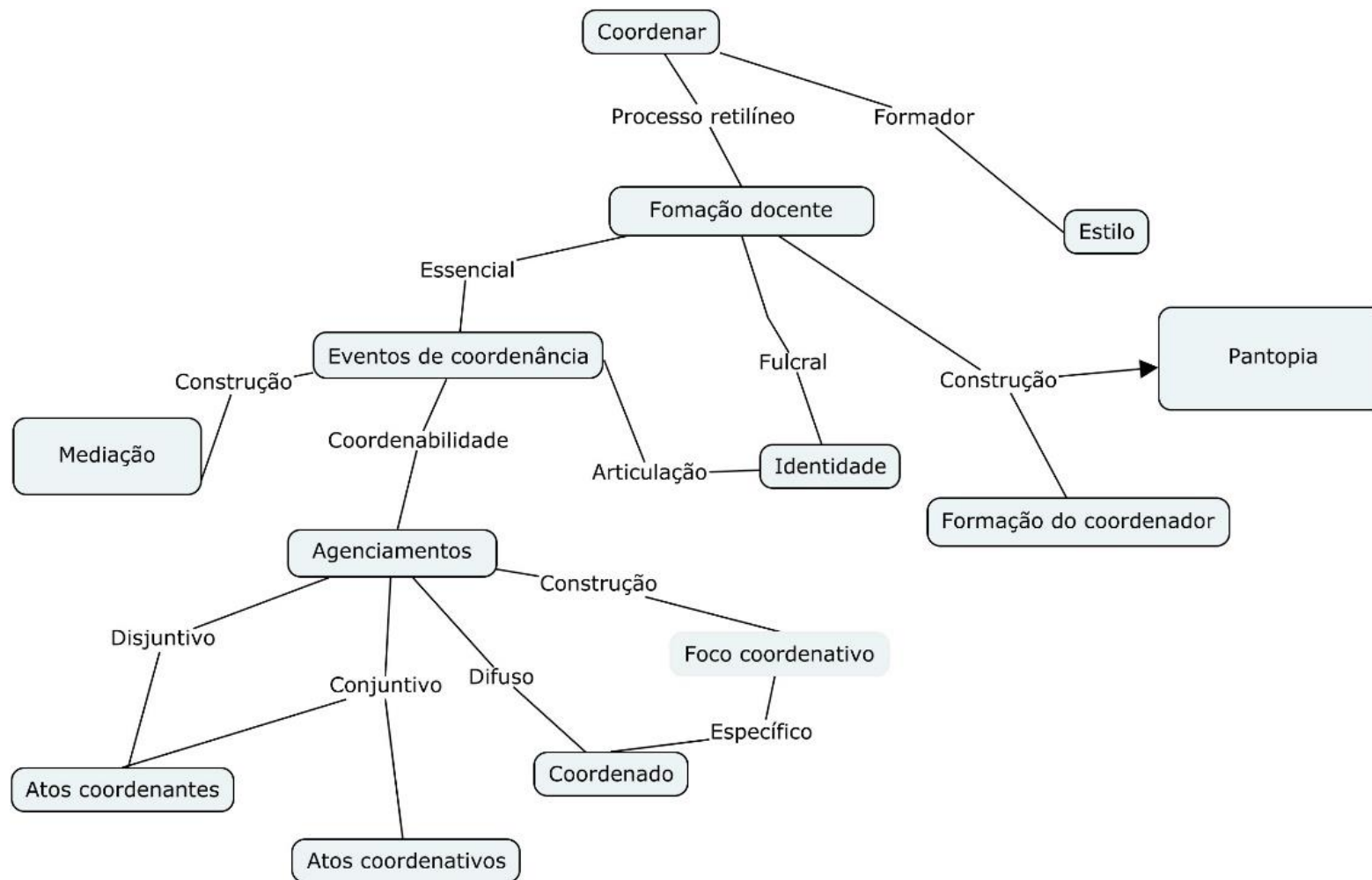
Mapa epistêmico de R21 (MACEDO, 2014)



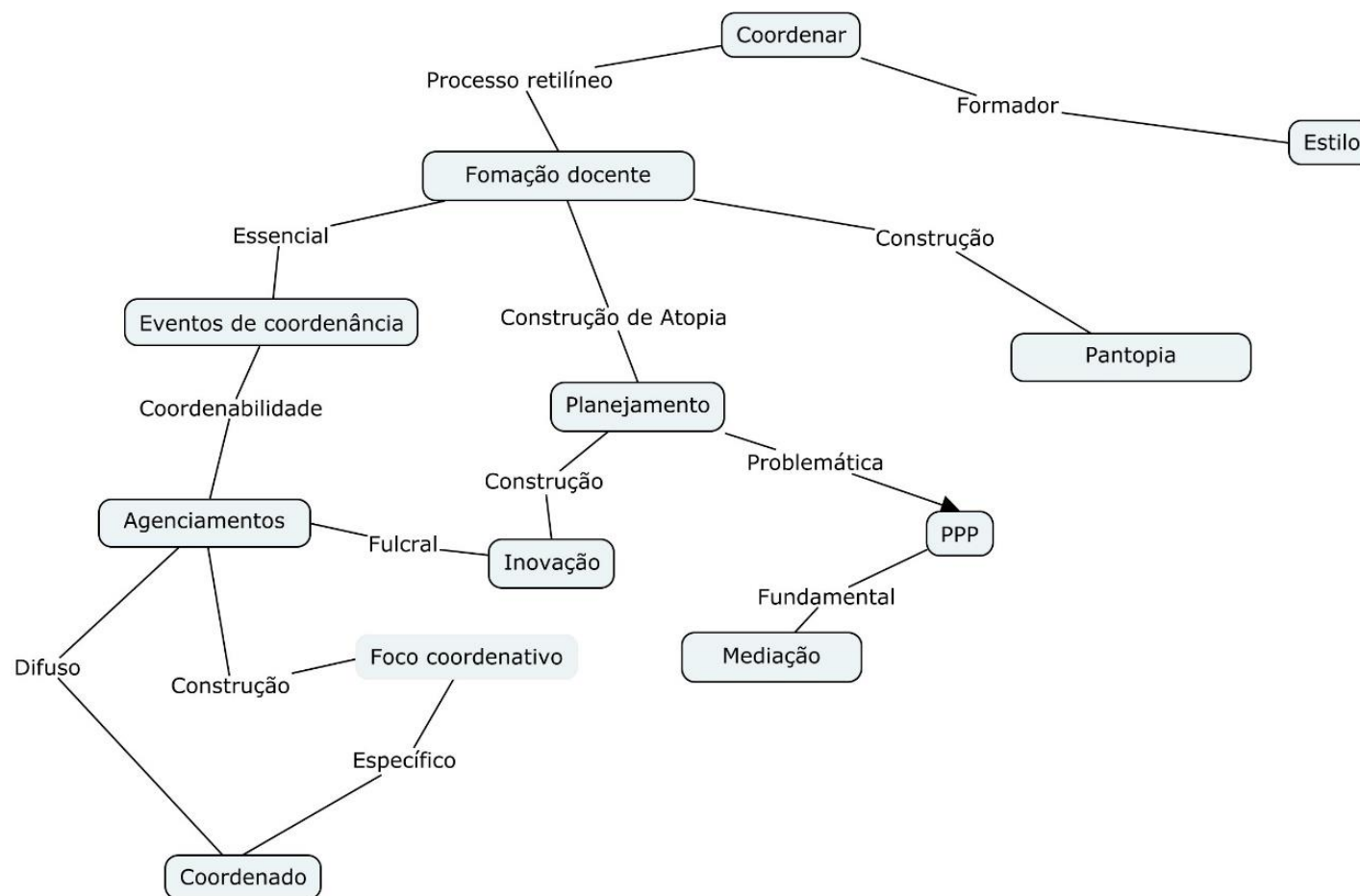
Mapa epistêmico de R22 (MACHADO, 2015)



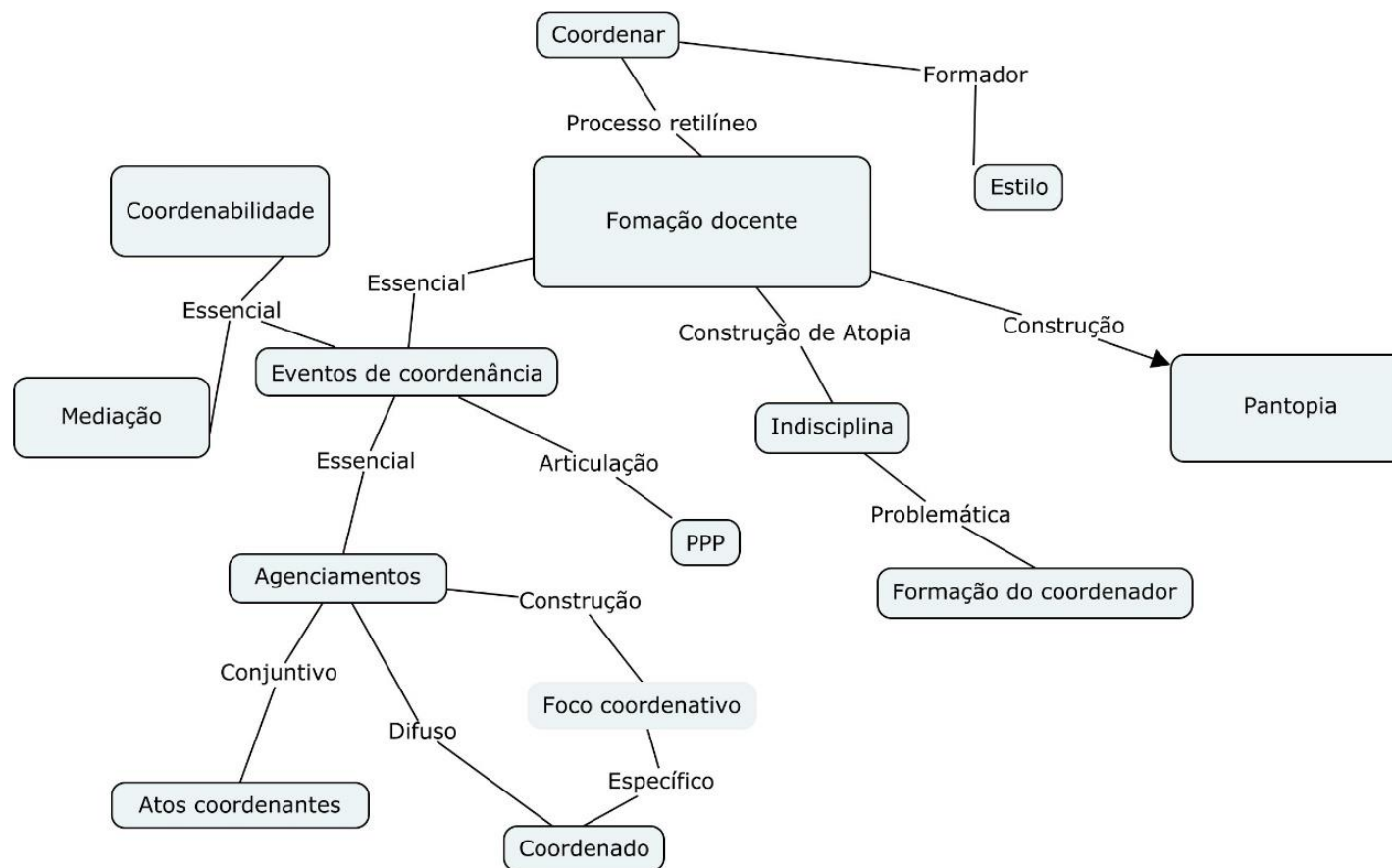
Mapa epistêmico de R23 (MARTINS, 2010)



Mapa epistêmico de R24 (MELO, 2015)

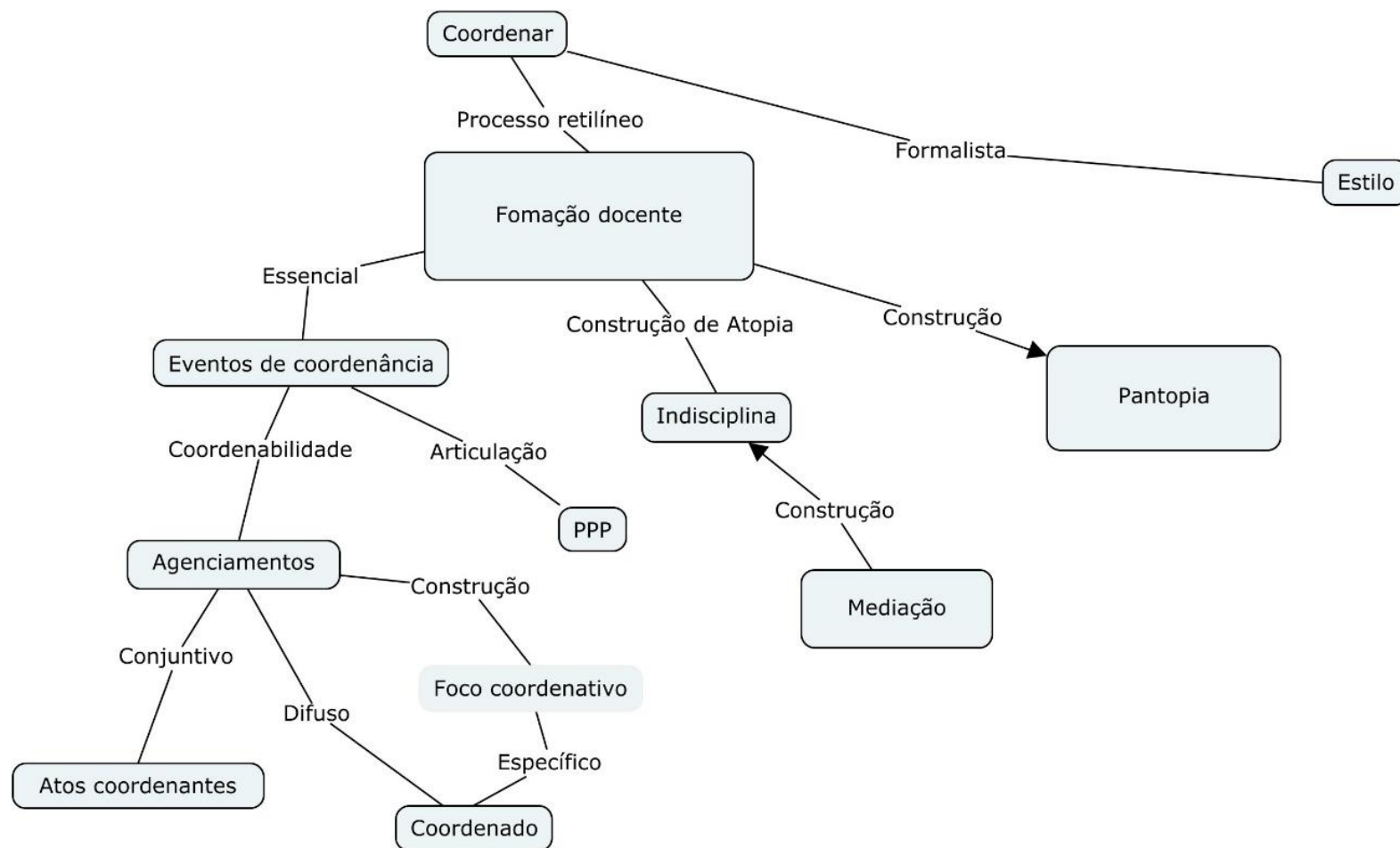


Mapa epistêmico de R25 (MENDES, 2009)



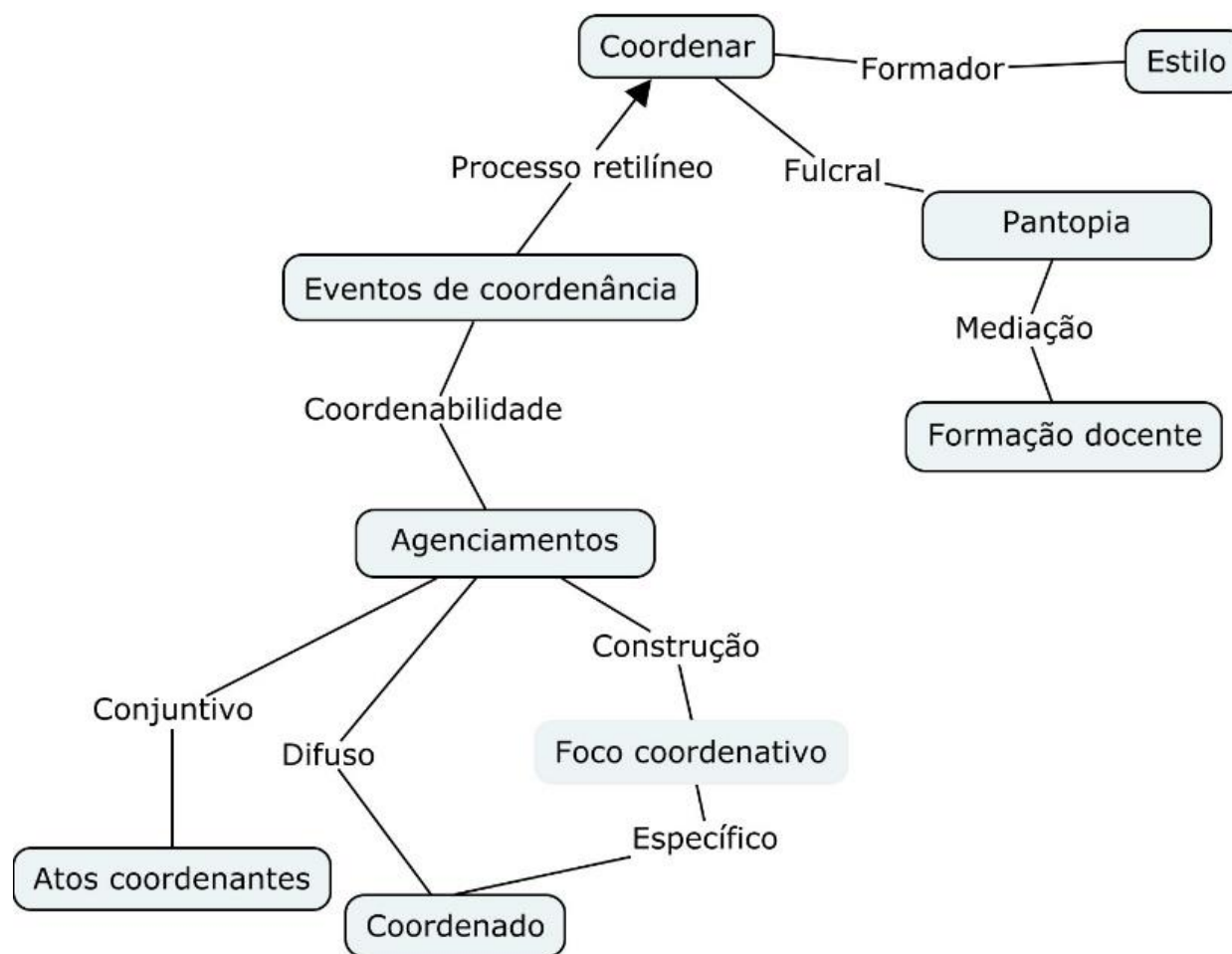
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R26 (MOLLA, 2013)



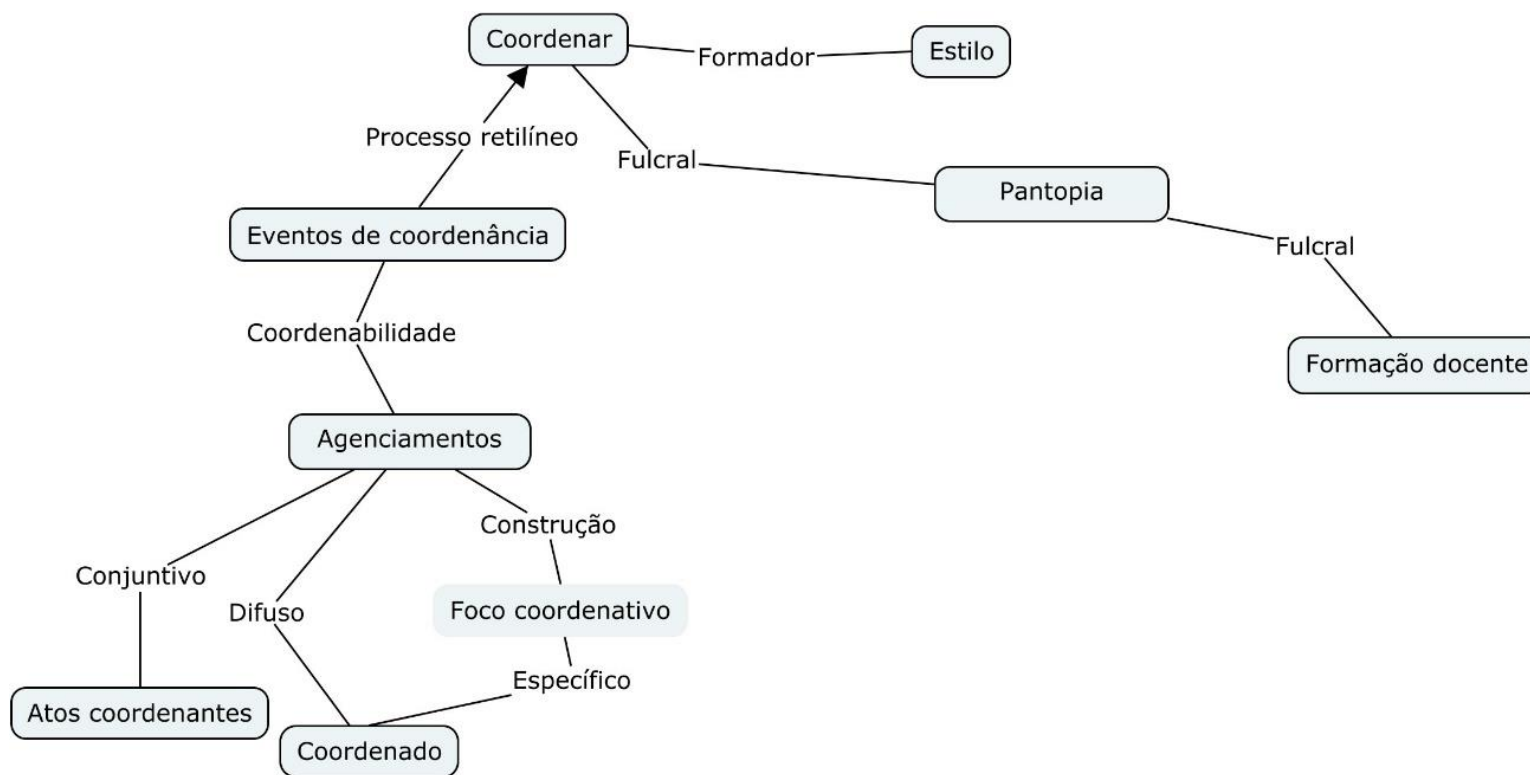
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R27 (MOLLICA, 2015)



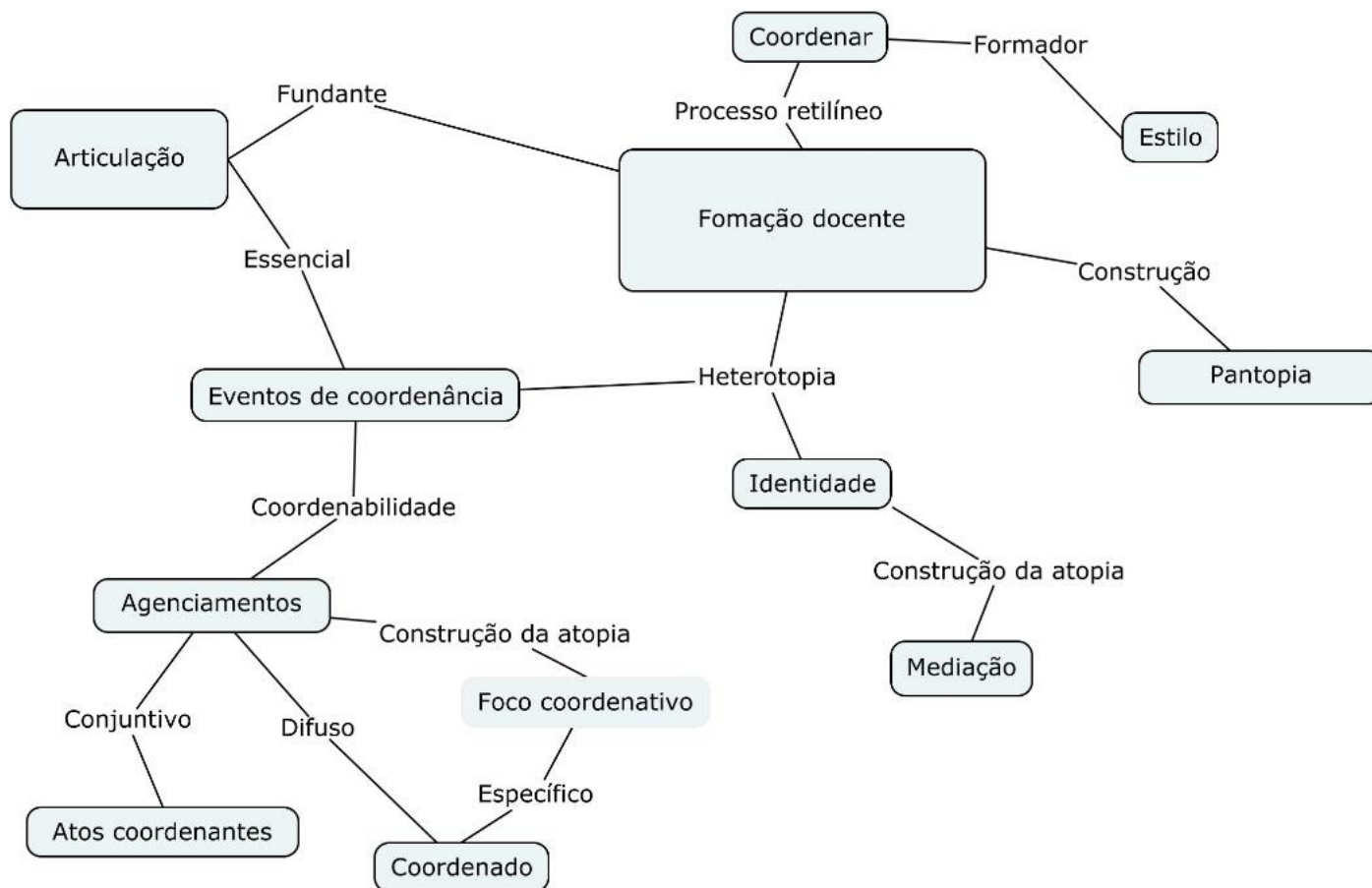
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R28 (MOYANO, 2014)



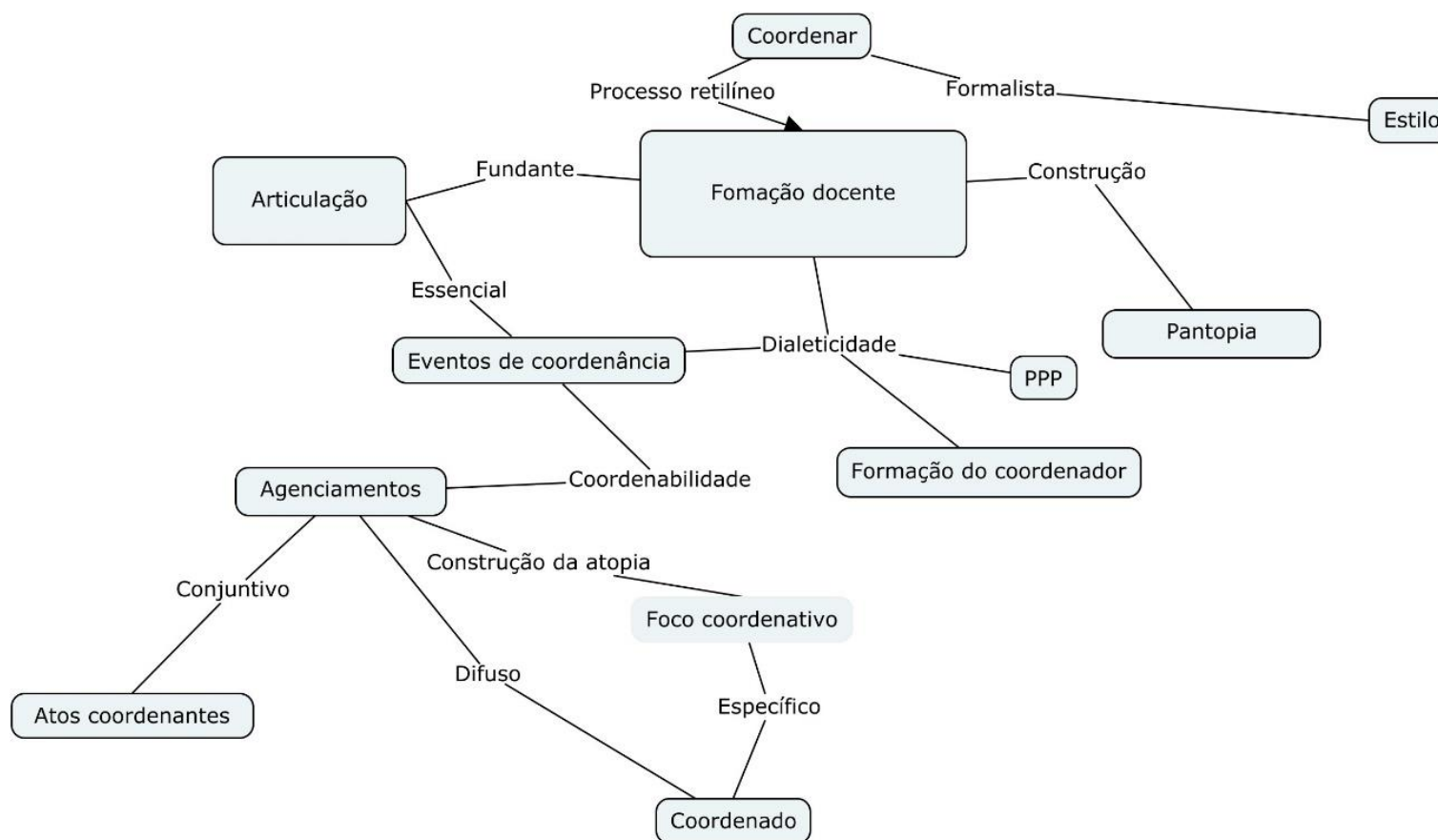
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R29 (NERY, 2012)



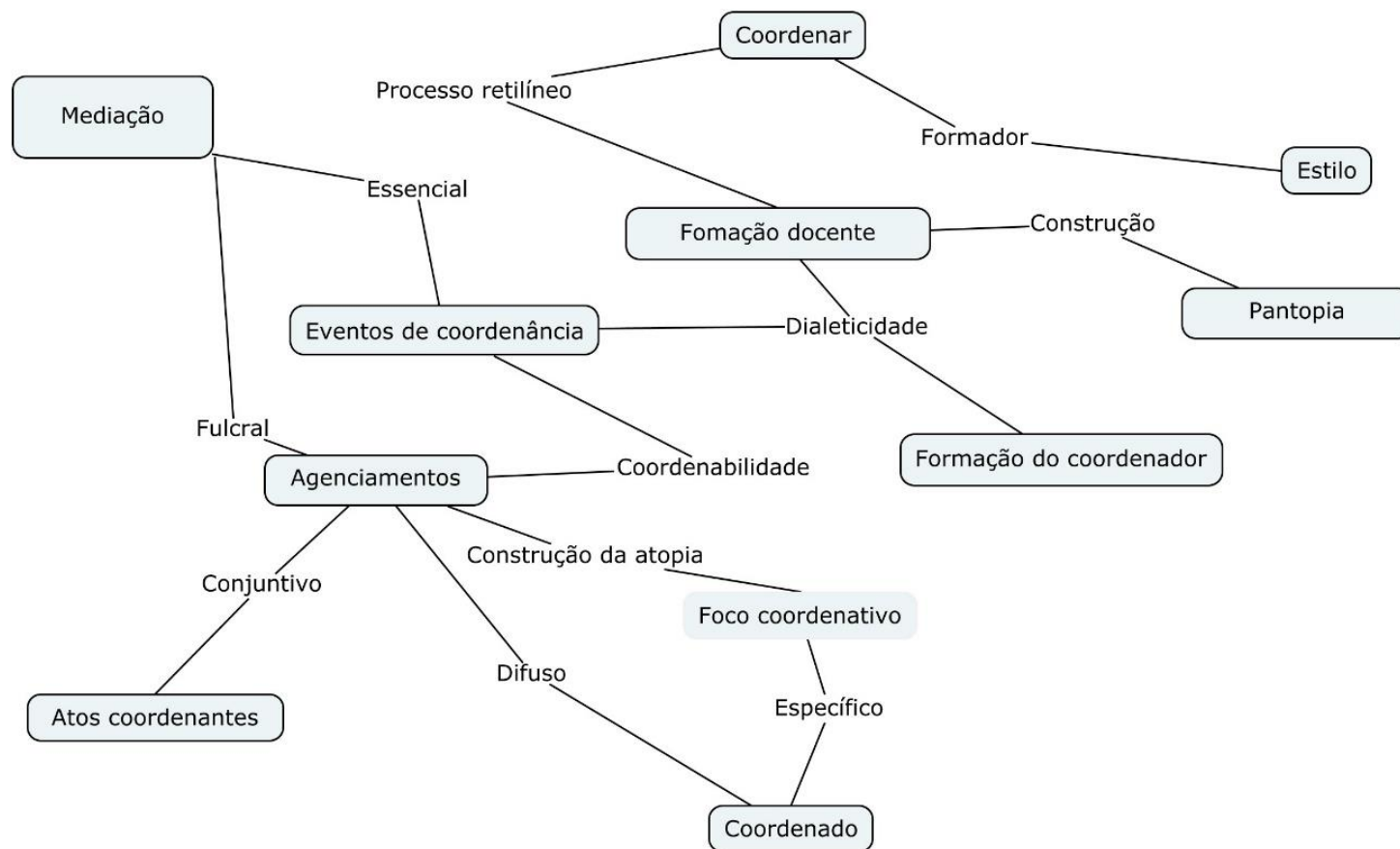
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R30 (PAIXÃO, 2006)

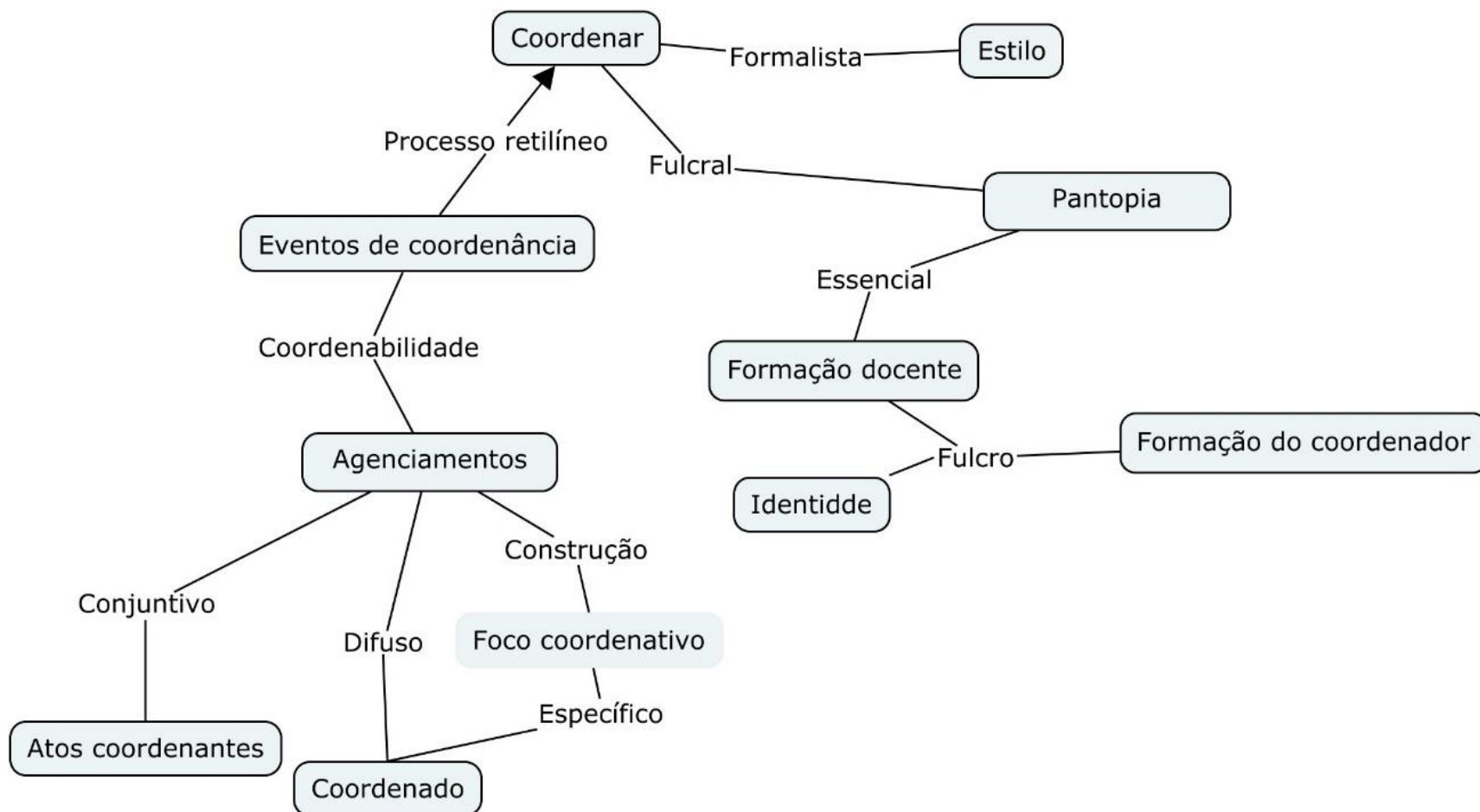


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

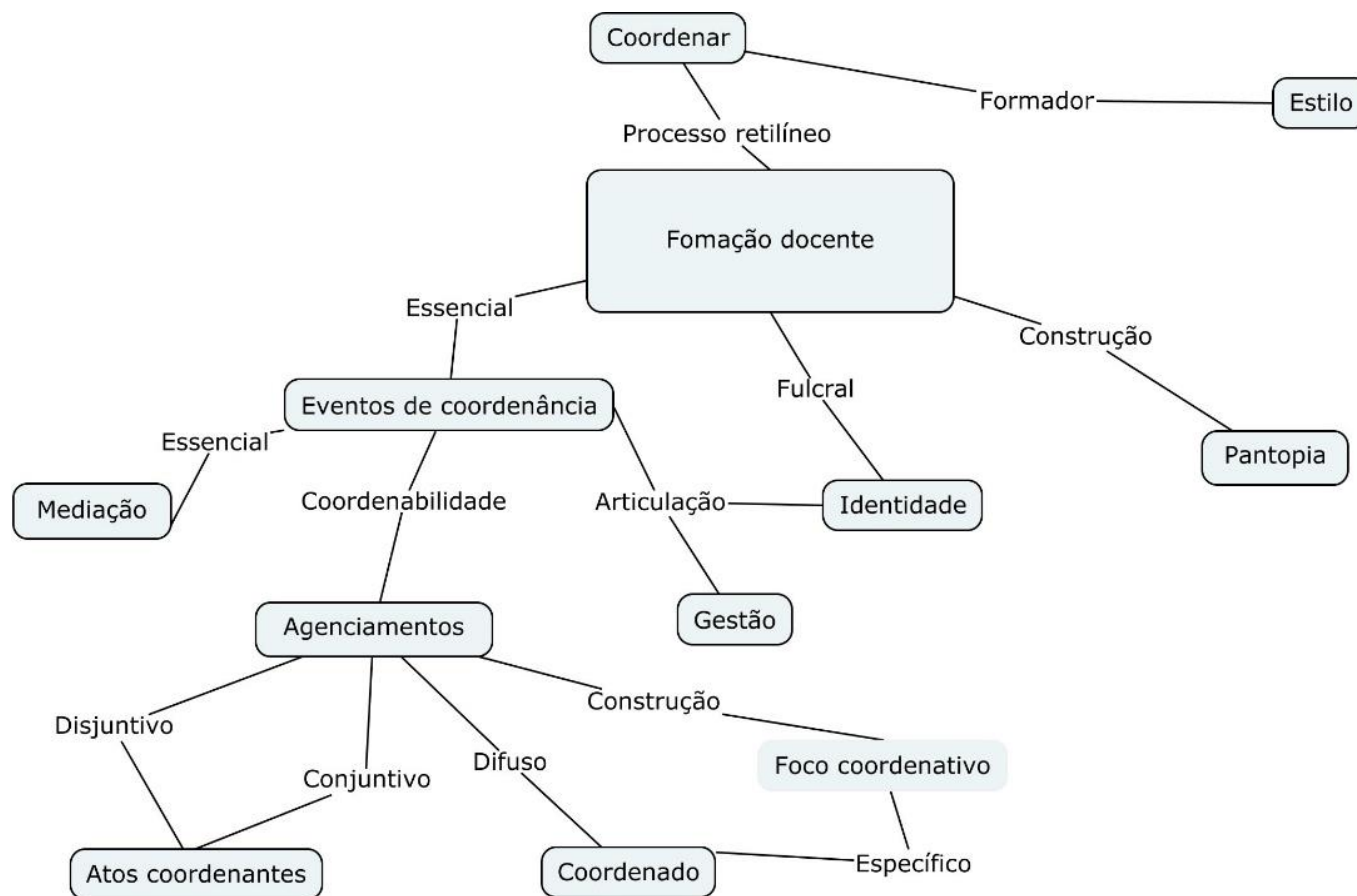
Mapa epistêmico de R31 (PALLIARES, 2010)



Mapa epistêmico de R32 (PATTARO, 2013)

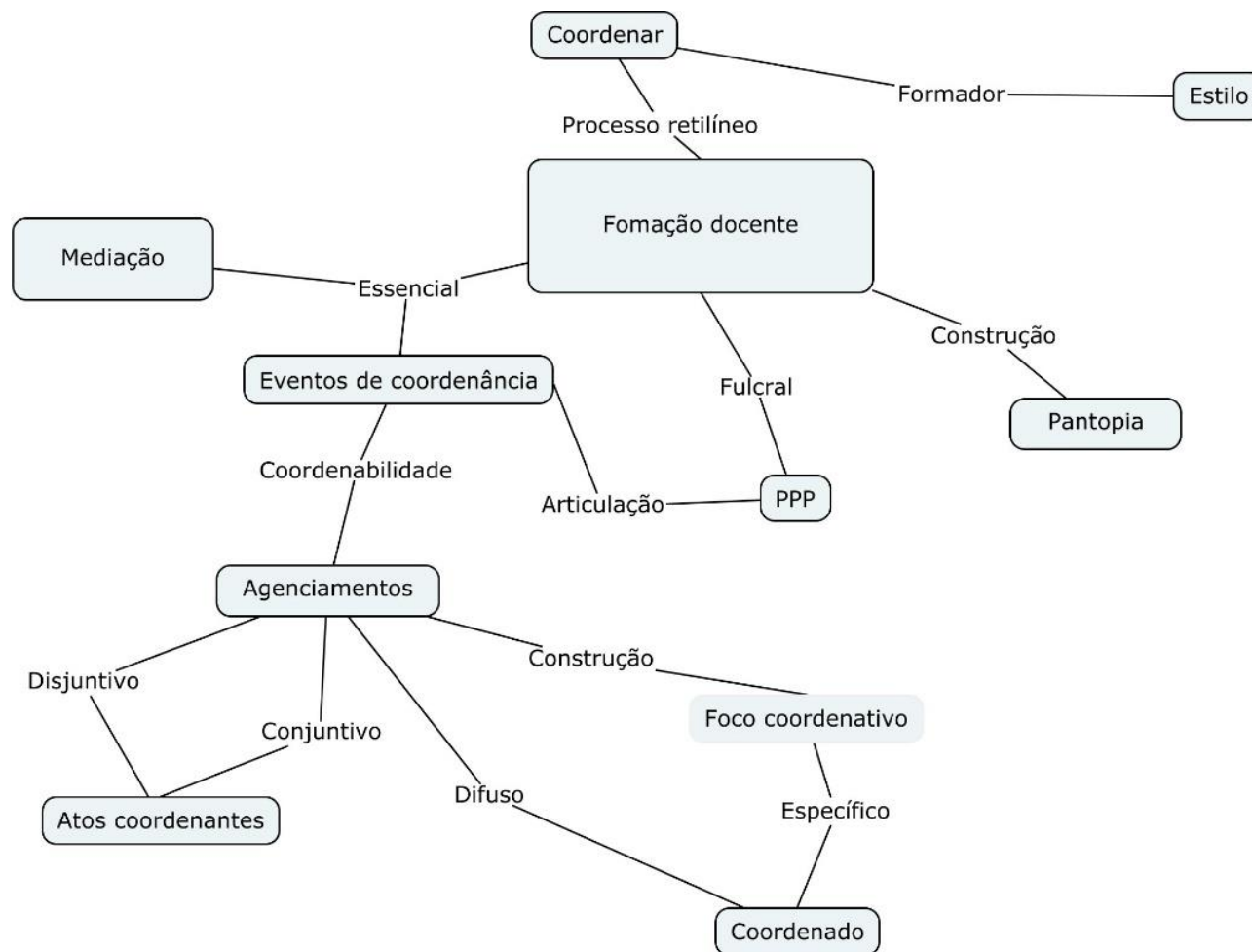


Mapa epistêmico de R33 (PEREIRA, 2014)

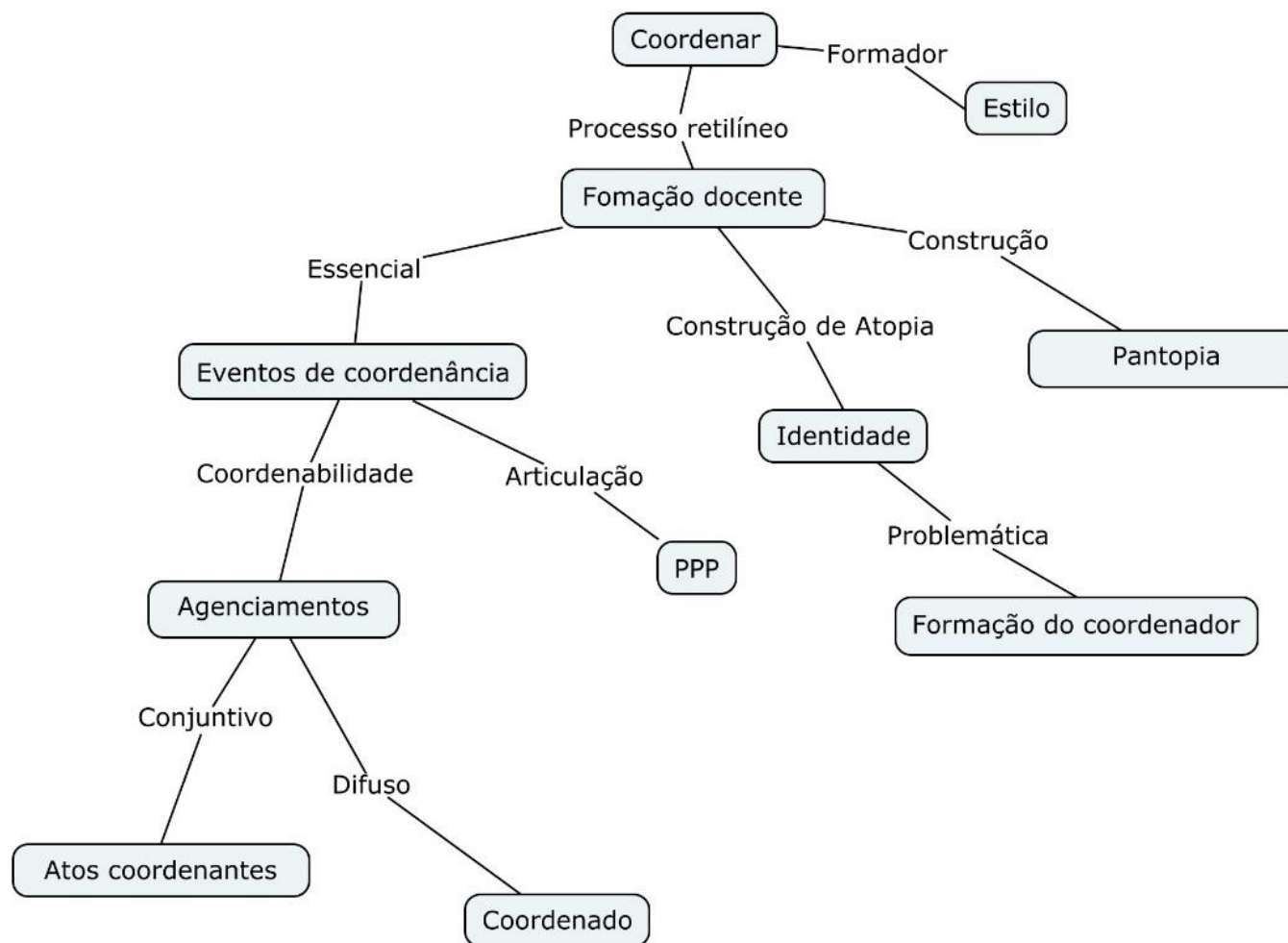


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R34 (PEREIRA, 2010)

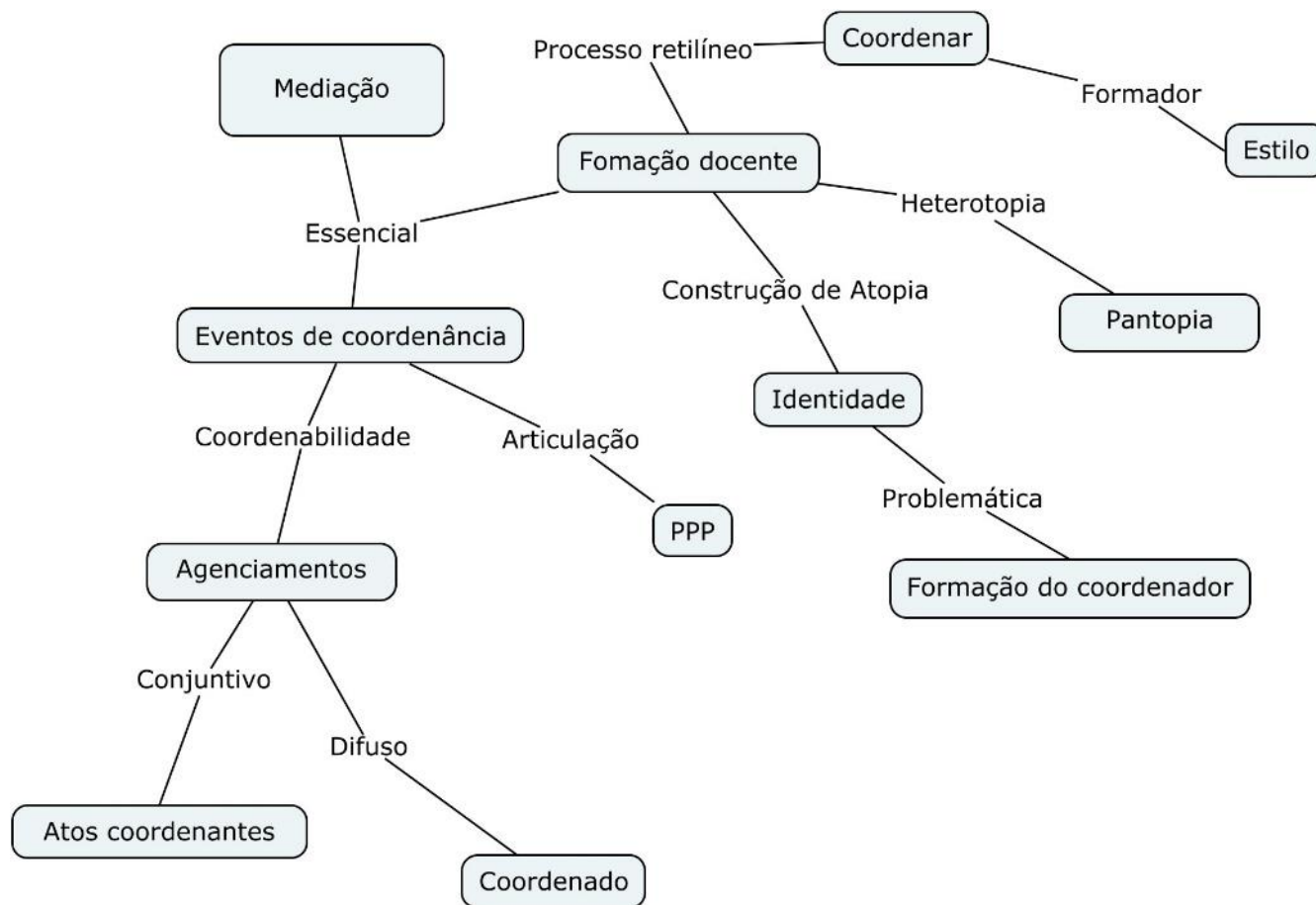


Mapa epistêmico de R35 (PIMENTA, 2012)

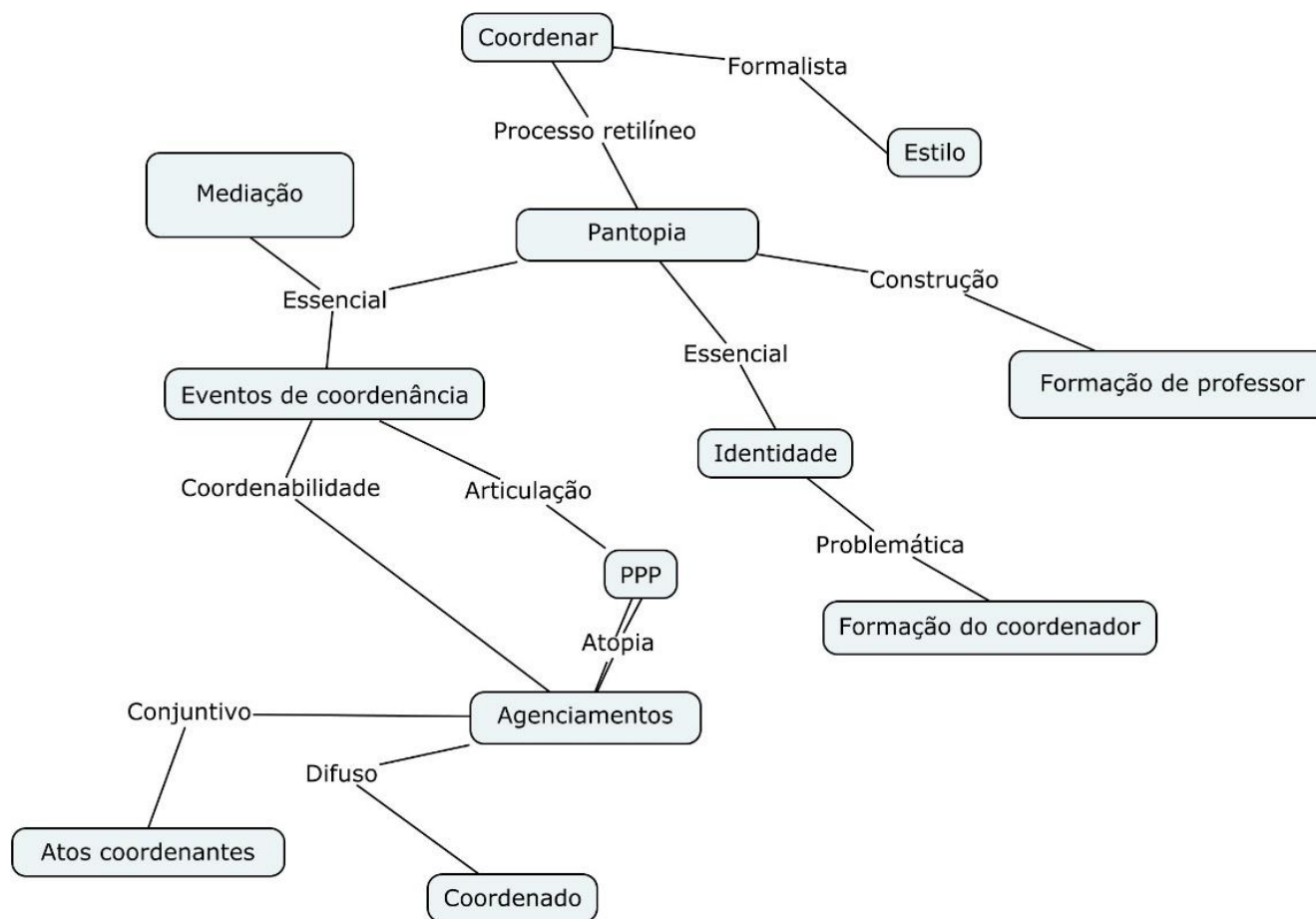


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R36 (PRADO, 2015)

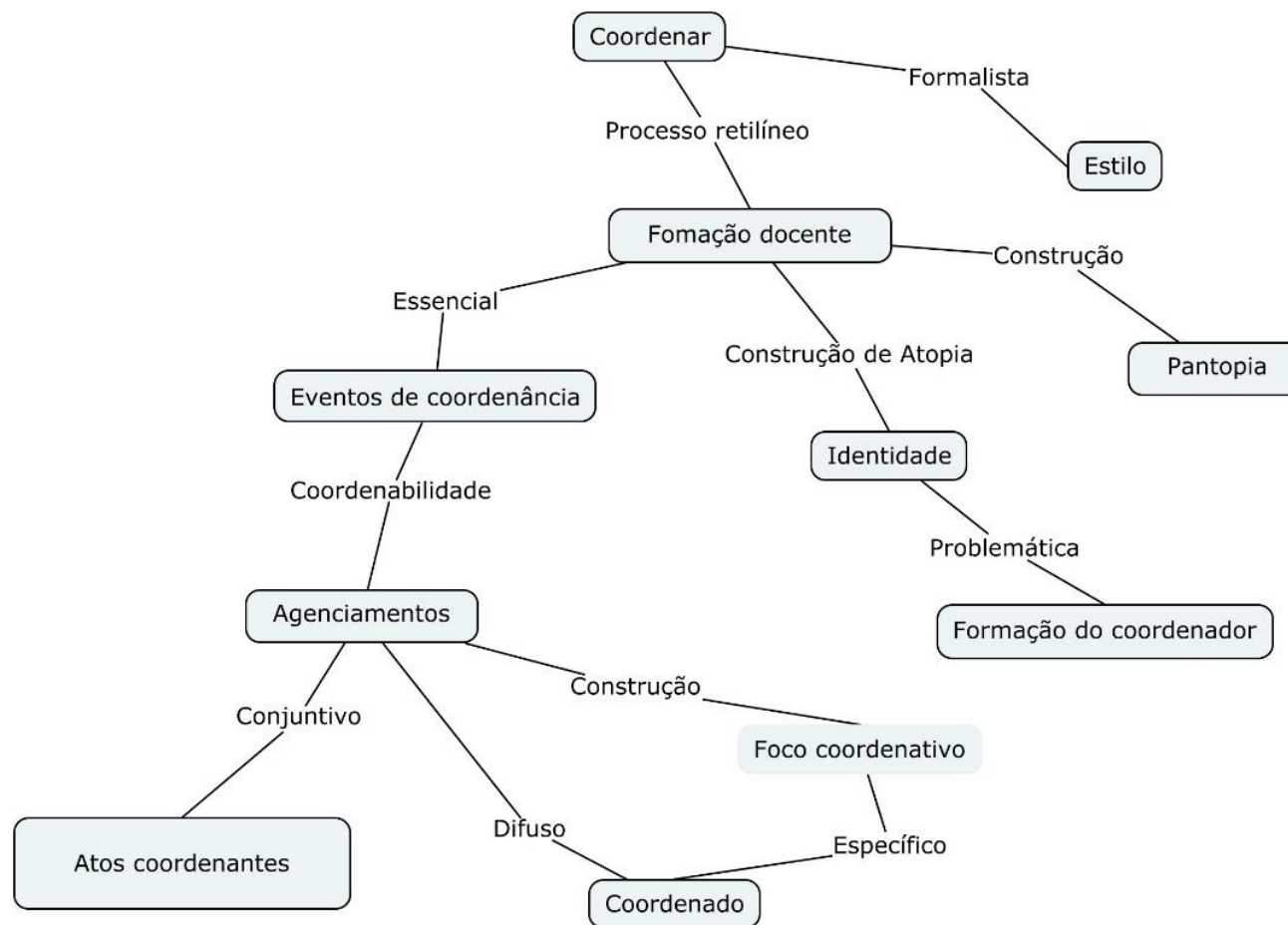


Mapa epistêmico de R37 (RIBEIRO, 2012)

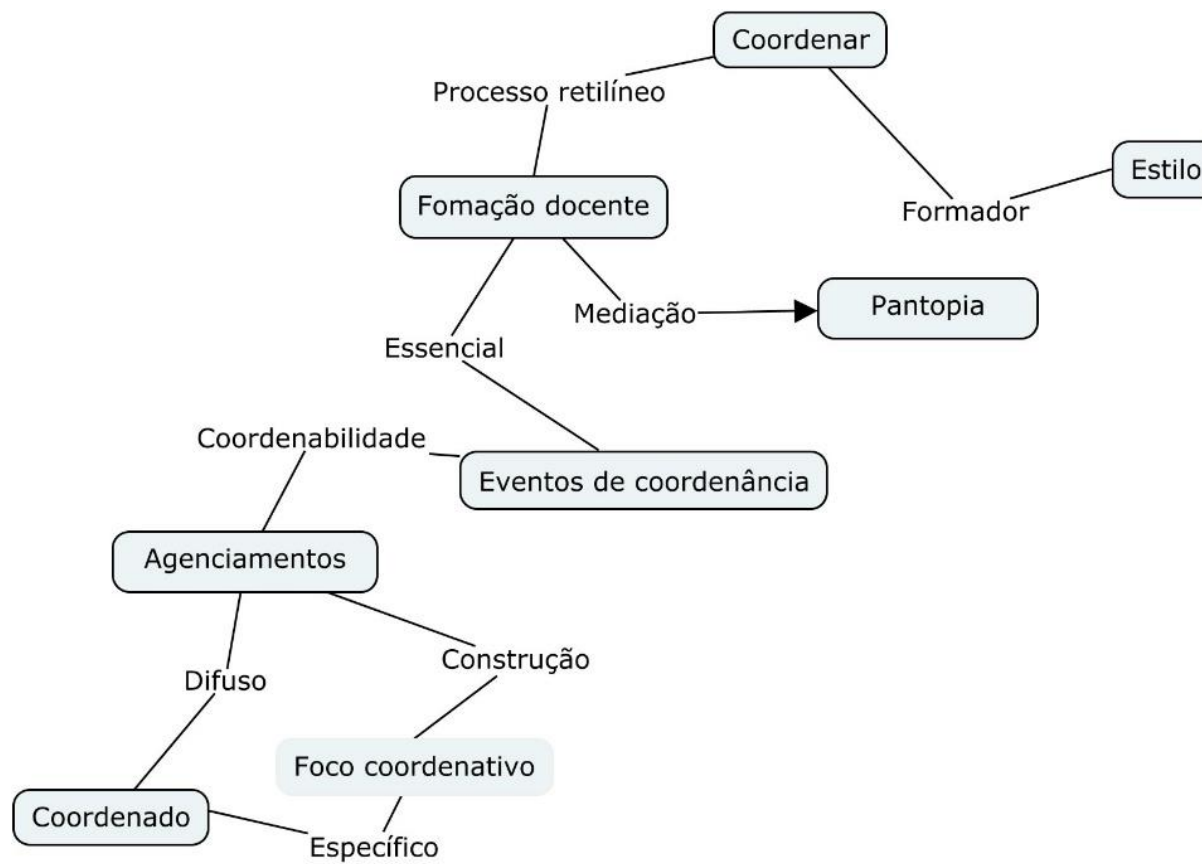


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

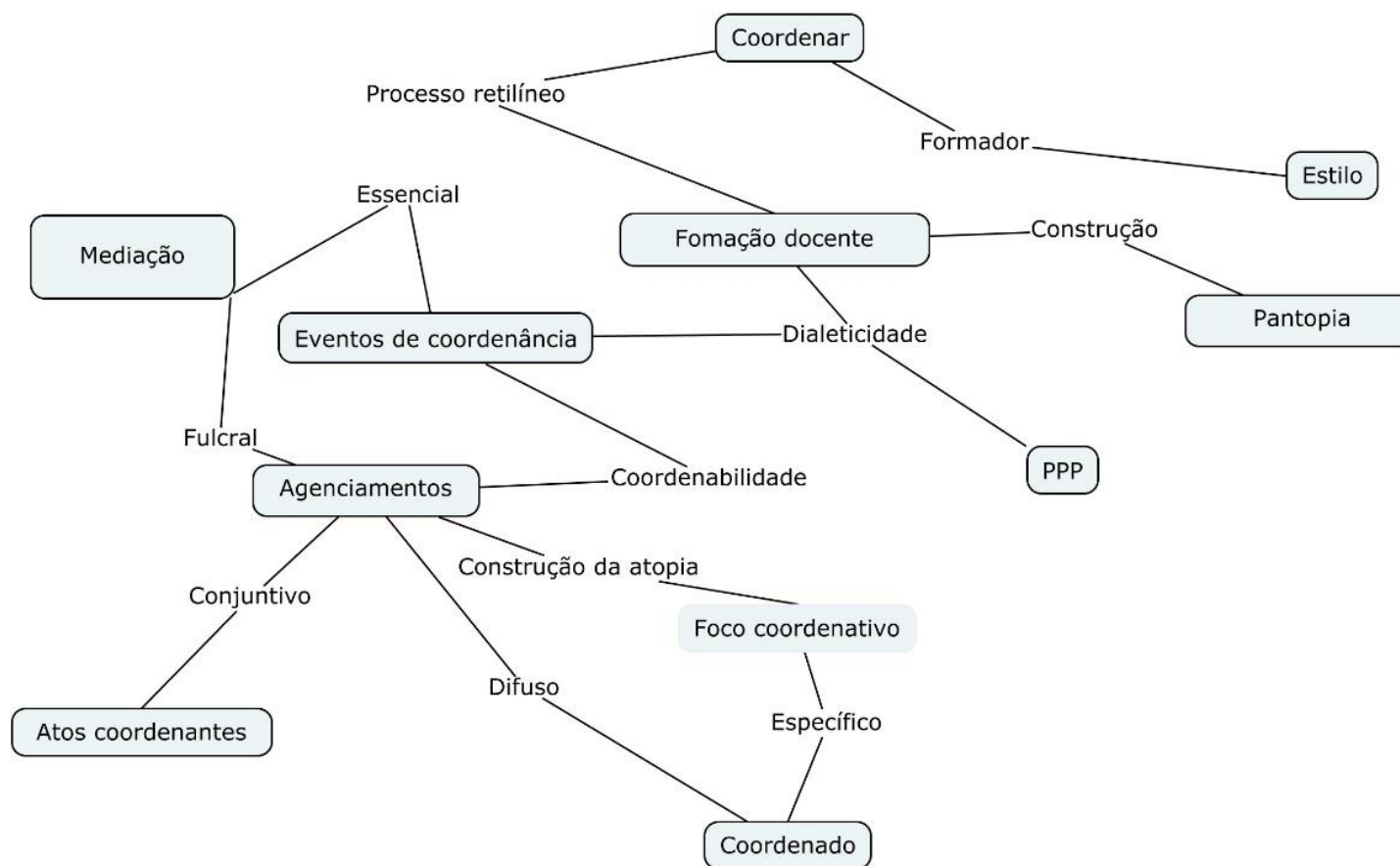
Mapa epistêmico de R38 (ROMAN, 2001)



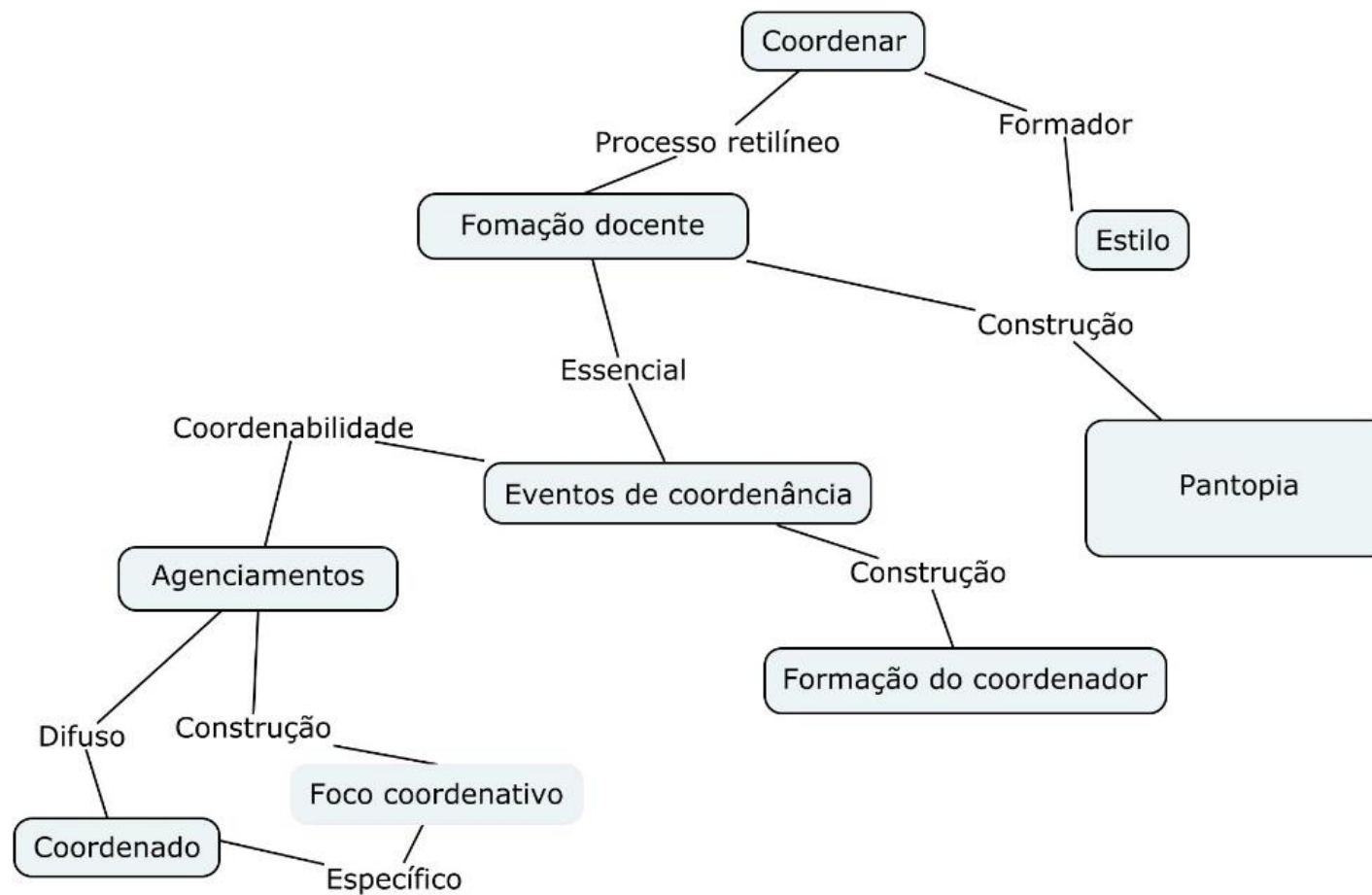
Mapa epistêmico de R39 (SANTOS, 2015)



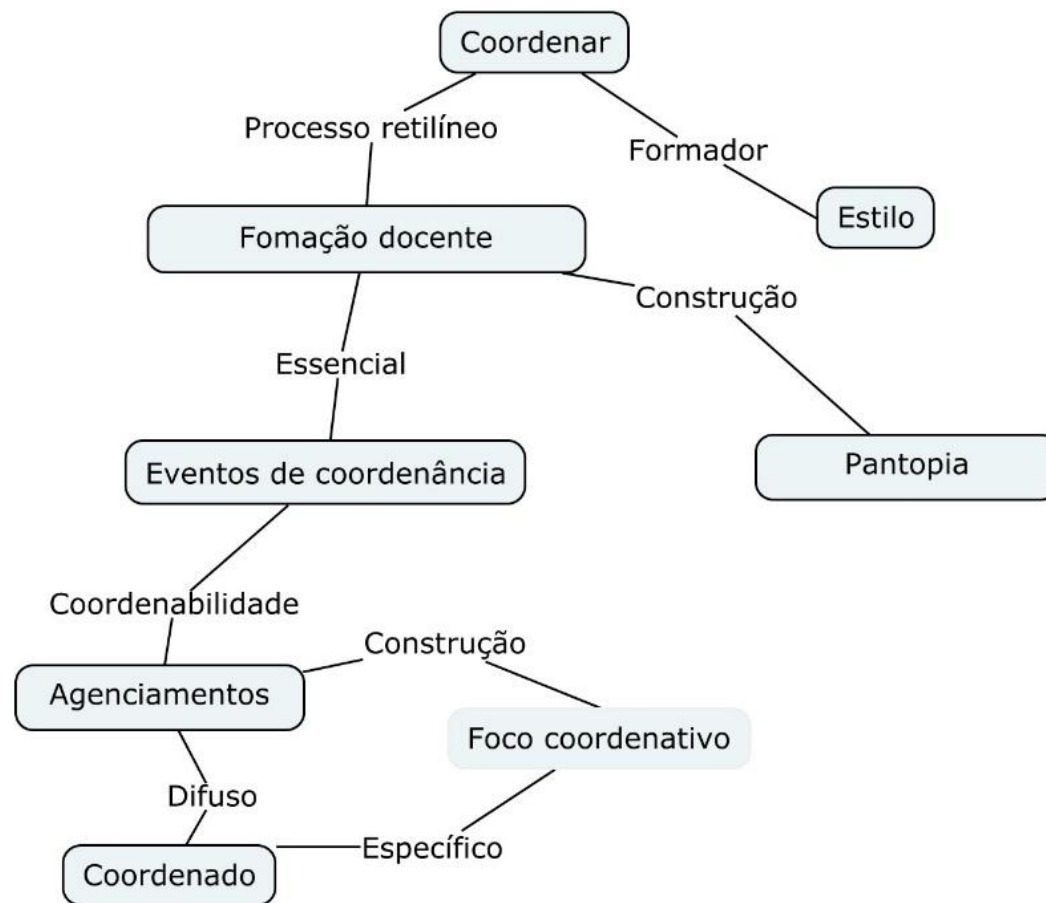
Mapa epistêmico de R40 (SANTOS, 2012)



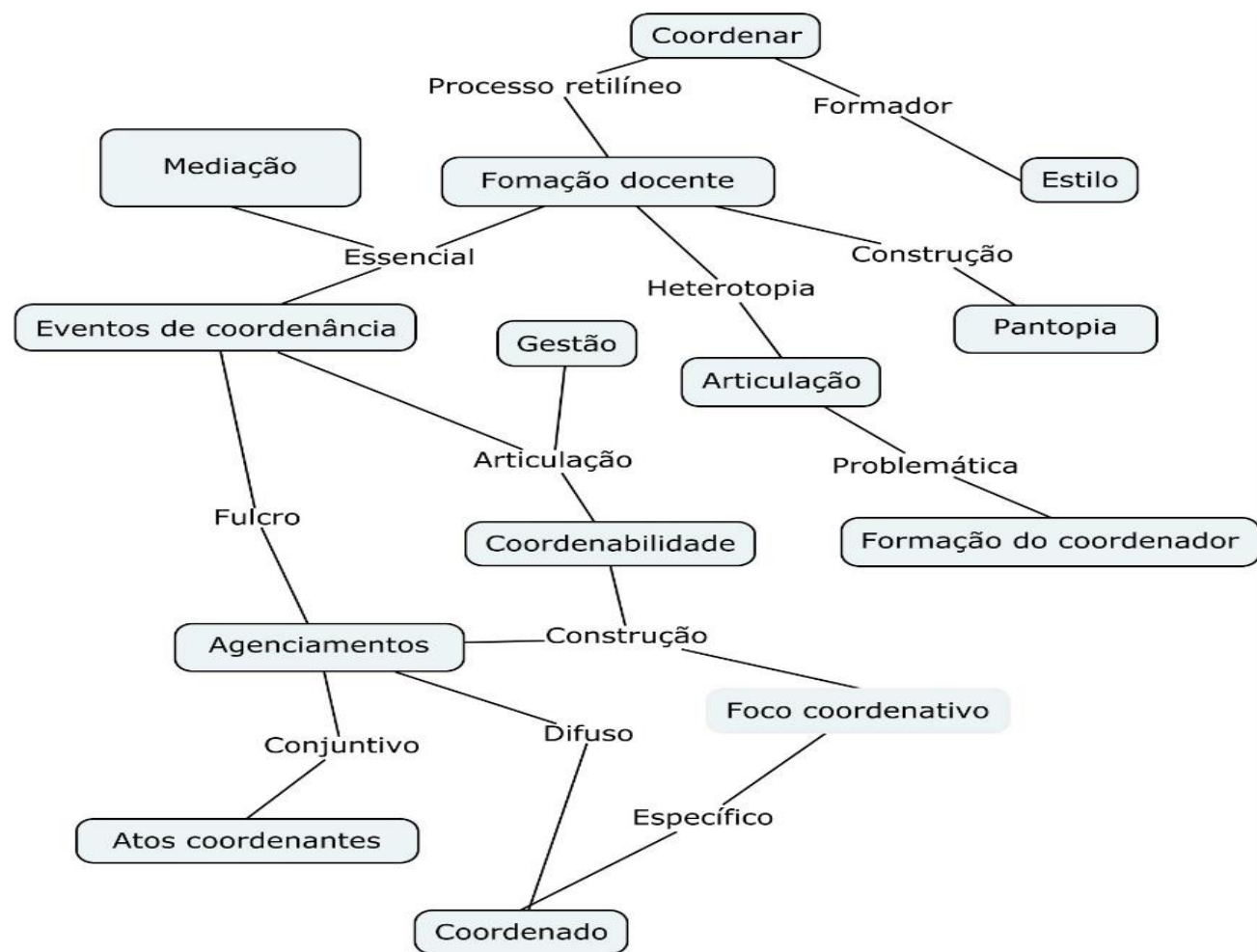
Mapa epistêmico de R41 (SILVA, 2012)



Mapa epistêmico de R42 (SILVA, 2015)

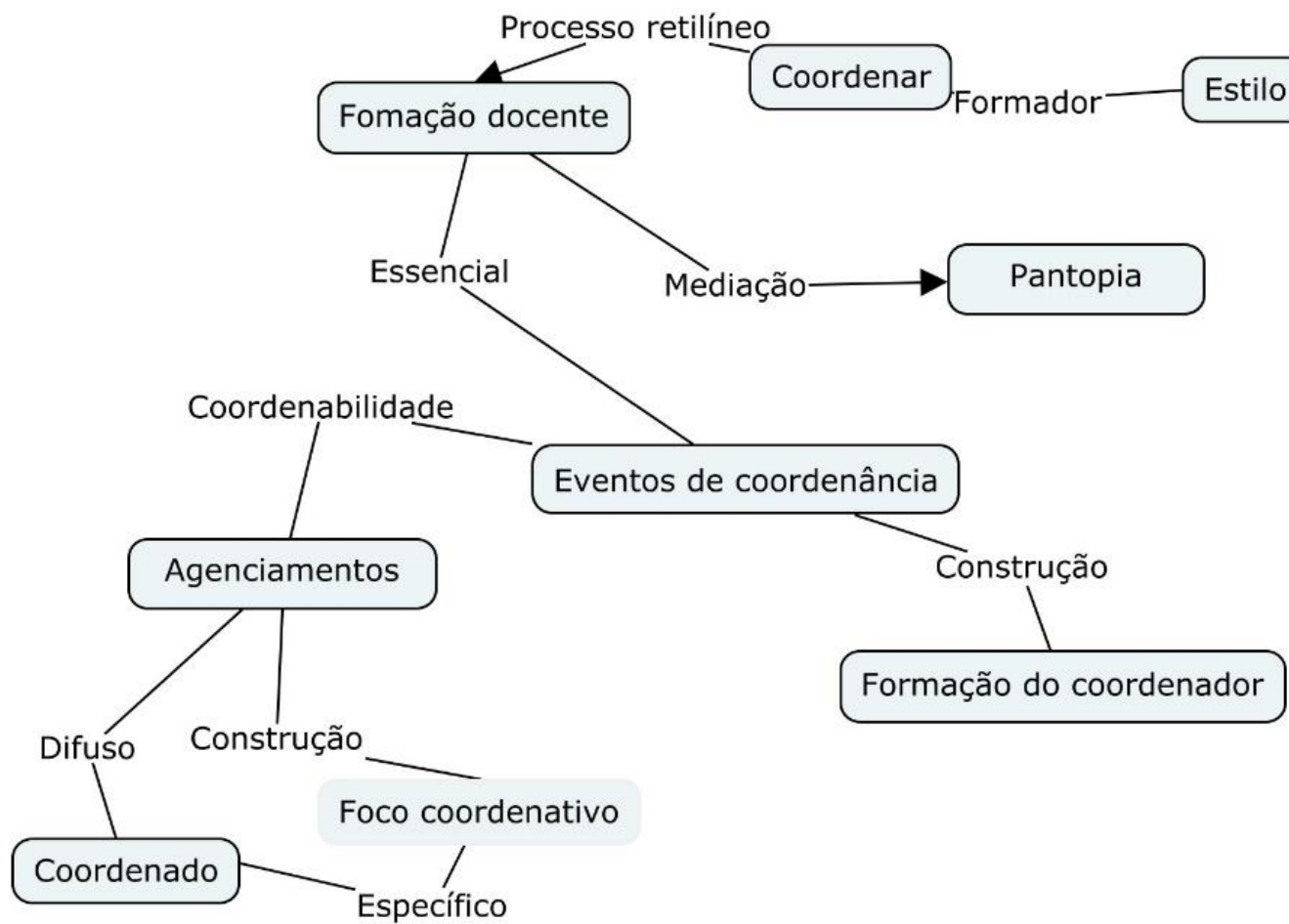


Mapa epistêmico de R43 (SZABO, 2014)

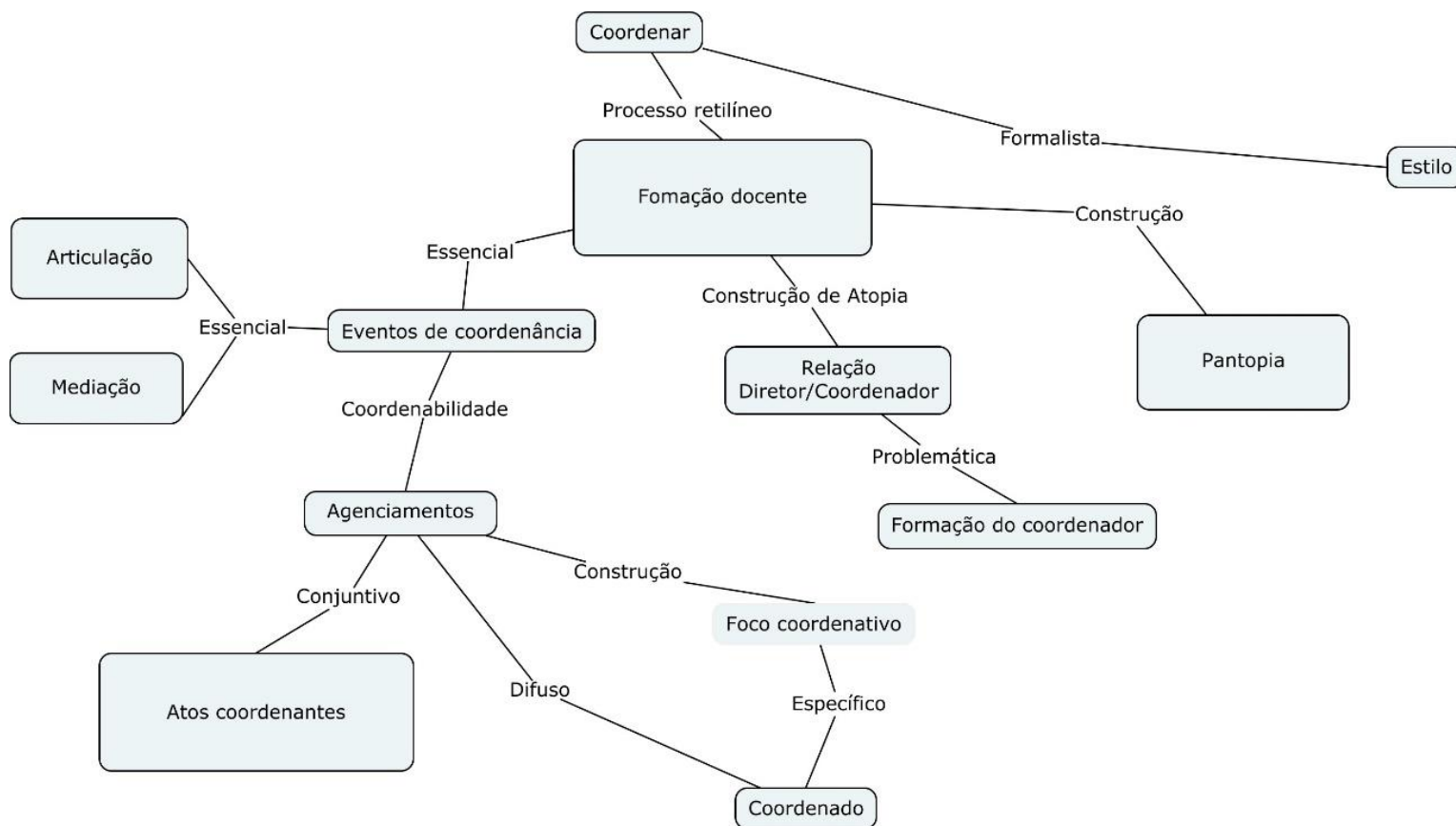


Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

Mapa epistêmico de R44 (TARDELI, 2014)



Mapa epistêmico de R45 (ZUMPANO, 2010)



Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação (CAJAZEIRA, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos concluir a partir dos resultados da pesquisa que o coordenar se erige polilógica e dialeticamente, na compreensão (*syniêmi*) da estruturação das coordenabilidades no espaço-tempo, imerso nas itinerâncias de seus fluxos no movimento do seu próprio espaço-tempo. O sujeito coordenador constrói, em processo de rotinização, implexicamente, seus atributos no movimento constante com a consciência prática e coercitividade das atribuições.

No caminho investigativo da problemática no Estado da Questão, *in verbis*, através da categorização dos relatórios de pesquisa nos seus atratores, nas esferas das ações e não ações, construídas na imersão do *léxis- tukcom e do yārāh - sākāl* nos expedientes dos agenciamentos das escolas, percebe-se que a coordenação pedagógica caminha na dialeticidade destas (poli)lógicas, tentando a criação de um lugar próprio de atuação, onde os atributos passam a ser fulcrais e fluidais nos seus processos rotinizados e iadáticos do *quefazer* pedagógico, como demonstramos os modos de saber-(re)fazer fazendo-se com no processo pedagógico dos cenários de coordenância.

O coordenador é visto como uma figura heteróclita, apresentando-se como um operador dos agenciamentos disjuntivos (supervisor, orientador, administrador) desse mesmo coordenar. Nos aspectos sincrônicos, apresenta-se diatopicamente como coordenador pedagógico, professor-coordenador, professor-coordenador pedagógico.

Os disjuntivos desfavorecem a heterotopia, instalando a pantopia e a atopia; os conjuntivos buscam exatamente o contrário, pois, são os principais catalisadores da heterotopia, enquanto agente íncola do processo.

A implexidade dos interagentes na práxis pedagógica, a partir destes afluentes, irrompe no coordenador seu estilo coordenativo. Estilo entendido como *modo de fazer refazendo-se com*. Na multiplicidade de suas heterotopias e querências perfazem-se, na práxis pedagógica do coordenar como gêneros, estruturados na dança dialética das ações e não ações do sistema perito, sobretudo, a partir do primeiro quindênio (2001 a 2015) do século XXI, epocalidade de emergência do coordenador pedagógico em querência prescritiva e epistemológica na história da educação brasileira.

Assim, temos no movimento da historicidade três gêneros, do estilo coordenativo: O formalista, também chamado de instrumental; o formador ou professoral, e o formulador ou heurístico.

Acreditamos que, embora tenha uma baixa frequência nos relatórios investigados, o coordenador como pesquisador, deve ser o paradigma predominante nas redes de ensino contemporâneas, para o estabelecimento de novas formas de atuação coordenadora, através de atos coordenativos e singulares, em um perquirir da práxis pedagógica onde ele está envolvido.

Entendendo, contudo, que os gêneros estão implicados na práxis pedagógica em suas singularidades polilógicas e não se apresentam em monolíticos. Inversamente, embora tenha focalizações distintas, a historicidade do espaço-tempo faz e refaz suas modulações na práxis epistemológica, não os deixando atuar de forma isolada.

Mesmo entendendo que uma dissertação de mestrado sempre é transitória e não-conclusiva, acreditamos que estas reflexões servirão para novas conjecturas nos estudos coordenativos no Brasil, na busca de uma querência democrática e significativa, portanto, estabelecadora de heterotopias, do coordenador pedagógico, como pesquisador, saindo de sua condição de deuteragonista, secundários, para protagonista de sua práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lucia Gusson. *A percepção do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular*. São Paulo: Makenzie, 2006. 97f. Dissertação (mestrado em Psicologia- distúrbios do desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Makenzie, São Paulo, 2006.
- AGUIAR, M. A. *Supervisão Escolar e Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALARCÃO, I. Contributos da supervisão pedagógica para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores. In: *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001.
- ALARCÃO, I. (org.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE, 1995.
- ALEXANDER, J. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de ciências sociais*, v.2, n.4,1987.
- ALEXANDER, J; GIESEN, B. (org). *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press, 1987.
- ALMEIDA, L.; SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. S. Legislado versus Executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)*, v. 27, p. 70-94, 2016.
- ALMEIDA, L.; SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. S. *O papel do coordenador pedagógico*. *Revista Educação*, São Paulo. 2009.
- ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L.T de; PLACCO, V. M. N. de Legislado versus executado; análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos de Avaliação educacional*, v.27, n. 64, 2016.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal,1983.
- ALVES, C. N. *O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática*. 2007. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/cristina_nacif_alves.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- ARCHER, M. *Culture and agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense universitária, 2009.
- ARRIBAS, Noemi Cathia Andrade Lira de. *A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino*. Recife: UFPE, 2008. 154f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife,2008.
- ASSUNÇÃO, S.G.S. MIZIARA, F. Sistemas peritos e atores sociais na análise de risco ambiental. *Revista Brasileira de Ciências Ambientais*, n.14,2009.
- BAPTISTA, Isabel Aparecida Prandina. *A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no*

- município de São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 2009. 217f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARBOSA, Fernanda Aparecida Loiola. *Percepções de coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar*. 2013. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná, Curitiba, 2013.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Hermeneutics and Modern Social Theory*. In: HELD, D; THOMPSON, J. B. *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Hermeneutics and Social Science*. New York: Columbia University Press, 1978.
- BODGAN, R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAFÉ, Elisa Moreira. *O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações 2015*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. Caderno de pesquisa, n.13, 2001.
- BRYANT, C. *Sociology without philosophy? The case of Giddens's structuration theory*. *Sociological Theory*, v. 10, n. 2, p. 137-149, 1992.
- CAJAZEIRA, I. A historicidade em Felipe Serpa. Revista Fuxico (UEFS), Feira de Santana, n. 4, vol 32, 2015a.
- CAJAZEIRA, Ivanildo. A historicidade em Felipe Serpa. Revista Fuxico (UEFS), Feira de Santana, n.4, vol 32,2015.
- CAJAZEIRA, Ivanildo. *Concepções filosóficas da educação*. Lauro de Freitas: EDUNEB,2013.
- CALLEJAS, R. & CORREDOR, M. La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción de la universidad. Revista Docencia Universitaria, UIS, 2002.
- CAMARGO, Debora Rana de. *Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. (p. 11-18). In: *Psicologia da Educação*. São Paulo, 1998.
- CANDEIAS, Evelyne Wagna Lucena. *A formação do pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola pública*. João Pessoa: UFPB, 2007. 118f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba,2007.
- CARLOS, Rinalda Bezerra. *Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT*. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CASEIRO, Luzia de Lourdes. *A atuação do professor coordenador pedagógico no*

- desenvolvimento profissional dos docentes*. Presidente Prudente: Unoeste, 2007. 160f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2014.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO A.A. Revisão sistemática e meta-análise, 2006. Disponível em: <http://www.metodologia.org/metal.PDF>. Acesso em: 19 dez. 2016
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHRISTOV, Luiza H. da Silva. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola*. 2001, 162f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- CIRIACO, Marise Leão. A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CLARKE, M.; OXMAN, A.D., *Cochrane Reviewers' Handbook 4.1* [updated June 2000]. In: Review Manager (RevMan) . Version 4.1. Oxford, England: The Cochrane Collaboration, 2000.
- CLEMENTI, N. *A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador*. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- CLEMENTI, N. *A voz dos outros e a nossa voz*. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, V.M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- COHEN, I. J. *Teoria da estruturação e práxis social*. In: GIDDENS, A.; TURNE, J. (org). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1996.
- COLOMBO, S.S. *Gestão Educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORDEIRO, A.M; OLIVEIRA, G.M.; RENTERIA, J.M; GUIMARÃES, C.A. Revisão sistemática : Uma revisão narrativa. *Rev Col Bras Cir* .2007; 34(6). Acesso em 21 de agosto de 2016. Disponível em URL: <http://www.scielo.br/rcbc>
- COSTA, B. C. S. *Manifestações do imaginário no cinema contemporâneo*. 2011. 311 p. 1 (Doutorado em Comunicação social) - Faculdade de Educação, PUCRS, Rio Grande do Sul, 2011.
- CRESPO, Dinah Carolina Borges. *O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos*. São Paulo: USP, 2010. 165f. Dissertação (mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAHLBERG, I. *Teoria do conceito*. *Ciência da Informação*, v. 7, n. 2, dec. 1978.
- DEPAEPE, F.; VERSCHAFFEL, L.; KELCHTERMANS, G. *Pedagogical content knowledge: a systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research*. *Teaching and Teacher Education*, v. 34, p. 12-25, 2013.
- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola*. São Paulo: USP, 2009. 237f. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, 2002.
- ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FARIAS, I.M.S. de; NUNES, J.B.C.; NÓBREGA-TERRIEN, S.M. (org). Pesquisa científica para iniciantes; caminhando no labirinto. Fortaleza; EDUECE, 2010.
- FERNANDES, Jussara. *A relação da escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico*. São Paulo: PUC-SP, 2006. 87f. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FERNANDES, M. J. da S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. 2008, 282f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- FERNANDES, M. J. da S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414333004030079P2>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008
- FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, N.S. C. e AGUIAR, M.A. S. (orgs.). *Para Onde Vão a Orientação e a Supervisão Educacional*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. *O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho*. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTUNA, M. L. A. *Gestão Escolar e Subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2011.
- FORTUNA, M.L de A. Do professor a gestor: as múltiplas funções do coordenador pedagógico. Simpósio brasileiro de política e administração da educação, São Paulo, 2011.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista EducAtiva, v.8, n.1, Goiânia, 2005.
- FRANCO, M. A. S; NOGUEIRA, S do N. *Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade*. XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São João del-Rei: UFSJ, 2014.
- GARCIA, Marilene. *Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?* 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GARCIA, O. G. Direção e coordenação pedagógicas inspiradas na Educação Libertadora: propiciadoras da construção de um ambiente escolar mais significativo e humanizado. In *Revista de Educação da AEC* (105). Brasília: AEC, 1997.

- GEGLIO, P. C. *Análise Temática das produções sobre o Coordenador Pedagógico no Brasil. Pesquiseduca*, v. 2, p. 245-265, 2010.
- GEGLIO, P. C. *A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor na escola: uma análise das dissertações e teses produzidas no período de 1987 a 2009. Revista Profissão Docente (Online)*, v. 16, p. 53-71, 2016.
- GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fonte, 2003.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, A. *Capitalismo e moderna teoria social*. Lisboa: Editorial Presença, 2005.
- GIDDENS, A. *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- GIDDENS, A. *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. Lisboa: Gradiva, 1996a.
- GIDDENS, A. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- GIDDENS, A. *Sociologia*. São Paulo: Artmed, 2005.
- GIDDENS, A. *Structuration Theory: Past, Present and Future* in Bryant, Christopher & Jary, David (eds.), *Giddens' Theory of Structuration*. London: Routledge, 2011.
- GIDDENS, A.; TURNE, J. (org). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1996.
- GIDDENS, A. *O Estado Nação e a Violência: segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico*. São Paulo: USP, 2008.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIOVANI, Priscila de. *Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GOMES, Regina Gabriela. *Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo*. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. 201f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GOMES, Selma Veiga Francisco. *Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho*. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.
- GOUVEIA, Beatriz Bontempi. *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2012. 171f. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GRINSPUN, M.P. S. Z. (org.). *A Prática dos Orientadores Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GURGEL, P.O *governo da razão: escolarização, subjetivação e psicologia genética. Aprender, Vitória da Conquista*, n.4, 2005.
- HELD, D; THOMPSON, J.B. *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- HOLLAND, D et alli. Identity and agency in cultural worlds. Massachusetts: Harvard,1998.
- IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. *O ensino de história e cultura afro-brasileira na ótica do coordenador pedagógico*. São Paulo: PUC-SP, 2008. 139f. Dissertação (mestrado em Educação: história, política e sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- IMBERT, F. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes,2001.
- ISOTANI, S. *et al.* Estado da arte em web semântica e web 2.0: potencialidades e tendências da nova geração de ambientes de ensino na internet. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 17, n. 1, p. 30-42, 2009.
- JUNQUILHO, G. Condutas gerenciais e suas raízes: uma propriedade de análise à luz da teoria da estruturação. *Revista de Administração Contemporânea*, v.7.2003.
- LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIMA,M.S.de;SOARES,B.G.O.; BACALTCHUK,J. Psiquiatria baseada em evidências. *Revista Brasileira de Psiquiatria*,22(3).2000.
- MACEDO, Sandra Regina Brito de. *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MACHADO, Vivian de Andrade Torres. *A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MADEIRA-COELHO. C. M. *Módulo 1: área 1; Coordenação pedagógica e o papel do coordenador*. Brasília: Editora UnB, 2008
- MARTINS, Sidnéia Macarini. *O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa*. Presidente Prudente, Unoeste, 2010. 93f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2010.
- MEDIANO, Z. D. O Professor e o Supervisor Ante a Avaliação da Aprendizagem, *Ideias* n. 8. São Paulo: FDE, 1990.
- MEDINA, A.S. *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada*, 2^a ed. Porto Alegre: AGE, 2002
- MEGID, J. N. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- MELO, Jucélia. *A coordenação pedagógica em uma instituição de ensino superior: significações constituídas pelo coordenador pedagógico sobre o seu trabalho*. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MENDES, Fabiane Mathias Delattre. *Indisciplina escolar na visão de coordenadores pedagógicos*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do

Paraná, Curitiba, 2009.

MINAYO, C.de S.*et al.* *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZIARA, L. A. S. *A Coordenação Pedagógica e a prática docente*. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8012-a-coordenacaopedagogica-e-a-praxis-docente.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. *O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 241. 2014.

MOLLA, Sandra Regina Petrone. *O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores*. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. *O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho*. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOYANO, Jozina Alves. *O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

NERY, Josania de Lourdes Alacantarino. *Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas na escola?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012. 123f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

NIZET, J. *A sociologia de Anthony Giddens*. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v.15, n.30,2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1997

OLIVEIRA, D.A. e ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, G. F.; MENDES, M.L.C. Modernidade e reflexividade: considerações a luz do pensamento de Anthony Giddens. Revista Espaço acadêmico, n.170, 2015.

OLSON, D; BROCKMEIER, J. The Literacy Episteme: from innis to Derrida. In: OLSON, D. (org). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ORR, D. W. *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press,1992.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. *Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luiz/MA*. São Luiz: UFMA, 2006. 144f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís,2006.

PALLIARES, Neli Regina. *Sou c.p. na educação infantil e agora? Um estudo do papel do coordenador pedagógico como formador de professores*. São Bernardo do Campo:

Universidade Metodista de São Paulo, 2010. 135f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura. *O coordenador pedagógico como mediador de práxis docente em escolas de educação e de tempo integral*. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013, São Paulo, 2013.

PEREIRA, A. G. B. *Da teoria social à modernidade: reflexividade, poder e práxis no pensamento de Anthony Giddens*. Campinas: Unicamp, 2011.

PEREIRA, Fátima Aparecida. *Atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de nível médio*. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Rodnei. *A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores*. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, Claudia Oliveira. *Avaliações externas e a organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos*. São Paulo, USP, 2012. 142f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidade de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. Self-respect in school. *Educational*, v. 2, p. 112-122, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. ; SOUZA, V.L.T.de . O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 2, p. 227-287, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. ; SOUZA, V.L.T.de . O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 42, p. 754-771, 2012.

PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação continuada: intenções, tensões e contradições. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, n.02. Novembro, 2011.

POERSCH, J.M. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.26, n.4,1991.

PONTES, A. L. *Modernidade como crise: a ação em Hannah Arendt e Max Weber. Interseções*, Rio de Janeiro, V.14, n.1,2012.

PRADO, Gilsete da Silva. *A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico*. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RABINOW, P. Representations are social facts is modernity and Post- modernity in anthropology. In: CLIFFORD, J (org). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: Univ. of California, 1986.

RANGEL, M. (org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RANGEL, M.(org.). *Supervisão e Gestão na Escola: conceitos e práticas de mediação*.

Campinas, SP: Papyrus, 2009.

RESTREPO J, MARILUZ. & CAMPO, R. La docencia como Práctica, el concepto, un estilo, un modelo. Bogotá. Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2002

RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. *Pedagogical coordinating teachers: difficulties and possibilities in their everyday life*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

ROGERIO, R. M. F. A produção sobre coordenação pedagógica: o que dizem os periódicos brasileiros. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Anais, 2013.

ROMAN, Marcelo Domingues. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. São Paulo: USP, 2001. 229f. Dissertação (mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. Diálogos educacionais, Curitiba, v.6, n.19.2006.

RORTY, R. A. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Quixote, 1991.

ROSA, C. *Gestão estratégica escolar*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SALAS, R. Aprendiendo y enseñando con estilo. Teoría y práctica de los estilos de aprendizaje. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile/Dirección de Investigación y desarrollo, 1995.

SALAS, R. Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales en alumnos de la Universidad austral de Chile. (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

SALVADOR. *Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*. Salvador: SECULT, 2012.

SALVADOR. *Coordenador pedagógico: traçando caminhos para a sua prática educativa*. Salvador: SMEC, 2008.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista brasileira de fisioterapia, vol.11, 2007

SANTOS, Cintia Anselmo dos. *O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Vania Ida Malavasi. *Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012. 140f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHAFFER, K.; SCHALLER, K. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Práxis e responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

- SERPA, L. F. P. *Ciência e historicidade*. Salvador: Multipress,1991.
- SERPA, L. F. P. *Sobre a práxis pedagógica*. Educação em Debate, Fort. 14 (2): jul/dez 1987.
- SILVA, Adalberto. *O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012. 127f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SILVA, Daniel Moreira da. *O coordenador pedagógico e os ambientes virtuais de aprendizagem: um espaço para a formação de professores*. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVEIRA, C. S.;NÓBREGA-THERRIEN,S. M. *Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação básica: a elaboração do Estado da Questão*. Revista Educação em Questão, V.41,n.27.2011.
- SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. *Alfabetização*. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000.
- SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. The use of active methodology in nursing care and teaching in national productions: an integrative review. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.
- SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO,J.A.C. e DAZZANI,M.V (orgs). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA,2009.
- SZABO, Kelly. *Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- TARDELI, Élide Aparecida. *Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- THOMAS, G. Introdução: evidência e prática. In: THOMAS, G. *et al. Educação baseada em evidências: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso, Notícia e Ideologia – Estudos na Análise Crítica do Discurso*, Porto: Campo das Letras,2005.
- VAZ, H. C de L. *Experiência mística e filosofia na tradição ocidental*. São Paulo: Edições Loyola,2000.
- VENAS, Ronaldo Figueiredo. *Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia*. Salvador: UFBA,2013. 147 f. Doutorado em educação .Universidade Federal da Bahia, Salvador,2013
- VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. *Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, V.14, n.41,2014.
- ZEN, G. C. O papel da coordenação pedagógica na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Publicações - Salto para o Futuro. Coordenação em Foco. 2012. Disponível em: <<http://www.tvescola.mec.gov/tve/salto>> Acesso em 27 de janeiro de 2014.
- ZUMPARNO, Viviani Aparecida Amabile. *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*. São Paulo: PUC-SP, 2010. 184f. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.