



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DOSUL PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

**LAURA DE CÁSSIA RIBEIRO DE LIMA**

**ESCRITAS DE SI E FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DE  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ANDRADINA: DILEMAS E DESAFIOS**

Paranaíba/MS

2018

**LAURA DE CÁSSIA RIBEIRO DE LIMA**

**ESCRITAS DE SI E FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DE  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ANDRADINA: DILEMAS E DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba/MS

2018

L699e Lima, Laura de Cássia Ribeiro de

Escritas de si e as formações identitárias de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Andradina: dilemas, desafios/ Laura de Cássia Ribeiro de Lima. – Paranaíba, MS: UEMS, 2018.

152f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvane Aparecida de Freitas.

1. Coordenadoras 2. Discurso 3. Memória 4. Subjetividade  
5. Representações I. Freitas, Silvane Aparecida II. Título

CDD 23. ed. - 371.1

**LAURA DE CÁSSIA RIBEIRO DE LIMA**

**ESCRITAS DE SI E FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DE  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ANDRADINA: DILEMAS E DESAFIOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dr. José Antonio de Souza  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico essa conquista ao maior amor  
transcendental, o materno;  
ao maior amor terreno, ao maior amor angelical,  
incondicional e ao amor formativo, respeitoso,  
cúmplice e comprometido,  
Bete, Marcella, Ícaro e Silvane.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS/Paranaíba e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que disponibilizaram a oportunidade para desenvolvimento dessa pesquisa.

À minha orientadora, Prof. Dra. Silvane Aparecida de Freitas, pelo respeito ao meu tempo de produção, pela sabedoria, humildade, pelas orientações, sugestões, pela confiança depositada e, sobretudo, pelo respaldo teórico e tranquilidade.

Às coordenadoras pedagógicas do município de Andradina que se dispuseram a escrever um pouco de si e compartilhar os dilemas e os desafios da profissão.

À Secretaria Municipal de Educação de Andradina, diretores, vice-diretores e funcionários das escolas participantes pela abertura para realização desta pesquisa, pela atenção e confiança dispensadas.

A todos os professores do programa

Ao queridíssimo professor Dr. José Antonio de Souza pelo carisma e docilidade ao longo do tempo que compartilhamos, pela parceria e companhia de viagem inesquecível, Casablanca, Paris, Veneza, Florença, Roma, Vaticano, Fátima, Lisboa, Santarém e Rio de Janeiro, não teriam o mesmo brilho sem a sua presença e segurança.

À Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento pelas críticas cuidadosas e construtivas, quando do exame de qualificação, e pela disponibilidade e honra que me concedeu ao participar da banca examinadora desta Dissertação.

Às coordenadoras pedagógicas do município de Andradina que se dispuseram a escrever um pouco de si e compartilhar as maravilhas e os devaneios da profissão.

À Secretaria Municipal de Educação de Andradina, diretores, vice-diretores e funcionários das escolas participantes pela abertura para realização desta pesquisa, pela atenção e confiança dispensadas.

Aos colegas do mestrado, em especial as amigas Daniela, Ariane, Valnice, Edimilson, André e Paulo com os quais dividi muitas surpresas, alegrias, angústias e apreensões.

Aos professores e amigos companheiros de viagens, congressos, simpósios e seminários, em especial aos que me acompanharam até o SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa em Portugal: professores Dr. José Antônio, Dras. Milka e Silvane, aos amigos Ed, Nathalia, Welton e Val que compartilharam os mais belos lugares que já conheci.

Este trabalho é, sem dúvida, uma construção de todos. Obrigada a todos e a cada um.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. O enfoque central desta investigação são reflexões sobre o fazer pedagógico das coordenadoras pedagógicas, como orientadoras de estudo e formadoras de docentes, tendo como locus de pesquisa as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Andradina-SP. Assim, partimos da noção de escrita como prática social, articulada entre o linguístico, o histórico, o ideológico e o inconsciente, desenvolvemos uma reflexão sobre o exercício da escrita de si, que não é só um instrumento de coleta de dados, mas é também a oportunidade das coordenadoras pedagógicas se representarem, refletirem sobre si e o outro que o constitui. Temos como hipótese de pesquisa que o trabalho de formação de docentes e demais atribuições das coordenadoras no contexto escolar, garantem-lhes mais autonomia e confiança diante dos desafios e dilemas rotineiros. Assim, tivemos como objetivo geral de pesquisa analisar a constituição identitária dessas coordenadoras e que representações fazem sobre as funções que exercem. Para isso, como instrumento de coleta de dados, temos as escritas de si dessas coordenadoras, que foram coletadas via relatos escritos. Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa situa-se sob o crivo da Análise do Discurso de linha francesa, nas discussões sobre Representações, Memória, Subjetividade, Formações Identitárias e Escritas de Si em torno dos aportes teóricos de Foucault (1997), Coracini (2003, 2007, 2010, 2011), Eni Orlandi (2001, 2002, 2007), Pêcheux (1993,1997) dentre outros. O corpúsculo analisado trata-se de relatos sobre as trajetórias pessoais de doze coordenadoras pedagógicas municipais, por meio das escritas de si, focalizando as representações sobre suas contribuições como formadoras docentes e problematizando suas identificações por meio de suas memórias. Mediante o exposto, organizamos esta pesquisa em três capítulos. No primeiro, visando situar as condições de produção do discurso das coordenadoras, apresentamos as normatizações legais sobre o coordenador pedagógico, sinopse histórica da criação da função/cargo, descrição das escolas e o sistema de organização, assim como discorreremos sobre conceitos e estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Andradina-SP. O capítulo dois, a luz dos pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa, buscamos os subsídios teóricos que direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, a análise das escritas de si. No capítulo três, abordamos os caminhos metodológicos para análise dos relatos das coordenadoras, ou seja, as escritas de si, que foram agrupadas por temas, dando origem as categorias analisadas. Por fim, à guisa de conclusão, notamos que as participantes internalizam normas e se submetem a elas, muitas vezes, sem questionar; marcas do componente sociocultural, incorporadas inconscientemente, via memória discursiva ou experiências pessoais. Além disso, por meio dos dizeres, foi possível entender que os sujeitos, estão em conflito identitário, mesmo assim, conseguem deslocar-se, reelaboram seus discursos, criam um desconforto, para que, por meio da desestruturação das práticas costumeiras, possam emergir reflexões sobre a própria prática.

**Palavras-chaves:** Coordenadoras. Discurso. Memória. Representações. Subjetividade.



## ABSTRACT

This dissertation is the result of the research carried out with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, linked to the line of research on Language, Education and Culture. The central focus of this research is reflections on the pedagogical making of the pedagogical coordinators, as study guides and teacher educators, having as a research locus the elementary schools of the municipal network of Andradina-SP. Thus, starting from the notion of writing as a social practice, articulated between the linguistic, historical, ideological and unconscious, we develop a reflection on the exercise of self-writing, which is not only an instrument of data collection, but is also the opportunity of the pedagogical coordinators to represent themselves, reflect on themselves and the other that constitutes them. We have as a research hypothesis that the work of teacher training and other attributions of the coordinators in the school context, grant them more autonomy and confidence in the face of routine challenges and dilemmas. Thus, we had as general objective of research to analyze the identity constitution of these coordinators and what representations they make about the functions they perform. For this, as an instrument of data collection, we have the written oneself of these coordinators, that were collected through written reports. From the theoretical-methodological point of view, this research is under the scrutiny of the French Line Discourse Analysis, in the discussions on Representations, Memory, Subjectivity, Identities and Writings of Si around the theoretical contributions of Foucault (1997), Coracini (2003, 2007, 2010, 2011), Eni Orlandi (2001, 2002, 2007), Pêcheux (1993, 1997), among others. The corpus analyzed deals with reports about the personal trajectories of twelve municipal pedagogical coordinators, through self-writing, focusing on the representations about their contributions as teacher educators and problematizing their identifications through their memories. With the above, we organized this research in three chapters. In the first one, in order to situate the production conditions of the coordinators' discourse, we present the legal norms about the pedagogical coordinator, historical synopsis of the function / position creation, description of the schools and the organization system, as well as the concepts and organizational structure of Municipal Secretary of Education of Andradina-SP. Chapter two, in the light of the theoretical assumptions of French line discourse analysis, we sought the theoretical subsidies that guided the development of this research, that is, the analysis of the written oneself. In chapter three, we approach the methodological ways to analyze the coordinators' reports, that is, the self-written ones, which were grouped by themes, giving rise to some categories of analysis. Finally, as a conclusion, we note that the participants internalize norms and submit to them, often without question: marks of the socio-cultural component, unconsciously incorporated, via discursive memory or personal experiences. Moreover, through the words, it was possible to understand that the subjects are in an identity conflict, yet they can move, re-elaborate their discourses, create discomfort, so that through the destructuring of customary practices, reflections can emerge about the practice itself

Keywords: Coordinators. Discourse. Memory. Representations. Subjectivity.

## LISTA DE SIGLAS

AEE-Atendimento Educacional Especializado  
AD- Análise do Discurso  
AI-5- Ato Institucional n.5  
BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CEFAM-Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CEI-Centro de Educação Infantil  
CEU-Centro Educacional Unificado  
CFE-Conselho Federal de educação  
CP-Condições de Produção  
DRE-Diretorias Regionais de Educação  
EA-Escola de Aplicação  
EMEBI-Escola Municipal de Educação Básica Integral  
EMEF-Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI-Escola Municipal de Educação Infantil  
EP- Estimulação Precoce  
HFCS-Horário de Formação Continuada em Serviço  
HTPC-Horário De Trabalho Pedagógico Coletivo  
IBICT-Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
LBD-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PCP-Professor coordenador pedagógico  
PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PPP-Projeto Político Pedagógico  
SARESP-Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEE/AC-Secretaria de Estado de Educação do Acre  
SME-Secretaria Municipal de Educação

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Levantamento de teses e dissertações sobre “coordenador pedagógico” .....	17
<b>Tabela 2</b> - Quantidade de teses e dissertações sobre o tema pesquisado.....	23

## SUMÁRIO

Memorial, busca de si.....	13
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1 DA IDADE MEDIEVAL AS ESCOLAS DE ANDRADINA – SP, CONCEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....</b>	<b>36</b>
1.1 Trajetória histórica da criação cargo/função do coordenador pedagógico e normatizações legais .....	36
1.2 Resolução nº138, as atribuições das Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Andradina – SP e proposta para função .....	44
1.3 Caminhos conceituais do que hoje denominamos coordenação pedagógica e a estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação Básica I de Andradina – SP .....	49
1.4 As contribuições do coordenador pedagógico na formação docente .....	50
1.5 Horário de Formação Continuada em Serviço – HFCS .....	54
<b>2 SUJEITO, IDENTIDADE E DISCURSO: A LÍNGUA SE INSERE NA HISTÓRIA PARA PRODUIR SENTIDOS .....</b>	<b>58</b>
2.1 Heterogeneidade, Subjetividade E Singularidade: características transitórias, mutantes .....	65
2.2 Formações Identitárias, múltiplas identidades e Representações .....	69
2.3 Ressignificação da Memória .....	71
2.4 Escritas de Si: Discurso e Escritura .....	76
2.4.1 Escrita: sujeito, subjetividade e poder .....	78
<b>3 RASTROS DE SI E DO OUTRO .....</b>	<b>82</b>
3.1 Identidades Plurais e Multifacetadas.....	84
3.2 Gestão, poder e silenciamentos .....	88
3.3 Formações identitárias, subjetividade e memória .....	93
3.4 Máscaras: controle do dizer e Representações, já ditos.....	98

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro das Escritas de Si .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO A - Escritas de si das coordenadoras pedagógicas municipais de Andradina-SP.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO B - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética – Aprovado.....</b>	<b>148</b>

## **Memorial, busca de si**

*Escrever um memorial acadêmico promove em nós a busca por uma coerência em que a vida não se presta, buscamos reunir fragmentos, pontas irregulares de um iceberg, capazes na linha do tempo de justificar cada gesto, cada “escolha”, cada movimento, mudanças inevitáveis, que, pensamos tem de ser submetidas à racionalidade, em busca daquilo que o nosso imaginário, consideramos valorizado pela academia e pela ciência. Afinal, apesar de subjetivo, o memorial precisa estar na ordem do discurso científico, mescla, portanto, de subjetividade e objetividade. (CORACINI, 1991).*

*Por volta dos meus 5 anos de idade, já ouriçava mamãe e minha tia caçula de quatro irmãos, que morava conosco, a me ensinar as primeiras letras, em uma folha sulfite ou caderno pequeno de brochura, na cozinha, com pouca iluminação, que meu avô fizera com suas mãos de pedreiro iniciante, porém atuante, em cima de uma mesa verde com pernas finas e moles, eu delineava minhas garatujas ou a cópia de meu nome e sobrenome. Ora era nome de mamãe, ora era nome de minha tia, ora eram desenhos toscos de menina, ora de menino, casinha com chaminé, árvore com balanço.*

*Com cinco anos e meio eu estava pronta, eis-me no primeiro dia da pré-escola, camiseta branca com uma águia ao lado esquerdo do peito, de gola “v” e acabamento azul marinho, short jeans recém-comprado, tênis branco com detalhes em vermelho, meias retiradas do saquinho plástico, sem contar com o laçarote no cabelo, cada dia era um penteado. Pelo pouco salário que mamãe ganhava, conseguia fazer milagre com todo luxo que me apresentava dia-a-dia, diante da pré-escola da tia Olga Raimunda, na escola do centro, ainda hoje intitulada E.E.P.S.G “João Brembatti Calvoso.”*

*Foi ali nas cadeirinhas de madeira vermelha e mesinhas quadradas, sala decorada de papéis, letras e números coloridos que aprendi a ler e escrever, lembro-me como se fosse hoje do meu primeiro desafio literário. Escrever a palavra “chão”, em uma atividade de produção de texto, em que a professora apresentara três gravuras: uma cadeira de balanço, vovó com um novelo de lã fazendo crochê; um gato e um chão ladrilhado. Minha incógnita era desvencilhar os trejeitos épicos daquela palavra, percorri a sala toda, indagando cada colega já que a professora estava encoberta pelas dúvidas dos demais. Até que Ana Karina, uma coleguinha, foi até a lousa pegou um giz branco e tracejou aquela palavra em minha defesa. Foi minha primeira descoberta, conquistada pelo meu desejo de busca.*

*O final daquele ano de 1984 foi uma festa, no salão nobre da escola, houve o encerramento do ano letivo, lembrancinhas de Natal e a minha primeira cartilha encapada em papel vermelho “No reino da Alegria”, que seria usada no ano subsequente, lembro-me da*

*ilustração da capa: um palhaço, um sorvete saboroso, tudo bem colorido, trazendo o efeito de um mundo novo cheio de contentamento, um luxo, mal sabia que estava ali as famílias silábicas, sílabas canônicas e não canônicas, lições sem ou pouco sentido, mas eu gostava da escola e de tudo que me era ensinado.*

*Eu gostava mesmo era da biblioteca imensa, apesar da bibliotecária ser chata e ranzinza, adorava quando a professora lia para gente e pedia para que escolhêssemos um livro para ler, eu me lembro que sempre escolhia “Maria vai com as Outras” de Sylvia Ortoff, depois lia outros.*

*No ano de 1985, os fatos começaram a ficar mais sérios, queria ir sozinha para a escola, eram dez quartos de casa e eu já me achava preparada. Já estava na primeira série com a professora/tia Alice, foi exatamente ali que resolvi ser professora, na minha mente infantil e em contato com minha primeira instituição de ensino fora de casa, achava aquele lugar espetacular e todas as professoras inteligentes, ricas, cheirosas e que sabiam tudo nesse mundo. Me lembro nitidamente dos anos subsequentes; da professora da segunda série, tia Maria; da terceira série, tia Elza; da quarta série, tia Cida; lembro de todas com muito carinho. Da hora do recreio, dos dois pratos de merenda que eu comia, do pipoqueiro e da coca-cola com paçoquinha que adorava comprar e ainda do lanchinho que mamãe mandava: bolachas de água e sal com margarina, enroladas em um guardanapinho de pano, suco de morango na garrafinha térmica, depois de toda essa comilança ainda dava tempo de correr, brincar de pega-pega e, por vezes, esquecer meus óculos pelo pátio, ou me machucar. Uma vez, naquele mesmo ano de 1985, eu caí na quadra, tropecei na trave e lá se foram sete pontos na testa, as inspetoras ficaram loucas comigo, a camiseta branca jorrada de sangue, a toalha de rosto do banheiro dos professores virou meu estancador, mamãe trabalhava na pediatria do hospital local naquela época, e me recebeu com aquele semblante de pavor.*

*Da pré-escola à oitava série, estudei em uma mesma escola, a turma era praticamente a mesma, os mesmos colegas, amigos que perduram até os dias de hoje. Na quinta série, havia sete disciplinas, sete professores e eu achava toda aquela variedade o máximo. Sempre fui boa aluna, não era a melhor da sala e ouvia tanto dos meus professores, como da minha mãe, que copiava o discurso, dizendo que eu era um pouco desatenta. Nas provas, errava questões fáceis pela desatenção, mas na verdade, a escola nunca foi um peso para mim, eu não me preocupava com essas questões de notas, eu gostava do ambiente, dos colegas, das brincadeiras, das árvores frondosas que havia no pátio, dos joelhos ralados pela correria, das aulas de educação física que eu insistia em querer ser atleta e participar. Na sexta série, consegui quebrar uma perna, ainda com gesso quebrei a outra tentando descer as escadas.*

*Adorava as aulas de Língua Portuguesa quando havia literatura, na quarta série li “A história do galo marquês” de Ganymédes José, a história era sobre o animal de estimação de uma criança escrava que ao final foi sacrificado, é um livro sobre perdas, amizade e morte, chorei muito, por isso foi um livro que me marcou. Adorava os livros da série vagalume, em especial “Zezinho, o dono da Porquinha Preta”, de Jair Vitória, histórias com crianças e animais me emocionam até hoje.*

*Aos treze anos e meio, em 1992, iniciei minha caminhada rumo à vontade de ser docente, ingressei no extinto CEFAM “Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério”, foi uma tentativa do governo de alguns estados, dentre eles o de São Paulo, frente à escassez de educadores capacitados para trabalhar com a educação básica, consistia em estudar quatro anos, em período integral, ganhando um salário mínimo mensalmente. Segundo o governo estadual da época, depois de uma década não teve o resultado esperado e infelizmente, foi extinto. Ali me encontrei e construí um alicerce firme e forte para minha subsequente caminhada rumo à Educação. Concomitante ao quarto e último ano do CEFAM, ingressei no curso de Letras na UFMS, “Universidade Federal do Mato Grosso do Sul”, pois tinha afinidade, desde a educação infantil com a literatura. No curso de Letras, tomei gosto pelas aulas de inglês, e passei a fazer cursos particulares na escola de línguas “Yazigi”.*

*Fiz estágios na E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) “Fernanda Lustoza”, nas classes de jardim I e II, as atividades docentes intensificaram-se, além do estágio que fiz nas classes de primeiras e segundas séries, realizei juntamente a outros colegas de turma, vários projetos no quais participavam algumas crianças de todas as escolas da rede, no intuito de envolvê-las em diversas atividades pedagógicas e recreativas. Aquele ano era de Copa do Mundo, foi realizada uma Oficina Pedagógica com esse tema, numa autêntica postura interdisciplinar, na qual montamos uma sala de jogos. No mês de outubro, na semana da criança, montamos um stand com diversas atividades que envolveram todas as crianças de todas as escolas durante três dias no Centro Cultural Pioneiros de Andradina.*

*Estagiei também na Casa do Menor – “Leda Furquim Atílio”, uma entidade filantrópica presidida pelo radialista Nivaldo Franco Bueno, que cuidava de crianças carentes. Confesso que no início receei, pois o senso comum dizia que a entidade abrigava menores infratores perigosos, as crianças eram mal vistas pela sociedade, mas ao conhecê-las, conviver e receber todo aquele carinho, percebi o quanto era importante estar ali, não só para o meu crescimento pessoal e profissional, mas para doar um pouco de mim. Ouvindo suas histórias, pude notar que não eram infratores e sim crianças provenientes da vulnerabilidade social.*

*Em abril, com um projeto “Redescobrimo a Páscoa” que visava resgatar o real sentido*



*da data, sugerimos à diretora que fosse realizada uma festa com a presença da família e dos diversos segmentos da sociedade, afim de que, aos poucos, pudéssemos desfazer a falsa imagem que faziam daquela entidade. Tudo aconteceu como foi planejado, escrevemos um belo texto e eu mesma fiz a abertura da festa. Querendo garantir esse sucesso, elaboramos um novo projeto: “Não basta ser mãe, tem que participar”, que consistiu em diversas produções textuais redigidas pelos alunos e atividades artísticas, que seriam encadernadas e entregues às mães ou às pessoas que ocupavam esse lugar na vida das crianças. Juntamente a outros estagiários, entregamos o projeto à direção, foi aceito e culminou em outra bela festa, muitas pessoas compareceram, houve apresentações teatrais, musicais e declamações feitas pelas crianças que sensibilizaram a todos para a importância do papel da mãe e da família na formação emocional dos filhos. O jornal local esteve presente e esta festa teve maior repercussão do que a anterior.*

*Em 1998, ingressei, via processo seletivo, na Educação Infantil da escola “Paulo Sérgio” e, em 1999, no ensino Fundamental da escola “Youssef Neif Kassab”, ambas no município de Castilho – SP. A escola trabalhava com material apostilado (Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino) do sistema COC de ensino, o que me deixou em conflito com as teorias e práticas que vivenciei e estudei. No entanto, os materiais estavam lá e deveriam ser usados, então tive que me adaptar ao novo contexto, críticas destrutivas não resolveriam nada, aversões ao material prejudicaria os mais interessados no processo ensino/aprendizagem: os alunos. Então “abraçei o livro” e trabalhei os conteúdos da forma mais significativa possível.*

*Naquela época, toda a rede municipal de ensino, participava de encontros bimestrais em Ribeirão Preto- SP, já que o material apostilado vinha de lá. Progressos e conquistas foram alcançados, desde meu ingresso como professora aos 19 anos, toda farra dentro do ônibus com os professores, amigos que contemplo até hoje, palestrantes como educadora Guiomar Namó de Mello, do psicomotrista Hélio Barbosa e do escritor de literatura infantil Pedro Bandeira. Este último foi muito importante, pois pude ampliar em muito minha prática no ramo da literatura e na arte de contar histórias.*

*Ao participar assiduamente dos conselhos de classe, partilhar com todos os progressos e conquistas dos alunos, ouvir elogios e opiniões, sentia-me motivada a buscar e pesquisar novas atividades que pudessem integrar, cada vez mais, minhas crianças na vida social. A participação da família nesse processo foi muito relevante, resgatando o apoio, no decorrer do ano, realizamos reuniões extras com dinâmicas que sensibilizaram os pais para a responsabilidade e importância na formação psico-cognitiva e emocional de seus filhos.*

*Em 2000, via concurso público, ingressei como docente, em Andradina-SP - cidade que*

*nasci, que amo e que moro -, na E.M.E.F. “Josepha de Jesus Carreira” para lecionar no ensino fundamental I. Foram treze anos ininterruptos de muito suor, dedicação e aprendizado. Entre 2001 e 2004, no período inverso, lecionava inglês para crianças em outras escolas municipais. Em 2001, ingressei no curso de Direito, na UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foram cinco anos de aquisição de conhecimentos, participei de vários congressos, palestras e eventos na área jurídica. Em 2005, por concurso público, ingressei na educação infantil do município.*

*Estive como coordenadora da “Escola da Família”, também participei do programa “Reforço de Férias”. Em 1999, especializei em Psicopedagogia pela FIU – Faculdades Integradas Urubupungá, em Pereira Barreto- SP, em busca de obter conhecimentos relativos à grande incógnita “por que algumas crianças não aprendem”.*

*Em 2008/2009, fui presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, era um colegiado, cuja função principal, segundo o art. 24 da Lei nº 11.494/2007, era proceder ao acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, fiz algumas viagens e cursos em Brasília e São Paulo.*

*Pensei que poderia ajudar a rede de Educação a crescer, fazia e refazia as contas sobre os gastos e documentos contábeis, buscava soluções, visitava as obras e conferia os gastos, até que meus poucos conhecimentos jurídicos me levaram a entender que quase tudo era super faturado e não obedeciam às leis. Busquei os trâmites legais, criei uma rede de conexão e distribuição de informações sobre os gastos da Educação, indo de escola em escola com os cálculos e dados. Tentava, sem sucesso, falar com o prefeito, protocolava documentos pra o presidente da Câmara dos vereadores; buscava explicações com a coordenadora geral da Educação e nada, tudo em vão e sem respostas, montamos um dossiê com todas as informações e entreguei à promotora pública, ao prefeito, à secretária de educação e ao tribunal de contas, em poucas horas.*

*Naquele 11 de outubro de 2009, recebi uma ligação do gabinete do senhor prefeito para que eu me encaminhasse à prefeitura. Lá chegando, todos os assessores jurídicos, a coordenadora geral de educação, dentre outros, me aguardavam com o dossiê em mãos, perdidos diante de tantas informações, não tiveram argumentos frente àqueles documentos.*

*Deslocando-me um pouco mais em minha carreira, passei a ser formadora do “Pró-Letramento”, 2011/12, um programa de formação continuada para professores que visavam à melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, abrangendo as áreas de leitura, escrita e matemática básica.*

*Fui orientadora de estudos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa -*

*PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015, que inclui avaliações anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos. Mediante esse caminhar, muitas experiências, erros e acertos... Em março de 2013, achei que era chegado o momento de assumir o papel de formadora e ingressar como coordenadora pedagógica. Desde abril de 2013, até o presente momento, estou nesta função na E.M.E.F. “Zoraide de Carvalho Oliveira”.*

*O desafio foi lançado, atuar como coordenadora numa escola em que não conhecia nenhum dos professores e não tinha laços afetivos com os alunos ou corpo gestor, foi extremamente desgastante e assustador, percebi que deveria seduzir, conquistar os docentes para que pudesse me aproximar. Muitos deles estavam receosos e resistentes com o surgimento de um novo membro, fui desenvolvendo meu trabalho educadamente, com cautela, responsabilidade e comprometimento, sempre pensando no efetivo aprendizado dos alunos e na formação dos professores, com o fito de ajudar a solidificar as bases de uma escola de qualidade e com uma gestão democrática. Coordenar não é fácil, mas é possível, gosto de desafios, de estudar, de estar sempre em processo de atualização, procuro sempre me esforçar ao máximo.*

*Em 2013, graduei-me em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo UCESP/Araçatuba, pois minha função exigia, mas ainda faltava algo, surgiu a oportunidade de uma pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, concluída em 2015, aprendi muito e foi extremamente relevante para o fortalecimento da minha profissão. De 2013 a 2017, fui coordenadora pedagógica da E.M.E.F. “Zoraide de Carvalho Oliveira”.*

*Como a maioria dos coordenadores pedagógicos, tive um início de carreira carregado de conflitos, anseios, medos, expectativas e muitas dúvidas. A rotina escolar, muitas vezes, me pareceu um tanto pesada, e, muitas vezes, me deparei trabalhando isoladamente. Ser coordenadora pedagógica pesava nos ombros responsabilidades mil, tinha que garantir que a escola fosse bem, ainda mais em tempos de avaliações externas em que metas estão aí para serem batidas e dobradas. Quando era professora não tinha a menor noção do papel de formador e articulador frente a uma escola, hoje respeito muito mais minhas ex-coordenadoras.*

*Todos os dias, saía da escola frustrada, com aquele pesar de que poderia ter feito mais, produzido mais, auxiliado mais, foram quatro anos e o trabalho aumentava a cada dia, sabia que a eficácia também, pois os resultados apareciam a olhos nus. Sempre estava muito ocupada, isso me preocupava, eram poucos os momentos que parava pra “bater um papo”, ter*

*um diálogo mais leve, perguntar sobre os entes queridos, ou tomar um café, uma água, talvez meus professores precisassem de uma formadora menos incisiva, estava sempre alerta e cumprindo deveres, tentava oferecer o que podia, mas podia muito pouco, frente às necessidades encontradas.*

*Via os professores sempre ansiosos, alguns com olhares desesperados, outros muito seguros de si, a reclamação era geral e o elogio era escasso, tentava atender a todos da melhor forma possível, mas falhava, pois eram muitos e os pedidos de socorro eram maiores ainda. Assim, me sentia em dívida com aqueles que nunca pediam meu auxílio.*

*Às vezes, sentia que quanto mais auxiliava, questionava, articulava, estudava, formava, os professores ficavam mais dependentes, sendo que meu objetivo era justamente o contrário. Sentia-me lisonjeada quando notava que as asas já estavam compridas e podiam voar sozinhos e ao longe. Sentia-me repetitiva, falava várias vezes as mesmas coisas e quando ia analisar, intervir... a orientação que havia passado, não havia sido considerada e as desculpas apareciam como “ervas daninhas” (Mt 13, 24-43). Será que estava sendo capaz de estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que apareciam?*

*Deparava-me sempre amarrada em questões burocráticas que não eram atribuições pedagógicas, tinha consciência do meu papel de orientadora e diretiva. No entanto, surgiam dúvidas sobre a hora de elogiar, de criticar, de instrumentalizar, de orientar. Prezava por ser, cotidianamente, otimista e educada, ser um instrumento de transformação da realidade negativa e pesada, resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; possibilitar um referencial de conjunto para a árdua caminhada pedagógica, aglutinar os docentes em prol de uma causa comum que é acreditar na Educação.*

*Sei que era preciso, em alguns momentos, além da competência técnica, a experiência e o conhecimento, desenvolver outras competências, esta sim, a maior e difícil incógnita, lidar com o ser humano, transformar meu olhar, ampliar a escuta, e modificar a fala, quando a leitura da realidade assim o requeresse.*

*Além das funções pedagógicas, teria de lidar com as diferenças, ajudar efetivamente na construção de uma Educação de qualidade, teria, ainda, a árdua tarefa de resolver conflitos no espaço escolar, como os de ordem burocrática, disciplinar e organizacional, assim como colaborar para o fortalecimento das relações inter e intrapessoais. Quando resolvi assumir essa função, sabia que não estava 100% preparada, que iria passar por vários desafios, mas meu intuito era crescer e amadurecer enquanto profissional, participar efetivamente na melhoria da qualidade da educação.*

*Toda essa reflexão me deu mais segurança para enfrentar os desafios, de que tinha que deixar de lado o papel de atendente e me focar no papel de formadora, nas Horas de Trabalho Coletivo (HTPC) e Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), tempo que tinha destinado a cada professor, poderia me dedicar a esta contribuição que realmente me propus e a essa rotina pedagógica, que era efetivar o grande enlace entre ensino e a aprendizagem.*

*Na ânsia de aprender e me desenvolver, me engajava em todas as ações de formação, como orientadora de estudos e tutora dos professores da rede municipal de ensino. Era preciso ampliar meus conhecimentos e mudar a forma de agir, descobrir como poderia ajudar os professores efetivamente. Pude aprender muito em cada curso, mas foram nos encontros dentro da escola, no encontro com cada professor no Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), visitando as salas de aula, acompanhando os níveis de escrita e leitura de cada aluno, escutando cada anseio, pedido ou reclamação, ajudando a confeccionar cada Sequência e Projeto Didático, nas reuniões com a Coordenadora do Ensino Fundamental de Andradina e com os demais coordenadores, que eu mais me identifiquei profissionalmente.*

*Em meados de 2015, resolvi voar um pouco mais, fiz uma disciplina especial do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em educação, área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, em Paranaíba-MS. Planos retomados que haviam sido adormecidos em 2009, eis alguns presságios que complexificam a vida, pois desde aquela data, até o presente momento, foram anos turbulentos. Mamãe piorou muito o quadro de depressão crônica, com inúmeras tentativas de suicídio, superdosagem de medicação, dentre outros percalços; um relacionamento sério se desfez depois de onze anos; vovô que sempre foi muito ativo, quebrou o fêmur e ficou quatro anos acamado, apesar de ter seis filhos e catorze netos, eu era a única disposta e disponível para o momento, faleceu em dezembro de 2013. Meu tio, irmão mais novo de mamãe, que sempre foi o pai que não tive, foi acometido por um câncer de pulmão, meus finais de semana eram todos em Araraquara - SP, faleceu em agosto de 2015.*

*Plano retomado, em 2016, ingresso como aluna regular no mestrado, mas como nada é por acaso, e, ainda, é latente em nossa sociedade os resquícios da Era Medieval, ou da época escravagista, casa grande-senzala, ou seria atitudes do presente momento? Eis que o órgão que deveria me motivar, Secretaria Municipal de Educação de Andradina - SP, retira-me da orientação do PNAIC “Pacto da Alfabetização na Idade Certa” em 2016, e confirma denúncia de que eu assinava a folha de ponto sem estar in loco, ou seja, me ausentando da coordenação para assistir aulas no Mestrado em Educação, em Paranaíba. Sobre isso, (CORACINI, 2011, p. 38) nos elucida:*

*[...] a memória é feita de esquecimentos: uns traumáticos, que é preciso recalcar para subsistir ou resistir (e isso tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista social), como um acontecimento tão doloroso que sua lembrança acarretaria sofrimento e danos, não apenas para a autoimagem como para a imagem que, de algum modo, o sujeito tenta construir ou preservar de si naqueles e para aqueles com quem convive; outros, menos traumáticos, mas com relevância política, que é preciso silenciar para permitir que outros sentidos emergjam , ou sejam estancados. [...]. (CORACINI, 2011, p. 38).*

*Segui a caminhada e valeu a pena cada segundo, cada disciplina cursada, cada vínculo positivo que aferi, cada professor que me auxiliou na construção do conhecimento, cada amizade que efetivei, cada leitura que fiz, cada noite mal dormida, cada quilo a mais, cada lapso de ansiedade, cada descoberta, cada apresentação em simpósios, cada viagem, Pelotas-RS, Campo Grande-MS, Santarém – Portugal, Paranaíba – MS. Certeza tenho poucas, mas uma que me perpassa é que cresci como ser humano. Eis me aqui em 2018, já contratada pelas FIRB – Faculdades Integradas Rui Barbosa, que fica distante de casa por alguns quarteirões, instituição essa que sempre sonhei em lecionar.*

*Diante do exposto, finalizo aqui meu memorial, recortes da minha história, rastreados pela memória, mesmo que tenhamos a impressão da inutilidade teórica, com tantas páginas escritas, são marcas da objetividade-subjetividade, do espaço histórico-social em que me encontro, justificando por si só o percurso teórico de todo esse trabalho.*

*Aspectos que nos pareciam irrelevantes, em outro momento, nos parecem de suma relevância. Escrever um memorial nos remete ao passado, a partir do presente, escrever parte de nós é extremamente prazeroso quando nos livramos dos abcessos das possíveis críticas, eis aqui apenas a busca de um caminho trilhado, a vida vivida, reinterpretada, como de qualquer outro sujeito, em busca de si em um universo do caos. Uma vez que tenho como princípio de*

*A ilusão da racionalidade da linearidade cronológica da qual dificilmente escapamos por força da cultura, da possibilidade de conhecer, e o rela do inconsciente, saber que não se sabe, mas que fala em nós, por nós e de nós. Escrita de si que é sempre escrita do OUTRO (FOUCAULT 1982[1883], escrita que compromete e que promete o conhecimento de si [...] (CORACINI, 2011, p.69).*

*Assim, em busca de uma representatividade para as coordenadoras municipais do município de Andradina, proponho, para a tessitura desta pesquisa, as escritas de si como base para as reflexões sobre si e sobre o Outro, que diante de cada fragmento discursivo escrito e analisado, haja inspiração em viver e em continuar lutando por uma Educação mais coerente e coesiva, um mundo mais justo e ‘humano’.*

## INTRODUÇÃO

Não pretendemos negar ou recusar as práticas atuais ou o modo como é realizado o trabalho das coordenadoras pedagógicas do município de Andradina-SP, mesmo porque compreendemos que esta pesquisa está ligada à própria cultura da instituição escolar em que estão inseridas, além das normatizações legais da Secretaria Municipal de Educação. A fim de compor essa problemática, o repensar do fazer e o agir cotidiano são reflexões importantes para as relações escolares. Entendendo que a Educação deva ser um meio para a promoção do ser humano, o desenvolvimento pessoal e ampliação da capacidade discursiva do sujeito em formação; a proposta desta pesquisa está voltada para a formação identitária das coordenadoras pedagógicas que atuam na rede municipal de Andradina-SP.

Partimos do pressuposto de que a construção da identidade social é um processo dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmo e aos outros engajados no processo. Essa temática vem sendo discutida na academia, mesmo de forma escassa, sobretudo, no que se refere aos desafios e dilemas, escritas de si e formações identitárias.

Esta pesquisa justifica-se e tem como referência a reconstrução de minha trajetória profissional “*Todos os dias, saía da escola frustrada, com aquele pesar de que poderia ter feito mais, produzido mais, auxiliado mais*” “*Deparava-me sempre amarrada em questões burocráticas que não eram atribuições pedagógicas, tinha consciência do meu papel de orientadora e diretiva. No entanto, surgiam dúvidas...*”, conforme memorial, *Busca de si* (p.13-22), cheia de dúvidas e anseios, enquanto coordenadora pedagógica tentando delinear um espaço identitário, sobretudo, como responsável no processo de formação continuada dos professores.

É importante ressaltar que, no ano de 2013, foi instituído, no município de Andradina/SP, um Horário de Formação Continuada em Serviço – HFCS. No entanto, somente em 2015, foi regulamentado pela resolução nº 137/2015, ressaltando que, em uma jornada de 30 horas, o professor teria 5 (cinco) horas de Estudo, Planejamento e Avaliação na escola.

Nesse viés, esta pesquisa pode contribuir, também, com os estudos já realizados sobre formação docente, sendo intermediado pelo coordenador pedagógico como orientador de estudos, além da principal contribuição, que é como se dá o processo de formação identitária do coordenador pedagógico frente a esses desafios e dilemas. Para isso, muitos caminhos precisam ser trilhados para que haja uma educação de qualidade, dentre tantos, um deles é analisar e refletir sobre a responsabilidade do coordenador, enquanto articulador do processo

didático-pedagógico de um grupo de professores.

Mediante essas justificativas, nesta pesquisa, temos os seguintes objetivos específicos:

- 1) coletar escritas de si das coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Andradina-SP, analisando as representações por meio do discurso sobre suas contribuições como formadoras de professores;
- 2) analisar os efeitos de sentido das escritas de si das coordenadoras pedagógicas de Andradina – SP;
- 3) refletir sobre o discurso das coordenadoras pedagógica sobre sua prática;
- 4) problematizar as identificações das coordenadoras pedagógicas, analisando o papel da memória;

Está intrincada à rede discursiva das teorias de formação continuada de professores, que ganhou força em meados de 1990, o discurso que “conceberam” o professor como coordenador pedagógico, da forma como conhecemos hoje. Período de importantes mudanças educacionais no Brasil, sobretudo, aquelas oriundas da implantação das políticas neoliberais.

Em relação à identidade das coordenadoras pedagógicas da rede pública de Andradina-SP, analisamos o perfil normatizado pelas leis que regem a função do coordenador pedagógico e comparamos às práticas cotidianas dessas profissionais, mediante aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa.

O cópuz analisado trata-se de relatos sobre as trajetórias pessoais de doze coordenadoras pedagógicas municipais, coletados pelas escritas de si, focalizando as representações sobre suas contribuições como formadoras docentes, bem como problematizando as identificações por meio de suas memórias. O cópuz analisado tem como foco a questão da Formação Identitária e as Escritas de Si, obtidas por meio de relatos escritos na folha de papel ou digitalmente, sobre as trajetórias pessoais.

Houveram algumas reuniões junto à secretária de educação, os diretores das sete escolas municipais, além das coordenadoras pedagógicas, que fazem parte do cópuz desta pesquisa, visando explicar o foco do trabalho e solicitar a participação de todas. Assim, ficou acordado que seria enviado, via e-mail, um rol de questões que serviriam de apoio, caso precisassem, mas que o intuito era que cada coordenadora escrevesse sobre si, sobre os dilemas e desafios da profissão e que não levaríamos em consideração a correção gramatical ou ortográfica, nem a busca de coerência ou coesão, pois o relevante seria a produção de sentido de sua própria escrita, a sua história pessoal e profissional.

A partir dessas escritas, iniciamos a análise, a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de Linha Francesa. Refletir sobre as escritas de si das coordenadoras pedagógicas,



na folha de papel ou grafadas digitalmente, é o que nos impulsiona nesta pesquisa. Portanto, para o desenvolvimento da análise dos dados, foram selecionados alguns recortes, que, aparentemente, apresentaram elementos sugestivos para análise, tendo em vista os objetivos traçados para esta pesquisa.

Foram acionadas sete escolas e coletadas doze escritas de si das coordenadoras, duas coordenadoras por escola, uma do primeiro ciclo, outra do segundo ciclo, duas coordenadoras não participaram por motivos pessoais. Para melhor organização dos dados, denominamos ficticiamente as coordenadoras e escolas por números, ou seja, **coordenadora 1, escola 1** e, assim, sucessivamente.

As coordenadoras, protagonistas do discurso, as interlocutoras, não foram consideradas apenas como seres empíricos, mas também como representações de lugares determinados pela estrutura social, ou seja, o discurso é produzido em um espaço de redes de filiações sociohistóricas de sentido, que surge como efeito dessas redes, podendo deslocá-las e/ou desestruturá-las, produzindo outros sentidos.

Ao analisar as identidades entrelaçadas das coordenadoras pedagógicas, no conjunto de normatizações legais existentes no Estado/município de Andradina-SP, refletimos sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público, segundo algumas resoluções, dentre elas a de nº 137, a qual retrata os aspectos legais de suas atribuições.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa situa-se sob o crivo da Análise do Discurso de linha francesa, nas normatizações legais, sobretudo, no que se refere às discussões sobre Memória, Representações, Subjetividade, Identidades e Escritas de Si, em torno dos aportes teóricos de Foucault (1997), de Coracini (2003, 2007, 2010, 2011), Eni Orlandi (2001,2002, 2007), Pêcheux (1993,1997) dentre outros.

Construindo representações, que constituem sua identidade – sempre vinda do outro (DERRIDA, 1996), as palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas a que os sujeitos se inscrevem: o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo”. Como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo de completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável por soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia-a-dia. (CORACINI, 2003, p. 207).

Nesse sentido, a cada luta que travamos, a cada embate, a cada dificuldade imposta, novas maneiras de agir, vamos encontrando, melhor vamos nos conhecendo, aprendendo a driblar os embates político-ideológicos que nos são impostos diariamente. (FREITAS, 1999,

p.136).

No livro *Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade*, Maria José Coracini e Claudete Moreno Ghiraldelo (p.37), no que se refere à questão da memória, apresentam a abordagem do dicionário como “recordação”, a abordagem teórica como “lembrança do passado, memória coletiva – diz respeito ao povo, nação” (p.26); a abordagem psicológica como “relação com o comportamento individual e social (ligada ao sujeito do conhecimento)” (p.29), a abordagem discursiva como a “constituição dos sujeitos e dos discursos: forma do sujeito se dizer e dizer o mundo” (p.32); a abordagem psicanalítica, “a partir da intervenção do outro, que permite que o sujeito saiba quem ele é, reconheça-se, identifique-se” (p.36); a abordagem desconstrutivista como “memória feita de esquecimentos – lembramos porque esquecemos (movimento para trás), busca de fragmentos que formam o inconsciente, arquivo de si” (p.39).

Para apresentarmos a metodologia das escritas de si, nos pautamos nos pressupostos teóricos de Coracini e Eckert-Hoff (2010), *“Escrit(ur)a de si e alteridade no Espaço Papel-Tela”* (2010), que trataremos no capítulo três.

Ao invés de abordarmos a escrita como forma de comunicação ou como meio de interagir com o outro, que se encontra distante, ausente, interessa-nos abordá-la nas bordas da escrita de si como forma de se dizer, talvez a única maneira. Foucault, por exemplo, em seu texto sobre a escrita de si (1983), considera-a, ao mesmo tempo, como forma de resistência e, ao mesmo tempo, de submissão ou assujeitamento, pois vários são os casos estudados por ele em que a escrita acontece em decorrência da imposição de uma autoridade.

Em levantamento bibliográfico realizado na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no mês de julho de 2017, não foram encontrados como descritores “sinopse histórica sobre coordenador pedagógico”, “normatizações legais sobre o coordenador pedagógico”, “cargo ou função, conceito: coordenador pedagógico”, temas que serão abordados em nosso primeiro capítulo. Pelo filtro “assunto”, nenhum trabalho apareceu, não encontramos nada consistente, somente fragmentos aleatórios sobre o assunto em dissertações ou teses com outro foco de estudo.

Com a intenção de aprofundar a temática, fizemos mais levantamentos bibliográficos das pesquisas, acerca desta temática. A consulta foi realizada em julho de 2017 e, posteriormente, em fevereiro de 2018. Não foi delimitado um período específico para a busca, no entanto, na plataforma virtual IBICT consultada, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, no que se refere aos descritores utilizados, foram encontradas pesquisas

publicadas entre 2007 a 2018. No primeiro momento da pesquisa, foi utilizado como base o descritor “Formações Identitárias”, sem aspas, em que foram encontrados 132 trabalhos, que nada tinham a ver com nosso sujeito de pesquisa, tentamos “formações identitárias do coordenador pedagógico”, foram encontrados cinco pesquisas, quatro dissertações e uma tese, mas nenhum trabalho tinha como foco de pesquisa nosso sujeito. Assim, para refinar os resultados, decidimos pela busca avançada, de modo a encontrar pesquisas mais especificamente ligadas à nossa temática.

Na busca avançada, foi utilizado como base o descritor “Escritas de si”, 214 trabalhos encontrados e nenhum trazia nosso sujeito de pesquisa, depois tentamos “formações identitárias do coordenador pedagógico” e nenhum registro encontrado.

Migramos para o Catálogo de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com resultados refinados segundo nosso interesse, Programa, Área de Avaliação e Área de Concentração: Educação, Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas “escritas de si” e “formações identitárias do coordenador pedagógico”, nenhum registro encontrado, para os termos buscados.

Diante da ausência significativa de resultados, retornamos à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, em busca avançada, utilizamos o descritor que é o sujeito de nossa pesquisa “coordenador pedagógico” com o filtro em “Programa: Educação”, o resultado dessa pesquisa apresentou-nos 37 trabalhos, sendo 23 dissertações e 14 teses.

Tabela 1. Levantamento de teses e dissertações sobre “coordenador pedagógico”

<b>Autor/ Ano</b>	<b>Tese</b>	<b>Disserta ção</b>	<b>Título</b>	<b>Assunto/Tema</b>
2015, SILVA		X	Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente	Identificar os saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de educação no município de São Bernardo do Campo na realização do trabalho de formação de professores em serviço, bem como a relação entre esses saberes e a formação oferecida aos diretores no período entre 1998 e 2008.

2014, MACEDO		X	A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	Volta-se para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.
2014, HORTA	X		Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I	Analisar a maneira pela qual determinadas professoras e coordenadoras pedagógicas são capazes de identificá-lo na sua prática profissional.
2013, VIEIRA		X	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	A formação de professores, pensada na relação com a prática de documentação pedagógica- expressão que designa um conjunto de registros, constituindo-se como um material investigativo mediante a materialização das narrativas de aprendizagens de adultos e crianças.
2010, BORGES	X		Formação de formadores para o ensino de ciências baseado em investigação	Inserir na temática de formação de formadores e foi realizado em um dos polos do programa, a Estação Ciência da Universidade de São Paulo, no projeto Mão na Massa - Iniciação Científica no Ciclo I.
2009, DOMINGUES	X		O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola	Investigação o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espacos de formação contínua do docente na escola.
2007, HORTA		X	Identities em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis	Tentativa de compreensão da forma pela qual se estabeleceram, no Brasil, as identities profissionais das professoras de primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas.

Fonte: BDTD<sup>1</sup> (2017/2018).

Organização: a autora

Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre o tema pesquisado

	<b>TESES</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TOTAL</b>
<b>2017</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
2016	-	2	2
<b>2015</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
2014	1	2	3
<b>2013</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
2012	-	2	2
<b>2010</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
2009	1	2	3
<b>2008</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
2007	1	2	3
<b>2006</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
2001	-	1	1
	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>37</b>

Fonte: BDTD<sup>1</sup> (2017/2018).

Organização: a autora

---

<sup>1</sup> A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD integra em um único portal os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Último acesso em: 03 de fevereiro 2018

Após uma leitura atenta dos resumos das teses e dissertações encontradas na pesquisa avançada no banco do IBICT, fizemos apreciação das pesquisas encontradas, observando, sobretudo, o tema abordado nos trabalhos. Ressaltamos que a categorização por temas ocorreu após leitura dos resumos e das introduções de todos os trabalhos, considerando os objetivos de cada um. Os temas abordados na Tabela 1 foram os que mais se aproximaram de nossa pesquisa.

O terceiro momento foi de análise discursiva do tema/assunto, identificando os elementos presentes nas produções selecionadas que poderiam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, notamos um número reduzido de investigações diretamente relacionadas às “formações identitárias” das coordenadoras pedagógicas ou como “orientadoras/formadoras de estudo docente”. Do total de 37 pesquisas, apenas três teses Horta (2014), Borges (2010) e Domingues (2009) e quatro dissertações Silva (2015); Macedo (2014); Vieira (2013) e Horta (2007) tratam do descritor “coordenador pedagógico” e contemplam assuntos que vão ao encontro da temática desta pesquisa. O modo como cada pesquisador abordou o tema nessas pesquisas selecionadas, contribuiu como referência para o estudo aqui apresentado, pois trazem algumas características específicas sobre Formação continuada do Coordenador Pedagógico; Coordenador Pedagógico como formador de docente; Formação de Formadores; Coordenação Pedagógica e Cultura Escolar.

Já no primeiro mapeamento, observamos que os estudos sobre “Formações Identitárias” e “Escritas de Si” ainda são raros. Apresentaremos, assim, algumas características das pesquisas selecionadas.

A tese de Horta, defendida pela Universidade de São Paulo – USP (2014), intitulada “Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I” trouxe como principais assuntos: Escolas alternativas; Experiência; Formação de professores; Função dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino fundamental; Profissão docente, ou seja, coordenadores pedagógicos do ensino fundamental é temática de interesse de nossa pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo analisar a maneira pelas quais determinadas professoras e coordenadoras pedagógicas são capazes de identificar-se em sua prática profissional, foram escolhidas profissionais de escolas privadas da cidade de São Paulo, que, pelas suas trajetórias na história recente, são consideradas como referência. Constatou-se que as “boas professoras” buscam preservar seus pontos de vista, mesmo diante de condições adversas colocadas pelo mercado competitivo e da inserção dessas escolas na lógica neoliberal e empresarial, em que

discursos de competência e de excelência ganham primazia. Na comparação entre as entrevistas das coordenadoras pedagógicas e as professoras, constatou-se que, em função de exigências diferentes e das posições diversas que ocupam nas organizações escolares, evidenciam-se algumas visões conflitantes e percepções opostas. No caso das coordenadoras, esses discursos contraditórios enaltecem simultaneamente, como característica do bom professor, a autonomia e a capacidade de submissão a uma pedagogia de resultados e aos controles avaliativos, com uma demanda do professor, enquanto ser tradicional e inovador ao mesmo tempo.

A tese de Borges, defendida na Universidade de São Paulo – USP (2010), intitulada “Formação de formadores para o ensino de ciências baseado em investigação”, trouxe, sobretudo, assuntos como: Formação de Formadores, Iniciação Científica no Ensino Fundamental; Programa mão na massa e Saberes de Formação. O primeiro assunto nos interessa em nossa pesquisa.

O projeto teve como objetivo a implantação do ensino de ciências, baseado em investigação em escolas municipais do fundamental I e envolveu dez Diretorias Regionais de Educação (DRE), cerca de oitenta escolas da SME e foi desenvolvido de 2006 a 2008. A pesquisa consistiu na formação: de um formador de cada uma das Diretorias pela equipe da Estação Ciência, de um coordenador pedagógico de cada escola realizada pela Estação Ciência e pela DRE; dos professores do ensino fundamental I, que foi realizada pelos coordenadores pedagógicos na própria escola e dos alunos desses professores nas aulas de ciências. A investigação e estudo da literatura mostraram que na formação continuada de formadores, está envolvida uma gama complexa de ações que requer diferentes saberes que são mobilizados, durante o desenvolvimento de sequências didáticas formativas e favorecidas por estratégias que possibilitam interações dialógicas, dentre as quais destacamos: planejamento e desenvolvimento de situações de formação; conhecimento disciplinar em ciências; reflexão sobre a prática de formação e constituição de espaço coletivo e colaborativo.

A última, das três teses que nos chamaram atenção, foi a de Domingues (2009), intitulada “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola”, foi defendida junto à Universidade de São Paulo – USP, traz como principais tópicos: coordenação pedagógica; cultura escolar; formação contínua; gestão da escola e protagonismo docente. Os três primeiros tópicos nos oferecem uma leitura de suma relevância para nossa pesquisa, pois tomam como objeto de investigação o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espacos de formação contínua do docente na escola e apresentam como objetivo investigar como esse profissional organiza e implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios

saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar.

O acompanhamento dos projetos de formação desenvolvidos revelou a influência de aspectos relativos à cultura escolar e aos projetos de governo que interferem nessa ação, que deixa de ser uma opção coletiva dos docentes e passa a ser uma determinação da política educacional. A autora conclui que o trabalho do coordenador pedagógico, de acordo com o foco proposto nesta pesquisa, é um saber fazer multideterminado, decorrente de fatores como o desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas. As coordenadoras pedagógicas consideram-se responsáveis pela formação na escola, assumindo o discurso desse espaço como “locus” de sua ação.

Todavia, precisam empregar tempo na construção de uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação, na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica e na formação como indeterminada pelos docentes também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação.

Seguindo essa perspectiva temática, temos a dissertação de Silva (2015), defendida pela Universidade de São Paulo – USP, intitulada “Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente” traz como temática: Formação de formadores; Formação docente; Gestão escolar e Saberes docentes, os dois primeiros temas privilegiam temáticas referentes à nossa pesquisa, por trazer pontos recentes de nossa abrangência.

O estudo buscou identificar os saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de educação no município de São Bernardo do Campo na realização do trabalho de formação de professores em serviço, bem como a relação entre esses saberes e a formação oferecida aos diretores no período entre 1998 e 2008. Essa pesquisa investigou os percursos realizados por diretores e coordenadores pedagógicos, na construção de saberes necessários à formação docente, dentro das escolas da rede municipal. A pesquisa mostra que o estabelecimento de um compromisso com a aprendizagem como finalidade da gestão escolar resulta de investimento formativo realizado pelo sistema de ensino. O estudo pode contribuir com o reconhecimento desses profissionais como atores de valor legítimo na formação de professores.

A dissertação de Macedo (2014), intitulada "A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do



Campo", foi defendida junto à Universidade de São Paulo – USP, trouxe-nos pontos importantes como: Coordenação pedagógica; Educação infantil e Formação continuada, tendo como objetivo investigar em que medida a formação continuada, realizada nos anos de 2011 e 2012, com encontros específicos entre os coordenadores, contribuiu para a atuação cotidiana desses profissionais. O interesse dessa pesquisa, que ora apresentamos, volta-se para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, defendendo que é o momento necessário e privilegiado para que esses profissionais discutam as questões inerentes à sua recente profissionalização, ainda em composição, e a sua atuação junto ao grupo de professores para a execução das atribuições que lhe são impostas.

A dissertação de Vieira, Universidade de São Paulo – USP (2013), intitulada “A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo” buscou a tônica Documentação Pedagógica e Educação Infantil; Formação Continuada e Formação de Professores.

Vieira (2013) teve, como objeto de estudo, a formação de professores, pensada na relação com a prática de documentação pedagógica, expressão que designa um conjunto de registros, constituindo-se como um material investigativo, mediante a materialização das narrativas de aprendizagens de adultos e crianças. Na análise, reafirma-se a importância de uma política voltada para a formação continuada dos professores na educação infantil e aponta a documentação pedagógica como um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da comunicação entre crianças, professores e famílias. Dessa forma, acredita-se que as discussões e ações desencadeadas nos encontros de formação puderam contribuir para se pensar em um processo formativo, em que os profissionais tenham condições de atuar como pesquisadores de suas práticas, a partir das suas próprias produções e também das criações infantis.

Para finalizar nosso Estado da Arte, trouxemos a pesquisa de mestrado de Horta (2007), da Universidade de São Paulo – USP, com o título “Identities em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis”. Remeteu-nos a questões como: Hierarquias da Instituição Escolar; Identities das Professoras do Ensino Fundamental I e Identities do Coordenador Pedagógico.

O objetivo do estudo, de cunho teórico-analítico, configura-se como uma tentativa de compreensão da forma pela qual se estabeleceram, no Brasil, as identities profissionais das professoras de primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas, mutuamente referidas, e o mal-estar decorrente das modalidades pelas quais se instituíram, com as reformas educacionais, suas competências desejáveis, mediante diferentes descrições das respectivas funções. A

presente investigação busca, dessa forma, primeiramente elucidar no Brasil o percurso histórico da profissão de professora das primeiras letras e, assim, compreender como se configuraram as estruturas hierárquicas, isto é, a "função supervisora" nas reformas educacionais das décadas de 20 e 30, caracterizada pela inspiração empresarial na administração escolar e pela instituição da figura do especialista em novos métodos de ensino.

Além das pesquisas citadas, lemos e refletimos sobre os quatro volumes da coleção *O Coordenador pedagógico*, organizada por Vera Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, publicada a partir de 1998, escolhida pelo elevado número de edições, o que demonstra sua aprovação pelo público. A coleção possibilita o acesso a alguns dos principais discursos que norteiam a constituição da identidade desses profissionais. Os artigos nela presentes são resultados, na sua maioria, de dissertações, de teses e de pesquisas de avaliação de projetos implementados na rede pública ou particular. Como conclusão, observa-se que os discursos educacionais, em geral, enfatizam a constituição de profissionais "autônomos", "críticos" e "reflexivos". Imersos nesse discurso homogeneizante e sofisticado nas suas propostas de autoexame, no entanto, tanto professores como coordenadores, paradoxalmente, vão limitando as possibilidades de pensar e de constituir suas identidades.

Uma possível ação questionadora seria a de duvidar desse lugar idealizado nas descrições da função dos coordenadores pedagógicos, que definem missões impossíveis, lugar em que, na maioria das vezes, são vistos como detentores de uma consciência crítica embasada nos conhecimentos da ciência, e capazes de constituir professores "autônomos" e "reflexivos". Duvidar, assim, dessa relação, quando ela se estabelece pela necessidade da tutela desse especialista, a fim de buscar outras formas de relação que permitam de fato que as professoras das primeiras letras possam se desenvolver enquanto profissionais.

Assim, temos as contribuições das coordenadoras pedagógicas como orientadoras de estudo e formadoras dos docentes nas escolas, tendo como campo de pesquisa as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Andradina-SP, além de verificar como se dá a formação identitária dessas coordenadoras, objetivamos refletir sobre que representações apresentam sobre as funções que exercem.

Desse modo, partindo da noção de escrita como prática social articulada entre o linguístico, o histórico, o ideológico e o inconsciente, o trabalho propõe uma reflexão sobre o exercício da escrita de si. O corpus analisado trata-se de relatos sobre as trajetórias pessoais de doze coordenadoras pedagógicas que atuam no município.

Para a seleção inicial das coordenadoras, sujeitos desta pesquisa, esta pesquisadora esteve em uma das escolas em que estava acontecendo uma reunião dirigida pela coordenadora

do ensino fundamental e as demais coordenadoras do município, tivemos uma conversa informal explicando toda a pesquisa e pedindo a colaboração de quem se sentisse à vontade para participar. Em seguida, estivemos em cada escola conversando com as coordenadoras individualmente, enviamos, via e-mail, um roteiro, somente para auxiliá-las a discorrerem sobre o falar de si, caso houvesse alguma dificuldade na escrita, mas que o propósito eram as escritas de si, busca de si, a escrita livre: “Cara coordenadora pedagógica, escreva sobre seus dilemas e desafios na profissão, aqui não precisa se preocupar com a gramática, nem coesão, nem coerência, mas a escritura de sua história”.

Escrever: a velha angústia diante de uma página em branco. Sempre o grau zero de algo que parece nunca resolvido. Uma angústia que vem da alma, diria talvez o poeta. De maneira geral, tal angústia revela um sintoma de forma intensa sobre o que é investir em sua própria escritura. (CORACINI, 2010, p.107).

Algumas Escritas de si foram entregues via e-mail, outras à mão, em papel pautado. A partir dessas escritas, iniciamos a análise a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de Linha Francesa.

Faz-se saber nesta introdução que esta pesquisa está organizada em três partes: o capítulo 1 apresenta o apoio teórico no que se refere às normatizações legais sobre o coordenador pedagógico, trazemos uma sinopse histórica da criação da função/cargo desse profissional, do surgimento até os dias atuais em Andradina-SP. Além disso, descrevemos as escolas e como é o sistema de organização, relatamos como acontece a apresentação da proposta para a função de coordenador em Andradina – SP, como acontece as atribuições e quais são as atribuições e, para finalizar, discorre-se sobre mais alguns caminhos conceituais do que hoje chamamos coordenação pedagógica, bem como a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de educação de Andradina-SP, além de trazer sobre as contribuições do coordenador pedagógico na formação docente e os horários de formação continuada em serviço.

Para desenvolver o primeiro capítulo, orientamo-nos nas normatizações legais: ANDRADINA, Resolução N° 138 (2015), ANDRADINA, Lei N° 1.846 junho (2000), BRASIL. LDB - Lei n° 9394/96 (1996), BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014), dentre outras legislações pertinentes, estudos de Salvador (2000), Roman (2000), Lima (2015), Horta (2007) dentre outras legislações e autores, as contribuições enquanto formador de professores, além de trazermos à tona como se dá essa Formação continuada e os Horários de Formação Continuada em Serviço – HFCS. Pautamo-nos em algumas legislações, de estudos já realizados como Freitas (2014), Gatti (2011), Martins (2009), Mortatti (2012), Nóvoa (1995), Orlandi (2002),

Pêcheux (1993), dentre outros.

No capítulo dois, direcionamos às questões teóricas utilizadas para as análises das escritas de si: “Formações Identitárias do Coordenador pedagógico: os dilemas e desafios”, algumas considerações teóricas sobre Memória, Subjetividade, Ideologia, Discurso e Escritas de Si, utilizando-se de Achard (1999), Coracini e Ghiraldelo (2011 e 2003) e Orlandi (1999) etc.

No capítulo três, abordamos os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa, em tivemos como dados para análise as escritas de si e análise, a luz da análise do discurso de linha francesa que foram separados em categoria de análises: os excertos que remetem-se “a si” e os excertos que reportam-se “ao outro”. Os excertos que fazem menção “a si” estão sublinhados e os excertos que referem-se “ao outro” não estão sublinhados:

Como procedimento de pesquisa, elaboramos um roteiro, deixando claro para as coordenadoras que elas tinham liberdade para escrever, não precisavam ficar presas ao roteiro pré-estabelecido, já que aquele roteiro servia apenas para não se perderem, seria como um ativador da memória.

São vinte e um recortes, que, aparentemente, apresentaram elementos sugestivos para análise e estavam em conformidade aos objetivos propostos para esta pesquisa. Todo um percurso foi traçado para que chegássemos até esse ponto. Para a AD, esse caminho é de extrema importância, uma vez que o dispositivo teórico é que dá o suporte para a realização das análises, assim sendo, buscamos embasamento, sobretudo, nos seguintes pesquisadores: Coracini (2003 e 2010), Eckert Hoff (2010), Foucault (1997), Hall (2011), dentre outros.

Por fim, apresentamos alguns resultados obtidos nesta pesquisa, à guisa de conclusões, pautados nas contribuições das coordenadoras pedagógicas como formadoras/orientadoras de estudos. Trouxemos os elementos que, de acordo com nossa investigação poderão ser explorados em pesquisas futuras.

Respeitando a questão de gênero; pedimos licença ao leitor para doravante utilizar a nomenclatura “coordenadoras pedagógicas”, quando nos referirmos aos sujeitos desta pesquisa, já que todas são mulheres.

## **1. DA IDADE MEDIEVAL ÀS ESCOLAS DE ANDRADINA-SP, CONCEITO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Propomo-nos, nesta seção, realizar uma sinopse histórica da criação/função do coordenador pedagógico enquanto conceito, sua trajetória, desde os tempos antigos até os dias atuais, tendo como base as normatizações legais: legislações, decretos, resoluções, leis, diretrizes nacional, estadual e municipal, além do apoio teórico de pesquisas já realizadas.

Assim sendo, delineamos caminhos conceituais do que hoje chamamos de coordenação pedagógica, sobre como chegamos a esta nomenclatura, como era e como é a descrição do cargo/função e como todo esse emaranhado de informações intervém na construção da identidade desse profissional.

Nesse sentido, temos como objetivo apresentar contribuições para a formação de um referencial teórico que subsidiou elementos que teceram esta dissertação e poderão auxiliar na criação de projetos que possam levar em consideração todo contexto sócio-histórico-cultural e ideológico em que os coordenadores pedagógicos estão inseridos.

### **1.1 Trajetória histórica de criação cargo/função do coordenador pedagógico e normatizações legais**

Apresentaremos uma compilação do contexto histórico, baseado em leis e aspectos normativos sobre a criação cargo/função de coordenador pedagógico, várias foram as designações conceituais empregadas, por isso trouxemos para esta pesquisa algumas dessas designações. Segundo Roman (2001, p.13), há que se observar “a dificuldade de acompanharmos com clareza o desenvolvimento histórico do que chamamos de coordenação pedagógica”:

A bibliografia utilizada para a compreensão de como se chegou a estas nomenclaturas e às descrições desses cargos possibilitou um mapeamento, mas trouxe como que um jogo de quebra-cabeças, devido à diversidade de informações que aparentemente não se coordenavam. (HORTA, 2007, p. 61).

Como bem descrevem Roman e Horta em suas respectivas pesquisas, há um ambiente translúcido sobre o conceito de coordenador pedagógico, foi estabelecido uma matriz identitária baseada em uma atribuição funcional. Partindo da Idade Medieval, período de interferência religiosa na Educação, com o nome Inspetor Escolar, um ancestral do que hoje chamamos de coordenador pedagógico, que, segundo Salvador (2000), passou por três períodos de evolução:

confessional, de transição e técnico-pedagógico.

Com o desmantelamento da Igreja e o surgimento de municipalidades, emergem as escolas públicas e a figura do inspetor escolar público, em alguns países como a Espanha e Suíça no século XVII. No Brasil, em 1549, com a catequese dos índios pelos jesuítas, as escolas públicas eram destinadas a formar sacerdotes, a Companhia de Jesus manteve essa atuação até 1749.

Após o afastamento dos Jesuítas, por Marquês de Pombal, no início do século XIX, algumas escolas de nível superior e técnico foram criadas. Na metade do século, logo depois da constatação da precariedade do ensino público, o governo instituiu a instrução pública em São Paulo, por normas e programas de ensino.

As críticas sobre a precariedade da instrução pública na Província levaram o governo a regulamentar a instrução pública em São Paulo: normas sobre o programa de ensino, a obrigatoriedade da frequência, o ensino particular, as escolas para ambos os sexos, o recrutamento e as condições de trabalho dos professores, a instalação da 1ª Escola Normal (1833) [...]. (SALVADOR, 2000, p.29).

No período confessional, Salvador (2000) localiza os antecedentes da coordenação pedagógica no século XII, na história da inspeção escolar, em que a influência religiosa era intensa, mais precisamente, nas escolas paroquiais regidas pelos bispos que as supervisionavam. Posteriormente, com o aumento do número das escolas confessionais, a inspeção foi delegada ao mestre-escola ou escolástico que tinha por tarefa acompanhar as atividades nas instituições e até conceder o direito de ensinar.

Com o declínio da influência da igreja, o desenvolvimento da indústria e do comércio, além da lenta ascensão da burguesia, a municipalidade passa a assumir, cada vez mais, responsabilidades em relação à fiscalização das escolas. Por volta do século XVIII, surge a figura do inspetor escolar público. À medida que o Estado assume as responsabilidades com a escola, a inspeção escolar apropria-se de um aspecto fiscalizador, o que virá a caracterizar a supervisão nos períodos subsequentes.

O Brasil, por nossa colonização conturbada, tendo reis que não eram nossos; imperadores, que se fizeram regentes, administrando o país, durante primeiro e segundo reinados e subsequentes. Assim, a educação da época mergulhou nos desmandos europeus e, durante duzentos e dez anos, convalescemos; o ensino foi submerso à Companhia de Jesus, os aspectos administrativos e pedagógicos foram organizados, conforme os preceitos das escolas jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, devido a uma das reformas pombalinas, houve mais um período obscuro na história, mais uma delonga na organização do sistema escolar. As

escolas vão sendo criadas de acordo com a densidade demográfica, porém de modo precário quanto ao corpo docente e à inspeção.

Na segunda metade do século XIX, ainda conforme aponta Salvador (2000), São Paulo foi se destacando das outras províncias pela organização e regulamentação da instrução pública, que culminou com a criação do cargo de Inspetor de Distrito em 1868. Com a República e a modificação do Conselho Superior, criou-se o cargo de Inspetor Escolar. Posteriormente, em 1897, extingue-se o Conselho Superior e gera-se a Inspetoria Geral na capital, continuando a ser auxiliada por Inspectores Escolares. As escolas municipais eram fiscalizadas pelos Inspectores Municipais, cuja função tinha ênfase administrativa.

Em 1885, emergem as Delegacias Literárias em São Paulo, atualmente denominadas Diretorias de Ensino, que institui a nomeação de professores por concurso público e a exigência de diploma do curso “Normal”. Segundo Pimenta (1988, p. 18), em 1930, nos EUA, havia orientação profissional pedagógica, que só chegou ao Brasil nos anos 1940.

Por meio do decreto lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores, com o intuito de diplomar professores para as atividades docentes, o primeiro curso superior de formação de professores já havia sido criado em 1935.

Furlan (2005), em pesquisa publicada em Congresso Internacional, analisa o curso de Pedagogia, desde sua normatização em 1939, buscando, por meio de leis e decretos, lançar luzes sobre as formas como o curso foi sendo obrigado a se readaptar de acordo com o momento histórico em que se vivia no país.

O curso de Pedagogia sofreu alterações em sua grade curricular, para se adaptar ao mercado de trabalho. O trabalho dos pedagogos nas escolas se explicava em duas vertentes: trabalho docente e trabalho não docente, que eram, respectivamente, trabalho em sala de aula e fora da sala de aula. Assim, a formação do pedagogo se dividia em duas - licenciatura e bacharelado, ou seja, o licenciado atuava apenas em sala de aula e ao bacharel cabia as funções técnicas, coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, dentre outras funções. Todas as atividades que se referiam diretamente à docência eram de responsabilidade dos bacharéis em pedagogia, tais como supervisão, coordenação, orientação educacional etc.

Havia uma hierarquia das funções não-docentes sobre as funções docentes, na remuneração e no status aos bacharéis pedagogos que refletia na forma como essas atividades conviviam em conflito dentro das escolas entre os que ensinam e os que coordenavam. Desse modo, as atividades não-docentes foram se acomodando diante das necessidades do mercado, mesmo sem uma regulamentação ou um currículo que atendessem a tal demanda. Assim, a

formação foi ocorrendo em meio à prática, que foi definindo o perfil necessário para atuação nos diversos setores que precisavam de profissionais especializados.

A Lei nº 5.607, de 03 de junho, de 1959, foi aprovada no município de São Paulo, originando o departamento de ensino primário, constituindo, dentre outros, uma divisão pedagógica que, por sua vez, era constituída, por uma seção de orientação didática e aperfeiçoamento. No artigo 10, dessa lei, aparece, na composição do quadro funcional da escola, o cargo de orientador pedagógico, tendo como previsão para o cargo, controle da qualidade do ensino (treinamento contínuo dos professores) e verificação semestral do rendimento escolar por meio de avaliações.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, menciona o supervisor e o orientador educativo. A respeito do primeiro, Saviani (2006, p.14) afirma que a supervisão existe desde os primórdios das comunidades primitivas, quando a educação se dava de forma difusa, coletiva e espontânea. A educação era uma ação espontânea dos adultos com as crianças, que supervisionavam as ações delas. Assim, como afirma Saviani (2006, p.15), “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas”.

No Brasil, a ação de supervisionar surge, a partir de 1549, no plano de ensino de Padre Manoel da Nóbrega, como fica claro no *Ratio Studiorum* (1570), um plano de organização de estudos. Em 1759, com a Reforma de Marquês de Pombal, vieram as aulas régias e, nelas, segundo Saviani (2006, p.22), “[...] a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local”.

Após a independência do Brasil, surgiu o método de ensino mútuo, em que o professor era também um supervisor, à medida que supervisionava o ensino dos monitores, alunos que estavam em níveis mais avançados. Devido ao fim desse modelo, o Império passou a exigir que, nas escolas, houvesse um Inspetor de Estudos. É em 1854, na Reforma Couto Ferraz, que vemos a ação supervisora instaurada permanentemente. Cabia ao supervisor, além de inspecionar as escolas, também cuidar da formação dos professores.

Com relação ao segundo, orientador educativo, no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61, temos a normatização: a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

A Lei Estadual nº 7.376, de 31 de outubro de 1962, traz o cargo de assistente pedagógico vinculado ao curso de Especialização Agrícola e Assistência Técnica Rural. Como menciona



Roman (2001, p. 14), esse foi provavelmente o primeiro profissional de coordenação pedagógica a trabalhar dentro da unidade escolar no sistema de ensino paulista.

As mudanças significativas vieram somente na década de 1970, pois diante das pressões do mercado de trabalho, em 1969, o parecer CFE. n. 252, do conselheiro Valmir Chagas, veio ao encontro das expectativas da época, pois trouxe uma divisão que na prática já existia; com isso, o parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar.

Assim, a partir da lei 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não docentes dentro da instituição escolar, dentre elas a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola. Vasconcellos (2007), citando Urban (1985, p.5), afirma que:

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. E 2º. Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969, era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (URBAN, 1985, p.5).

O autor citado fundamenta o contexto em que foi criada a função de supervisor pedagógico e afirma que seus profissionais eram ensinados (formados) para atuar como operários da formação ideológica, tendo um papel fiscalizador e controlador sobre os professores. Sua atuação era, antes de tudo, repressiva e intimidadora. Os reflexos da atuação desse profissional em meio ao espaço escolar se refletiram na década seguinte, pois os professores passaram a rejeitar a figura do supervisor pedagógico por conta da memória que tinham da sua atividade. Vasconcellos (2007) afirma que as funções do coordenador pedagógico e sua imagem continuam associadas à do supervisor pedagógico; desse modo, se faz necessário definir supervisão pedagógica. Assim, Vasconcellos argumenta que:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com

relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87).

Essa definição ilustra qual a atuação do supervisor no ambiente escolar, ora executando tarefas que fogem à sua competência e para a qual não foram preparados, ora fiscalizando o trabalho do professor. Desse modo, exercendo sempre um papel de controle, gerando graves conflitos no ambiente escolar entre supervisores e professores, pois fica claro que o princípio que norteava sua função não era o de melhoria da qualidade da educação. Apesar da constatação que fazemos em relação ao papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico, a função desse profissional encontrava-se amparada na lei nº 5.692/71; assim sendo, sua atuação era regulamentada e o seu papel definido em lei.

Ao longo da década de 1980, verificamos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da Pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias.

Sancionada em 11 de agosto de 1971, Lei nº 5.692, reporta-se a vários cargos considerados como especialistas de educação, todos eles com formação universitária. São eles administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores. Para Oliveira (2009), a genealogia de coordenador pedagógico pode ser contada a partir desse período. “Optou-se por apresentar, como marco inicial, a década de setenta, do século XX, quando surgiram as primeiras necessidades de haver um especialista que atuasse na escola junto aos docentes como orientador de práticas pedagógicas.” (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Antecedentes históricos à criação do cargo: os especialistas da Educação – A função de coordenador pedagógico surgiu no Estado da Guanabara no período de 1961, inicialmente sendo chamado de coordenador distrital. Em 1965, passou a chamar-se orientador pedagógico. Nesta fase, ele atuava em várias escolas e, posteriormente, em 1969, em apenas uma escola, prestando assistência técnica aos professores do ensino primário, orientando os docentes, estimulando ou corrigindo, com sua instrução, a aplicação de planos e programas elaborados pelos serviços técnicos e dos métodos por eles sugeridos. (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Em 1977, foi sancionado o Decreto nº 10.623, sobre o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, regulamentando sobre o cargo de coordenador, “o coordenador

pedagógico é o elemento da supervisão responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades pedagógicas”, visando ao alcance dos objetivos educacionais, mas foi somente em 1985, que o cargo de coordenador pedagógico viria a ser criado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. (OLIVEIRA, 2009). Nesse decreto, vieram elencadas as atribuições, que mais se aproxima da visão de coordenador pedagógico que temos hoje.

[...] **IV - prestar assistência técnica aos professores**, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para a melhoria dos padrões de ensino: **a)** propondo técnicas e procedimentos; **b)** selecionando e fornecendo materiais didáticos; **c)** estabelecendo a organização das atividades; **d)** propondo sistemática de avaliação; [...] **VIII - propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores** (DECRETO Nº 10.623/77, grifos nossos).

Em meados dos anos de 1980, passa-se a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei no. 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começou a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90, com o advento da Lei no. 9394/96.

O Ministério do Trabalho e Emprego - MTE regulamentou a profissão através da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções. Cabe ao **coordenador pedagógico**, resumidamente: programar a execução do projeto pedagógico; avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico; viabilizar o trabalho coletivo dos professores; **promover a formação contínua dos educadores (professores e funcionários), juntamente com a sua própria formação.** (OLIVEIRA, 2009, p. 36, grifos nossos).

A Resolução n.º 28, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 4 de abril de 1996 (São Paulo, 1996), instituiu a função de professor coordenador pedagógico para todas as escolas da rede estadual que contivessem, no mínimo, doze classes funcionando em um ou mais períodos.

A LDB 9.394/96 constatou a obrigatoriedade de valorização dos profissionais da educação, para tanto, fomentou o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, § II). O cargo de coordenador pedagógico criado, a partir de então, visou atender a essa obrigação.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL. 1996, art. 67, § II).

Foi nos anos de 1990, que os saberes “conceberam” a função professor como coordenador pedagógico, da forma como conhecemos hoje, período de importantes mudanças educacionais no Brasil, sobretudo, aquelas oriundas da implantação das políticas neoliberais.

O professor de carreira assume a função de coordenador pedagógico. O que gera uma espécie de dupla consciência (GILROY, 2001) profissional, pois é ao mesmo tempo coordenador pedagógico e professor, por outro lado, ele tem como se colocar no lugar do outro, pois é também professor. O coordenador pedagógico na legislação federal no Plano Nacional de Ensino, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Unidades 10.1 e 10.2 das Diretrizes, descreve:

A implementação de políticas públicas de **formação inicial e continuada dos profissionais** da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL. 2001, grifos nossos).

As contribuições do coordenador pedagógico, no conjunto histórico descrito, nesse movimento célebre, vêm sendo ressignificada e a função/cargo vai se aproximando à formação continuada do docente na escola. Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, moldada por um movimento pós-regime militar, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e novas perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento de reforma educativa.

Com as reformas educacionais dos anos 90, o coordenador pedagógico tem o seu trabalho voltado para as práticas realmente pedagógicas, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional caracteriza como um auxiliar e promotor das atividades do processo pedagógico, além de responsável pela atualização dos estudos e prática dos professores. Transformar a escola num lugar, onde se desenvolvam novas experiências e competências, é um desafio de todos, diretores, pais, professores, alunos e funcionários.

Dentre todos esses, o coordenador pedagógico, considera-se mais comprometido com a realização desse desafio, pois buscar uma educação básica de qualidade é a principal finalidade de seu trabalho. Nesse sentido, Veiga (1995), numa transformação de melhoria gerada pela força do conjunto, transformando a escola em realidade dinâmica e atuante, busca seu espaço como instrumento capaz de provocar mudanças, pois todos se sentem integrados e responsáveis por uma educação que pretende transformar em realidade quantitativamente mais rica.

Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico é um ator de grande importância no cenário escolar, tem o papel primordial de desenvolver, junto aos professores e alunos, o processo ensino/aprendizagem. Ele deve estar atento às necessidades dos professores, proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para inovar e promover o ensino. Em relação a isso, Medina (2002, p. 140) argumenta que “a ação do coordenador deve facilitar o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, na busca de formas para transformar o ensino e a aprendizagem”.

## **1.2 Resolução nº138, as atribuições das Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Andradina – SP e a proposta da função.**

Em relação ao coordenador pedagógico da rede pública de Andradina-SP, será preciso analisar o perfil apregoado pelas leis que regem essa função no próprio município.

O conjunto de normatizações legais existentes no município de Andradina-SP está explicitada a seguir, uma vez que a Secretaria Municipal de Andradina dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público, trazendo as atribuições das coordenadoras pedagógicas, na qual observamos nos incisos XI e XVIII sobre os Horários de Formação, na Resolução nº138 de 4 de fevereiro de 2015, na qual observamos:

**Art. 7º** - O núcleo pedagógico dos Polos de Ensino, integrado pelos Professores Coordenadores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, das Oficinas em Escola de Tempo Integral e pelo Coordenador do Centro de Educação Infantil, tem como principais atribuições:

**I** – propiciar um ambiente amigável, confiável, ético, afetivo e responsável, para que todas as atividades propostas sejam bem trabalhadas, atingindo resultados satisfatórios;

**II** – coordenar, planejar e assessorar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), procurando sempre a integração nos trabalhos e seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação;

**III** – contribuir na organização do trabalho coletivo do Polo de Ensino;

**IV** – garantir a prática da interdisciplinaridade em sala de aula, nas diversas áreas de conhecimento;

**V** – assessorar e subsidiar os professores na elaboração do Plano de Ensino e Projetos, garantindo a aplicabilidade dos mesmos;

**VI** – identificar, analisar e refletir juntamente ao corpo docente, problemas nas práticas diárias, visando à resolução dos mesmos;

**VII** – acompanhar, registrar e avaliar de forma sistemática, os processos de ensino/aprendizagem, procurando intervenções adequadas;

**VIII** – promover a qualidade na prática docente por meio de estudos sistemáticos das teorias da educação, metodologias, técnicas de estudo, textos pedagógicos da atualidade, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Referenciais Curriculares e outros;

**IX** – identificar e caracterizar as necessidades e expectativas da comunidade escolar, a fim de inseri-la no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;

**X** – diagnosticar as necessidades e/ou dificuldades que os professores possam ter, incentivando-os a participarem de cursos de formação e outros;

- XI** – otimizar informações, manter um quadro de avisos, registros e controle de frequência no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS);
- XII** – utilizar índices de avaliações externas, tais como IDEB, IDESP e outros, para planejar coletivamente intervenções com vistas à superação de indicadores;
- XIII** – acompanhar o trabalho pedagógico com o objetivo de promover a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem em classe para incentivar o trabalho do professor e propor alternativas;
- XIV** - fazer uso de indicadores sociais e educacionais na descrição, análise e interpretação da realidade e na proposição de ações para transformá-la;
- XV** - coordenar atividades e ações de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação na escola;
- XVI** - fazer uso de procedimentos de observação, coleta e registro para a organização e análise de dados educacionais;
- XVII** - propor alternativas metodológicas para atendimento à diversidade de necessidades dos alunos;
- XVIII** – coordenar os Horários de Formação Continuada em Serviço (HFCS) e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de acordo com regulamentação da Secretaria Municipal de Educação;
- XIX** - analisar e acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho nas avaliações interna e externa dos alunos, com vistas à compreensão de todos sobre os resultados e a projeção de melhorias;
- XX** – divulgar e incentivar o uso pedagógico da Tecnologia da Informação e da Comunicação - TIC, fornecendo subsídios e orientações aos docentes, visando o estímulo ao uso de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- XXI**- participar da Comissão do Processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal do Magistério conforme critérios definidos pela Lei nº 2554/2009.
- XXII**- realizar e registrar o levantamento dos alunos faltosos (atentando para o limite prudencial de faltas), dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e daqueles que necessitam de atendimento educacional especializado; (ANDRADINA. Grifos nossos 2015. p.8).

No município de Andradina, as coordenadoras pedagógicas são professoras concursadas, que lecionam na Rede Municipal de Ensino, já possuem experiência em sala de aula, que pretendem fazer proposta pedagógica de edital, denominada de “Apresentação de Proposta para a função de professor coordenador pedagógico”.

A Secretária Municipal de Educação de Andradina, no uso de suas atribuições legais, divulga e estabelece as normas para a abertura de inscrições e apresentação escrita dessa proposta de trabalho, junto à direção do Polo de Ensino especificado, para seleção de candidatos à admissão para a função. O preenchimento da vaga deve observar as normas contidas no Edital e na legislação pertinente – Lei nº 2.554/2009 (Plano de Carreira e Remuneração do Quadro do Magistério Municipal de Andradina) e Lei nº 1846/2000 (Estatuto do Magistério Público Municipal), tendo como escopo o preenchimento da função.

Segue a transcrição do edital sobre as atribuições das Coordenadoras Pedagógicas:

Em conformidade ao inciso III do artigo 12 da Lei 1846/00 são atribuições do coordenador pedagógico: assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas, colaborando com o docente no desenvolvimento do seu trabalho. (ANDRADINA. Edital de apresentação de proposta para a função de professor coordenador pedagógico).

O coordenador pedagógico é desviado do cargo de professor, voluntariamente, a

Secretaria Municipal de Educação, conforme a necessidade dos sete Polos de ensino, publica editais com o fito de preencher a função nas escolas, todos os docentes efetivos, caso preencham os requisitos estabelecidos, podem exercer a função de coordenador pedagógico. Esses editais são redigidos pelos supervisores de ensino concursados e como, já citado, devem obedecer as normas do Plano de Carreira do Magistério Municipal, instituído formalmente em 2009, nove anos após a municipalização da Rede, ocorrida em junho de 2000 e ao Estatuto do Magistério Público Municipal, ambos ao longo dos anos e, a pedido dos professores locais, passam por reformulações há alguns anos, mas as administrações (governo municipal) anteriores e a atual, ainda, não tomaram providências efetivas.

Segundo o Plano de Carreira, Capítulo III– dos Provimentos dos Cargos e Requisitos do Concurso Público de Ingresso, Seção I – do Provimento e Requisitos, artigo 16:

**Art. 16** - Os requisitos necessários ao provimento dos cargos e ou funções de suporte pedagógico são previstos no Anexo I

Professor coordenador pedagógico – Posto de trabalho de provimento por ato designatório do Prefeito Municipal, dentre titulares dos cargos docentes, em exercício na rede Municipal, escolhidos pela Unidade escolar, aprovados pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de Proposta de Trabalho. (ANDRADINA, 2000, ANEXO I).

Os docentes que quiserem se candidatar para a função precisam apresentar uma proposta de trabalho escrita, conforme descrita no edital, remeter via e-mail, aos cuidados dos diretores escolares, que devem dar ciência a todo corpo docente do Polo de Ensino.

O docente-candidato deve possuir o curso de graduação Licenciatura Plena em Pedagogia e, no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, além de ser professor efetivo da Rede Municipal de Andradina, estar ciente da realidade da comunidade escolar na qual pretende atuar. “REQUISITOS PARA PROVIMENTO: Licenciatura Plena em Pedagogia com experiência mínima de 2 (dois) anos no Magistério e inscritos”. (ANDRADINA, 2000 ANEXO I).

A Proposta de trabalho escrita é entregue pessoalmente ao diretor da escola em que o candidato pretende atuar, no dia e horário descritos no edital. Geralmente ocorre às segundas-feiras, 17h30min, aproveitando o horário de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>2</sup>, os docentes-candidatos apresentam oralmente sua proposta pedagógica a todo corpo docente da escola, ao final das apresentações, os candidatos saem da sala e somente os

---

<sup>2</sup> A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente.

professores efetivos, o diretor e o supervisor do Polo votam, apurada a votação, o candidato vencedor, após os trâmites legais, está eleito para designar a função de coordenador pedagógico.

Feita a apresentação dos candidatos, os docentes titulares do Polo farão a eleição e submeterão o resultado à aprovação do Conselho de Escola. A apresentação oral das propostas fica limitada ao tempo mínimo de 5 minutos e máximo de 10 minutos. A eleição para a função de coordenador pedagógico abrangerá os professores titulares, o diretor e o supervisor do Polo de Ensino. Em caso de empate de candidatos, o desempate deverá ser realizado de acordo com os seguintes critérios: 1º) maior tempo de serviço na função pretendida; 2º) maior tempo de serviço no segmento pretendido; 3º) maior tempo de serviço como titular de cargo na Rede Municipal de Andradina.

Aqueles que forem eleitas pelos seus pares, após a inscrição e análise da proposta com fulcro no artigo 9º da Lei 2.554/2009, serão avaliados anualmente pelo Diretor e Supervisor das respectivas Unidades de Ensino, podendo ser dispensadas, se avaliadas insatisfatoriamente no exercício da função. A cada 2 (dois) anos, haverá abertura para apresentação de novas propostas mediante Edital, sendo possível a reeleição.

Para os novos docentes eleitos, a apropriação da função ocorre na segunda-feira subsequente ao dia da eleição, afim de que haja tempo hábil para que a Secretaria Municipal de Educação preencha o cargo do professor que acaba de mudar de função, ou seja, um novo professor é contratado para lecionar na classe/turma que foi atribuída ao docente recém eleito, há também o caso dos candidatos reeleitos que retornam à função imediatamente, já que o pleito é apenas de dois anos, sem quantidade específicas para reeleição, para o exercício da função.

Diante do exposto, há que se considerar: que as coordenadoras assumem a função com todas as atribuições pertinentes, de um dia para o outro, entende-se que sem uma formação específica e com conflitos e desafios a serem enfrentados. Que há transição de professoras para coordenadoras, que passará de orientadas para orientadoras/formadoras. Afirmações essas que são digeridas cotidianamente pelo corpo educacional municipal e que tentaremos ao longo desta pesquisa desmitificar.

Nota-se que o trabalho do coordenador pedagógico, ainda, é pautado pelo imprevisto, pois todo contexto sócio-cultural-ideológico não está bem delimitado. Podemos considerar ainda que a graduação em Pedagogia prepondera pela formação docente e, dificilmente, oportunizam competências ou habilidades específicas para o trabalho pedagógico que a coordenação pedagógica exige. Assim, cabe ressaltar que embora, por toda extensão da história, as funções do coordenador pedagógico tenham sido enrijecidas, atualmente, muitas delas ainda são deturpadas ou confusas, tendo em vista as urgências do cotidiano em que uma escola



enfrenta.

Desse modo, a identidade do coordenador acaba sendo constantemente ressignificada, por isso, Domingues (2009) salienta que a “formação do coordenador ainda tem sido pautada por indefinições, na qual as funções atribuídas são muitas vezes generalizadas”. Nesse sentido, a autora aponta o mal-estar gerado pelo sentimento de não pertencimento, a falta de segurança profissional suscita um anseio por reconhecimento constante, o que dificulta a construção das identificações, que é inconstante, mutável e incerta.

Essa dificuldade é constante no trabalho do coordenador pedagógico, pois suas atribuições são marcadas por dubiedades. Alguns estudos têm buscado pontuar as reais funções do coordenador, de modo que esses profissionais possam constituir suas identidades profissionais, a rotina de um coordenador é determinada por diversas atividades, nas quais seu centro está no fazer pedagógico, na formação e orientação do docente.

Notamos que as atribuições, segundo a resolução citada e vigente, são bem mais complexas do que as do edital. Carga horária de 40 horas semanais e remuneração inicial de acordo com o Plano de Carreira. Além da formação continuada, o coordenador pedagógico tem o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto político pedagógico.

O coordenador pedagógico se coloca, no contexto atual, como articulador do processo educativo, afastando-se do caráter de supervisor ou de inspetor de ensino, será que perdeu a autoridade? Hoje, ele é encarado como membro da equipe gestora, responsável pelo equilíbrio e desenvolvimento das relações, desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos e professores. Inclusão, atendimento à diversidade, atendimento às famílias, avaliação educacional, compreensão dos fatores de indisciplina e violência na escola e ainda pelo atendimento aos desafios das novas tecnologias. Todas essas demandas revelam a amplitude da atividade de coordenar, demonstrando o quanto ela é repleta de contradições. Reafirmamos, então, que essa é uma função que requer um profissional investigador da realidade, ativo, com olhar crítico, sensível, qualificado.

Por tudo isso, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de investigar a identidade deste profissional e, assim, refletir sobre como eles têm compreendido a sua profissionalização, em meio a tantos conflitos, dilemas e desafios. A coordenação pedagógica requer ser analisada como uma função em busca da sua própria identidade e está em permanente construção e reconstrução. Semelhante ao professor, o coordenador iniciante ou não, assume demandas novas de trabalho que requerem novos conhecimentos, a reelaboração de sua identidade profissional e o equilíbrio das tensões advindas de uma nova atividade.

### **1.3 Caminhos conceituais do que hoje denominamos coordenação pedagógica e a estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação Básica I de Andradina – SP**

Como se pode observar, o conceito histórico da palavra coordenador pedagógico, ainda em 2018, é difuso e confuso. A Secretaria Municipal de Educação de Andradina possui em seu quadro de funcionários uma coordenadora Geral, uma coordenadora de Projetos e uma coordenadora do Ensino Fundamental, esta última orienta, subsidia e é responsável pela formação das coordenadoras pedagógicas dos Polos, visto que são responsáveis pela formação dos docentes em cada Polo de Ensino respectivamente, nos Horários de Formação Continuada em Serviço - HFCS -, horário destinado para formação dos professores.

As escolas municipais de Andradina dispõem de dois coordenadores, que dividem a função, há necessidade dessa dualidade, devido ao tamanho das escolas, número de estudantes atendidos, ciclos ou turnos, já que algumas escolas funcionam em período integral.

Veremos, a seguir, a organização e a estrutura das escolas, não mais importante reafirmar o fato de a Rede Municipal de Educação de Andradina ter implementado, nos últimos anos, uma política de formação continuada em serviço voltada aos professores, por meio das coordenadoras pedagógicas. A Rede Municipal atualmente conta com a seguinte estrutura organizacional<sup>3</sup>: 01 Secretária Municipal; 01 Secretário Adjunto; 01 Coordenadora Geral de Educação; 01 Chefe de Departamento de Apoio Jurídico; 04 supervisores; 01 Coordenadora de Ensino fundamental; 01 Coordenadora de Educação Infantil; 01 Coordenadora de Educação, Formação Continuada, Projetos e Parcerias; 07 Diretores, 09 vice-diretoras, 14 coordenadoras-pedagógicas do ensino fundamental, 07 coordenadoras-pedagógicas da educação infantil, 10 coordenadoras-pedagógicas dos centros de educação infantil, 151 professores do Ensino Fundamental I, 89 professores da Educação Infantil, 105 educadores de creche, 26 professores de educação física, 16 professores de arte, 16 professores de inglês e 03 professores do Atendimento Educacional Especializado.

Passaremos, agora, à descrição das sete escolas municipais, cujos dados foram retirados dos Planos Políticos Pedagógicos de cada escola, do ano de 2017:

1. EMEF<sup>4</sup> PROFA ANNA MARIA MARINHO NUNES; 547 alunos, 23 turmas, 34 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 1 diretor, 02 vice-diretoras (por ter uma escola rural), 53 total de funcionários;

<sup>3</sup> Dados retirados do site <https://www.educacaoandradina.sp.gov.br/portal/servicos/23b>

<sup>4</sup> EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

2. EMEBI<sup>5</sup> HUMBERTO PASSARELLI; 295 alunos, 23 turmas, 19 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 00 diretora<sup>6</sup>, 01 vice-diretora, 47 total de funcionários;
3. EMEF LEONOR SALOMÃO; 365 alunos, 15 turmas, 22 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 41 total de funcionários;
4. EMEBI PROFA ONDINA HOFIG DE CASTILHO; 273 alunos, 12 turmas, 18 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 45 total de funcionários;
5. EMEF JOSEPHA DE JESUS CARREIRA; 370 alunos, 17 turmas, 23 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 47 total de funcionários;
6. EMEBI PROFA MARIA VERA QUENTAL TAMAI; 289 alunos, 12 turmas, 17 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 50 total de funcionários;
7. EMEF PROFA ZORAIDE DE CARVALHO OLIVEIRA; 398 alunos, 19 turmas, 26 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 49 total de funcionários;

O espaço, a partir do qual podemos interpretar os efeitos de sentido dos relatos dessas coordenadoras, a entender a formação social, que as coordenadoras pedagógicas estão inseridas como sujeitos históricos, ora como docentes, ora como profissionais, diante do processo coercitivo de normas pré-impostas, definem, para a Análise do Discurso, as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social, condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por elas ocupados.

Assim, podemos afirmar, pela estrutura organizacional, que há um estabelecimento de forças no interior do discurso.

#### **1.4. As contribuições das coordenadoras pedagógicas na formação docente**

Neste subitem, não se pretende recusar as práticas atuais ou o modo como é realizado o trabalho da coordenação pedagógica, pois o trabalho do coordenador está ligado à própria cultura da instituição escolar, onde está inserido. No intuito de compreender essa problemática, o repensar do fazer e o agir cotidiano são reflexões relevantes para as relações escolares, por isso traremos à tona o fazer pedagógico do coordenador.

---

<sup>5</sup> EMEBEI – Escola Municipal de Ensino Básico Integral.

<sup>6</sup> A escola está sem diretora, pois está afastada para cursar o programa de doutorado, assim, a vice-diretora assume temporariamente a função.

Entendemos que educação deve ser um meio para a promoção, o desenvolvimento pessoal e ampliação da capacidade discursiva do sujeito em formação. O coordenador é uma das válvulas de formação do professor, articulador de atitudes positivas dentro da escola, visando que o processo ensino/aprendizagem se dê de forma mais confiante e exitosa. Mediante o exposto, buscamos uma fundamentação teórica sobre as contribuições do coordenador pedagógico na formação do professor, que melhor venha nos subsidiar nesta pesquisa, sobre os desafios das coordenadoras e a importância do professor nesse processo de construção identitária<sup>7</sup>.

Temos como referência a reconstrução de minha trajetória profissional, enquanto professora, coordenadora pedagógica e formadora, graduada em Letras, Direito e Pedagogia, pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Assim como a maioria dos coordenadores pedagógicos, tive um início de carreira carregado de conflitos, ansiosos, medos, expectativas e muitas dúvidas. A rotina escolar, muitas vezes, pareceu-me um tanto pesada, e, muitas vezes, deparei-me trabalhando isoladamente.

Ser coordenadora pedagógica pesava nos ombros, inúmeras responsabilidades, tinha que garantir a todo custo que a escola estivesse bem, ainda mais em tempos de avaliações externas em que metas estão aí para serem batidas e dobradas. Quando era professora, não tinha a menor noção das contribuições de formadora e articuladora frente a uma escola, hoje, respeito muito mais minhas ex-coordenadoras.

Todos os dias, saía da escola frustrada, com aquele pesar de que poderia ter feito mais, produzido mais, auxiliado mais, foram quatro anos e o trabalho aumentava a cada dia, sempre estava muito ocupada, isso me preocupava, eram poucos os momentos que parava pra “bater um papo”, ter um diálogo mais leve, perguntar sobre os entes queridos, ou tomar um café, uma água, talvez os professores precisassem de uma formadora menos incisiva, estava sempre alerta e cumprindo deveres, tentava oferecer o que podia, mas podia muito pouco frente às necessidades encontradas.

Via os professores sempre ansiosos, alguns com olhares desesperados, outros muito seguros de si, a reclamação era geral e o elogio, escasso; tentava atender a todos da melhor forma possível, mas falhava, pois os professores eram muitos e os pedidos de socorro, maiores ainda. Ademais, eu me sentia em dívida com aqueles que nunca pediam meu auxílio.

---

<sup>7</sup> As representações construídas, a partir da análise dos dizeres das coordenadoras pedagógicas, são resultados da construção identitária do qual esses sujeitos constroem, ao interpretar o mundo, a partir do discurso que o assujeita, um saber inconsciente, cuja significação é atribuída a elas e ao mundo. Assim, a identidade das coordenadoras será vista como sempre em formação, sempre a partir do olhar do outro.

Às vezes, sentia que quanto mais auxiliava, articulava, estudava, sugeria leituras, os professores ficavam mais dependentes, sendo que meu objetivo era justamente ao contrário. Sentia-me lisonjeada quando percebia que as asas já estavam compridas e podiam voar sozinhos e ao longe. Sentia-me repetitiva, falava trilhões de vezes as mesmas coisas e quando iria analisar, intermediar a orientação que havia passado, não havia sido considerada e as desculpas apareciam como “erva daninha”

O crescimento do joio junto ao trigo representa a luta entre o bem e o mal, comum em mundos de expiação e provas como o nosso. Indica também as dificuldades e as bênçãos existentes na luta cotidiana. Importa considerar que muitos “joios” encontrados na pauta da existência ocorrem como produto da nossa invigilância ou decorrentes de processos atávicos ainda não superados. (MATEUS, 13.24-30).

Será que estaria sendo capaz de estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que apareciam?

Parecia-me que ficava sempre apegada a questões burocráticas que não eram atribuições pedagógicas, mas que atrapalhavam diretamente o bom desempenho da escola e o desenvolvimento das contribuições do coordenador, caso essas questões não fossem resolvidas, como frequência dos alunos em sala de aula ou no reforço, encaminhamentos, laudos psicológicos, psiquiátricos ou neurológicos etc.

Tinha consciência do meu apoio enquanto orientadora e diretiva. No entanto, surgiam dúvidas sobre a hora de elogiar, de criticar, de instrumentalizar, de orientar. Sempre tentava ser otimista, educada, instrumento de transformação da realidade, tentava resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; possibilitar um referencial de conjunto para a árdua caminhada pedagógica, aglutinar os docentes em prol de uma causa comum, que é acreditar na Educação.

Sabia que era preciso, em alguns momentos, além da competência técnica, experiência e conhecimento, desenvolver outras habilidades, essas sim, a maior incógnita e difícil, lidar com o ser humano, transformar o olhar, ampliar a escuta, e modificar o discurso, quando a leitura da realidade assim o requeresse. Lidar com as diferenças, tendo como objetivo ajudar efetivamente na construção de uma Educação de qualidade, não é e nunca foi fácil. Sabia que, além, das funções pedagógicas, tinha a árdua tarefa de resolver conflitos no espaço escolar, como os de ordem burocrática, disciplinar e organizacional e, ainda, colaborar para o fortalecimento das relações inter e intrapessoais.

Quando resolvi assumir essa função, sabia que não estava preparada, que iria passar por vários desafios, mas o intuito era crescer e amadurecer enquanto profissional, e participar

efetivamente na melhoria da qualidade da Educação. Toda essa reflexão me deu mais segurança, de que tinha que deixar de lado o papel de atendente e me focar no suporte como formadora, nas Horas de Trabalho Coletivo (HTPC) e Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), tempo que tinha destinado a cada professor, podia me dedicar a este aporte que realmente me propus e a essa rotina pedagógica, que era efetivar o grande enlace do processo ensino/aprendizagem.

Diante de tantos desafios, e tendo em vista a minha inexperiência na função, não pude contar com o apoio de ninguém, nem a compreensão dos colegas professores. Nesse sentido, posso afirmar, com clareza, que foi ali nos momentos de estudo com os demais professores que eu me tornei coordenadora. Na ânsia de aprender e me desenvolver, engajei-me em todas as ações de formação em serviço, tais como: Pró-Letramento e Pacto da Alfabetização na Idade Certa, como orientadora de estudos e tutora dos professores da rede municipal de ensino. Com isso, no retorno de cada encontro, a sensação que tinha, era: *Meu Deus! eu não sei nada!* Pude aprender muito em cada curso, mas foram nos encontros dentro da escola, nas reuniões com a Coordenadora do Ensino Fundamental de Andradina, e com as demais coordenadoras, que me permitiu começar a me identificar profissionalmente.

Nesse aspecto, acredito que uma das atribuições da escola é gerar encontros, estudos, reflexões e construção de saberes coletivos, é na escola que acontecem as experiências pessoais e profissionais, onde eles passam a maior parte de seu tempo. É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças. De uma forma ou de outra, a escola, com sua cultura, é lugar de construção coletiva desses saberes, crenças e mitos que precisam ser analisados.

No ano de 2013, foi instituído no município de Andradina/SP, um Horário de Formação Continuada em Serviço – HFCS, embora, somente em 2015, foi regulamentada pela resolução nº 137/2015, na qual foram destinadas aos professores 5 horas de formação continuada dentro da carga horária de serviço com as subdivisões, como podemos observar em Andradina (2015):

**b) 5 horas de HFCS-** Período reservado dentro da jornada de trabalho para atividades de ESTUDO; PLANEJAMENTO e AVALIAÇÃO.

**I- 2h-** Estudo, leitura, reflexão e avaliação sobre a prática: planos de aulas semanais, projetos, (orientados pelo coordenador);

**II- 2h-** Planejamento do material necessário ao desenvolvimento das aulas; atendimento aos pais, organização dos diários e cadernetas;

**III- 1h-** Leitura e estudo individual de textos, livros, artigos e literatura voltada aos temas do magistério constituindo assim parte da formação continuada do professor.

Considerando a importância do coordenador nesse processo de formação, a interação na

HFCS contribui na inserção desses professores no contexto escolar, sendo assim, a atuação do coordenador favorece a autonomia deste profissional, o ato de propiciar momentos de troca de experiências e o estabelecimento de diálogos entre o professor e toda a equipe favorece a superação das dificuldades enfrentadas. Por isso, a formação continuada mediada pelo coordenador pode ser uma alternativa para preparar um professor mais confiante frente aos conflitos.

### 1.5 Horário de Formação Continuada em Serviço – HFCS

A mesma resolução de nº 137/2015, que dispõe sobre a regulamentação da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina, e dá as providências correlatas, conceitua o que chamamos de HFCS:

A Secretária Municipal de Educação, tendo em vista as disposições da Lei Federal nº 11.738/08 e Leis Municipais nº 1.846/00, nº 2.554/09 e 2.889/2012 estabelece:

- I. A normatização das atividades dos Professores e Educadores da Rede Pública Municipal de Andradina;
- II. Características da composição da carga horária semanal docente;
- III. **Diretrizes e parâmetros para a organização pedagógica do trabalho a ser desenvolvido durante** o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e **HFCS (Horário de Formação Continuada em Serviço)**. (ANDRADINA. 2015.p.1, grifo nosso).

O coordenador pedagógico é o profissional responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento desse processo intermediado na escola, em suma, tem-se transferido para a escola boa parte da capacitação e desenvolvimento pessoal do profissional docente.

Celman (1999) discorre sobre os saberes e o processo de formação permanente destinada em especial aos professores que trabalham em condições adversas e suas dificuldades e necessidades da permanente formação. Já Mortatti (2015), participante da mesa redonda em “A Formação do Professor Alfabetizador: práticas e desafios”, comenta que o processo de formação como uma atividade entrelaça com o ato de ensinar a ensinar, como busca de convencimento dos professores a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas, uma vez que todo professor deve ser também um pesquisador.

Assim sendo, a preocupação com a formação continuada vem sendo tema de diversas pesquisas na educação, tomando como base para o aprimoramento profissional diante das mudanças e inovações e contínuo aperfeiçoamento de um profissional que precisa estar em permanente aprendizado.

Observamos que muitas políticas públicas vêm sendo implementadas em prol da

qualidade do processo ensino/aprendizagem, formação de professores, reestruturação de sistemas de ensino e currículo. Justificando assim, a implantação das Horas de Formação Contínua em Serviço (HFCS) pela Secretaria Municipal de Andradina, mediando a formação para todos os professores do ensino fundamental em busca da qualidade de ensino, visando à formação continuada de seus professores por intermédio dos coordenadores pedagógicos nas próprias escolas nas quais atuam.

Assim, faz-se necessário que o professor tenha espaço para refletir sobre sua própria prática, nesse prisma, vemos que a escola é o local privilegiado para reconstituição de sua trajetória de formação profissional, compreensão dos processos de apropriação dos saberes teóricos adquiridos pelo professor com relação à sua prática na sala de aula, bem como identificação dos saberes que serão mobilizados efetivamente para a sua prática.

Nesse sentido, podemos considerar que, segundo Nóvoa (1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

O documento *Políticas Docentes no Brasil: Estado da Arte*, (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011) declara a importância da formação continuada na formação docente, os apoios aos docentes no exercício da educação básica, as iniciativas de valorização do trabalho dos docentes pela ótica dos próprios responsáveis pelas ações. Entre as conclusões, encontra-se que as formações continuadas consideradas mais produtivas são as de longa duração, que ocorrem com regularidades, nas próprias escolas.

O documento conclui a importância do conjunto de políticas públicas de ação para formação dos docentes, de melhoria da carreira e salários e de diversas ofertas de apoios pedagógicos, em prol de uma educação de qualidade. As investigações do documento nos trazem também uma reformulação feita pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), referente à definição das atribuições do coordenador pedagógico, o que, ainda, é muito discutido. Assim temos que

O (A) coordenador(a) pedagógico(a) está subordinado(a) ao(à) coordenador (a) de ensino. Ele(a) é responsável pelo acompanhamento do trabalho dos professores e pelo cumprimento do currículo; deve assegurar a realização das avaliações e estabelecer com os professores estratégias de recuperação dos alunos e intervenções pedagógicas, tendo como referência os resultados da escola. Pode exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a) o(a) professor(a) efetivo(a) com, no mínimo, cinco anos de experiência no magistério, que tem licenciatura plena e, de preferência, formação em pedagogia ou especialização na área de educação. (BRASIL, 2011,



p. 246):

Balmant (2011) argumenta que muitos coordenadores assumem outras funções em vez de cuidar da formação dos docentes, pois não conhecem suas atribuições e não possuem formação em gestão escolar, alertando para o fato de que para o cenário mudar, é preciso investir na formação desses coordenadores.

A resolução Nº 138, DE 4 DE FEVEREIRO DE 2015, que dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal, traz em seu corpo descritivo inúmeras atribuições para o professor coordenador pedagógico, cabe a reflexão, sobre as dificuldades de atuar na formação docente, verificamos, também, nesse documento, que uma das atribuições da Coordenadora do Ensino Fundamental, que exerce função dentro da Secretaria Municipal, é atuar na formação continuada das coordenadoras pedagógicas dos polo de ensino, a formação das coordenadoras é também muito importante para a qualidade do desempenho de suas funções.

A Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, nesse viés, tem um papel importante de articulação na inserção das coordenadoras pedagógicas iniciantes no meio da cultura escolar, tanto no relacionamento interpessoal entre os pares, demais gestores, pais e estudantes, como na formação dos professores. O intuito dessa mediação é melhorar a essência do trabalho de coordenação. No entanto, as coordenadoras precisam conhecer a realidade da escola e das classes na qual coordena, de modo que a formação seja mais válida possível, como nos aponta Lima e Gomes (2008):

A função docente – considerada base para a atuação dos profissionais da educação – garante o conhecimento prático necessário para orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas. Como orientar outros profissionais sobre um fazer que não se conhece na prática? As experiências têm mostrado a insuficiência da atuação de orientadores/coordenadores cheios de teorias e vazios de compreensão prática sobre o fazer pedagógico com os (as) alunos(as), ou ainda aqueles (as) que de todas as maneiras *fogem* da sala de aula, desviando dessa maneira da essência do trabalho docente. Nessa perspectiva, pouco ou nada contribuem com o trabalho do(a) professor(a).

Os estudos sobre as contribuições das coordenadoras pedagógicas, enquanto formadoras de professores, construindo suas identidades e cientes do seu apoio pedagógico e articulador, revelam a importância de se dar atenção especial a essas profissionais, de modo a minimizar o choque da realidade e os conflitos próprios. Muitos caminhos precisam ser trilhados para que haja uma educação de qualidade, mas dentre um deles precisamos afirmar a responsabilidade das coordenadoras, enquanto maestrinas de um grupo, e mais ainda, preparar coordenadoras

confiantes, capazes de identificar e lidar com os problemas do dia a dia de uma escola, sejam eles de cunho científico, interpessoal, burocrático ou/e disciplinar.

## **2 SUJEITO, IDENTIDADE E DISCURSO: a língua se insere na história para produzir sentidos.**

Ancorada nas teorias da Análise do Discurso de orientação francesa (AD), neste capítulo, buscamos os conceitos fundamentais que alicerçaram as análises das escritas de si das coordenadoras pedagógicas, tais como discurso, representações, identidade, formações identitárias, memória e subjetividade.

Michel Pêcheux é considerado o fundador da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, no início da década de 1960, o discurso é o objeto de que essa disciplina se ocupa. Discurso, como uma palavra corriqueira no dia a dia da língua portuguesa, é constantemente utilizada para efetuar referência a pronunciamentos de oradores convictos ou como exposição metódica sobre certo assunto, a um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados, a arte de bem falar, a uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes situações sócio-discursiva. Porém, para compreendermos discurso como um objeto do qual se ocupa a AD, objeto de investigação científica, devemos romper com esses significados advindos do senso comum, que integram nosso cotidiano, procurar compreendê-lo, respaldado em acepções teóricas relacionadas a métodos de análise.

Acerca do discurso, observado como ação social, Orlandi (1999) argumenta:

[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI 1999, p. 15).

Então, o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. Nessa linha de pensamento, Fernandes (2008) expõe alguns conceitos, em síntese, sobre o discurso, na perspectiva da Análise do Discurso, tais como: o sentido, trata-se do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, nega-se a ideia de mensagem encerrada em si, contesta a imanência do significado. Enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer e Ideologia, uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Condições de produção, aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso; Sujeito discursivo, constituído na

inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos. Sujeito, constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem; Heterogeneidade, formas de presença no discurso das diferentes vozes constitutivas do sujeito; Identidade, plural, fragmentada e marcada por mutabilidade; as relações discursivas; logo, trata-se de uma identidade de natureza discursiva, não fixa. Esses conceitos, e outros ainda não apresentados, estão inter-relacionados e se implicam.

Essas reflexões permitem afirmar que a língua se insere na história (também construindo-a) para produzir sentidos.

Portanto, o sujeito não é homogêneo, e, ao conceituá-lo, referimo-nos às noções de formação discursiva e formação ideológica, e à inter-relação linguagem e história, perpassada pela memória, conceitos que constituem o centro das reflexões a serem arroladas no tópico seguinte.

A formação discursiva refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica. (FERNANDES, 2008)

A formação ideológica é o conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 166). É segundo as posições dos sujeitos que os sentidos se manifestam, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Memória discursiva, espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. “Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção.” (FERNANDES, 2008).

Após essas conceituações, podemos afirmar, assim como Orlandi (1999), que discurso, tomado como objeto da AD, não é a língua, nem o texto, nem a fala, necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando

elas são pronunciadas. Podemos afirmar que discurso não é linguagem, mas precisa dela pra existir:

As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência real. (FERNANDES 2008, p. 12).

O discurso precisa de condições específicas para ser produzido, o que denominamos de condições de produção do discurso. Na análise do discurso francesa (AD), que tem como principal teórico e entusiasta o filósofo Michel Pêcheux, o conceito de condição de produção tem um lugar privilegiado, na medida em que não é mais possível atribuir ao sujeito a produção de suas falas (portanto, não é mais possível afirmar que o sujeito é a fonte do discurso. Refletir sobre as condições de produção de qualquer discurso significa olhar (olhar investigativo) para o sentido constituído no texto, na textualidade discursiva. Assim, o discurso, como efeito de sentido (Pêcheux, 1990), só adquire existência entre interlocutores, numa determinada situação e num contexto social e histórico. Isso significa dizer, conforme Pêcheux (1997), que o texto recebe seu sentido da formação discursiva na qual é produzido e que os indivíduos envolvidos na realização desse texto são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam, nesse texto, as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Sobre as condições de produção do discurso, Cardoso (2005), baseando-se em Pêcheux (1990), ressalta que não podem ser compreendidas com referência ao científico, na experiência, mas, como “representação no imaginário histórico-social. Os protagonistas do discurso, os interlocutores, não devem ser considerados apenas como seres empíricos, mas também como representações de lugares determinados na estrutura social”. (CARDOSO, 2005 p. 39). Ou seja, o discurso é produzido em um espaço de redes de filiações sócio-históricas de sentido, que surge como efeito dessas redes, podendo deslocá-las e/ou desestruturá-las, produzindo outros sentidos.

Então, uma importante noção conceitual na AD são as condições de produção do discurso (CP), elas são constituídas, segundo Orlandi (2009), pelos sujeitos e pela situação. Desse modo, as condições de produção (CP) envolvem: o contexto imediato; quando atentamos para as circunstâncias da enunciação, e o contexto sócio-histórico e ideológico; em um sentido mais amplo. Por isso, nesta pesquisa, contemplamos o percurso histórico das coordenadoras pedagógicas, como base histórica e social que depreende parte das condições de produção, bem como, os sujeitos envolvidos.

As condições de produção, segundo Orlandi (2009), pensadas em um sentido estrito, dão conta do contexto imediato da enunciação; pensadas em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória. É a essa memória do dizer que Orlandi vai chamar de interdiscurso, o exterior constitutivo do discurso.

É assim que o sentido emerge na AD como efeito de sentido entre interlocutores, dado que as condições de produção de um discurso implicam aspectos materiais (a língua e a história), institucionais (a formação social), e aspectos imaginários (as projeções de sentido realizadas pelo sujeito).

As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo[...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. (PÊCHEUX, 1997b, p. 190).

Como exterioridade à língua e à fala, o discurso, considerado como um objeto de investigação, constitui-se de conflitos próprios à existência de tudo que tem vida social. A começar pela busca de um espaço na Linguística, discurso não é a língua e nem a fala, mas, como uma exterioridade, implica-as para a sua existência material; realiza-se, então, por meio de uma materialidade linguística (verbal e/ou não verbal), cuja possibilidade firma-se em um, ou vários sistemas (linguístico e/ou semióticos) estruturalmente elaborados. (FERNANDES 2008, p. 16).

Para Foucault (1974), o discurso não é constituído pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão, devido às muitas posições assumidas pelo sujeito no discurso, desconsiderando, desse modo, a unidade do sujeito, ao analisar as escritas de si das coordenadoras pedagógicas, atravessaremos a espessura ou a inércia das coisas vazias, retomando, intuitivamente, o sentido que ali se encontra depositado.

Ele acrescenta que os enunciados inexistem isoladamente, ou seja, de modo algum se encontra isento, neutro, ou independente, mas, “fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles: ele se integra sempre em jogo enunciativo”. (FOUCAULT, 1974, p. 124).

Na perspectiva da AD, no sujeito, não se concentra o nascedouro do significado, ele não é a origem, porque se constitui de outros sujeitos. Assim, o discurso é produto da interação de várias vozes, da relação com o sócio ideológico, portanto, tem caráter heterogêneo, “Ao produzir o seu discurso, o sujeito se posiciona social e historicamente, assume uma formação

ideológica que direciona seu discurso para que não ocorram conflitos e contradições a outro interlocutor”. (FREITAS, 2010, p. 155).

Pêcheux (1990 p. 311), ao trazer essas reflexões para o campo da linguagem, afirma que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes, em sujeitos de seu discurso e que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem”.

De acordo com Orlandi (2007), a ilusão que constitui um sujeito marcado pela ideia de unicidade é necessária, porque é por meio desta ilusão que o sujeito continua produzindo o seu discurso. Na perspectiva da AD, o sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que produz, segundo Pêcheux (1990), um sujeito cindido, clivado, descentrado, não se constituindo na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia. Nem tudo que ele pensa pode ser dito e o que diz é controlado, mesmo que de forma inconsciente. Seu dizer vem de outros lugares que o sujeito nem sabe de onde, mas ele tem a ilusão de ser a fonte de seu discurso. No entanto, seu discurso é perpassado por outros, formando a heterogeneidade constitutiva; pois:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso Outro’. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-RÈVUZ, 2004, p. 69).

Ainda, segundo Orlandi (200, p. 80), “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso, que por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. O conceito de discurso é o efeito de sentido produzido, articulado entre o fenômeno linguístico formal e os processos ideológicos instituídos socialmente. O sujeito, ao enunciar, enuncia de um lugar marcado por uma formação discursiva interligada a uma formação ideológica. A formação discursiva de onde se fala regula seu dizer, ou seja, dita o que deve e o que não deve ser dito em determinada circunstância. Nesse sentido, Pêcheux (1990, p. 163) afirma que:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Como o sujeito da AD, é o sujeito do inconsciente, no caso específico, as coordenadoras pedagógicas são interpeladas segundo uma ideologia concebida como um processo, cujo

propósito é naturalizar os sentidos como evidentes, transparentes, cristalizados. Segundo esse cenário ilusório de naturalização de sentidos, o sujeito ignora a ideologia que o perpassa, crendo-se a única fonte de seu dizer.

Conforme Orlandi (1996), o sujeito se apropria da linguagem de uma forma social, (des)centralizando a função referencial que prioriza a comunicação e ao deslocar esta função dá margem para aceitar a linguagem como trabalho, o que na perspectiva da análise do discurso possibilita admitir que “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (ORLANDI, 1996, p.17).

[...] de alguma coisa mais forte - que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. (ORLANDI, 1999, p. 32).

Integrante da noção de discurso, encontra-se a noção de sentido, compreendida como um efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução, ou seja, sujeitos se manifestando por meio de uso da linguagem, esses sentidos, são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos. Então para falarmos em discurso, precisamos, também considerar os elementos que têm existência no campo social, ou seja, as ideologias. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana.

A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem. Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam.

Essas reflexões permitem afirmar que a língua se insere na história para produzir sentidos. O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma linguístico-histórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a esclarecer os sentidos do discurso, tendo em vista suas condições sociohistóricas e ideológicas de produção.

Como o discurso encontra-se na exterioridade, no cerne da vida social, o pesquisador necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele. Sustentando-se na hipótese de que



o sujeito, no caso, as coordenadoras pedagógicas, ao escrever deixam marcas linguísticas da relação que estabelece com o conhecimento e o saber culturalmente sistematizado na escrita. Logo, os efeitos de sentidos que elas exteriorizam na escrita mostram o modo como o pesquisador se relaciona com a teoria. Acredita-se que essas expressões linguísticas podem revelar, no fio do dizer, a relação do sujeito com o legado cultural que o precedeu. Tal discussão embasa-se na concepção de heterogeneidade enunciativa das “não coincidências” do dizer de Authier-Revuz. (1998, 2004).

Coadunando com esses preceitos, afirmamos que é preciso sair do campo linguístico, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado para análise. Eis que, dessa maneira, se instaura um campo de conflitos no qual diferenças sociais se interligam. O que marca as diferentes posições dos sujeitos, dos grupos sociais que ocupam territórios opostos, caracterizando esses embates, é a ideologia, é a inscrição ideológica dos sujeitos em cena. Portanto, ideologia é imprescindível para a noção de discurso, não apenas imprescindível, é inerente ao discurso.

A ideologia, nesta perspectiva, além de se referir especificamente à classe dominante, é vista como “falsa consciência”, como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência de contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo tal como é. Apesar desse termo ser bastante discutido, tanto na área da Educação, como nos estudos linguísticos, ainda hoje, é perpassado por noções confusas e controversas.

Por isso um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração de linguagem. Podemos partir do fato de que não há sentido sem interpretação e, que, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretá-lo, posicionando-se de acordo com suas convicções, crenças e valores.

As escolhas de um determinado sujeito não são aleatórias, pois buscam, sobretudo, instituir um sentido àquilo que diz. Nessa perspectiva, Pêcheux (1997, p.163) afirma que o sujeito é interpelado pela ideologia e que o:

[...] funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.

Assim, ao produzir um discurso, o sujeito se posiciona social e historicamente, assume uma formação ideológica e direciona seu discurso para que não ocorram conflitos e contradições. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. (ORLANDI, 2004, p. 47). Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre das determinações sociais.

Nesse sentido, se a linguagem é heterogênea (AUTHIER-RÈVUZ, 1990), a representação de um discurso só se constrói em si mesma por estar em relação a outro discurso. Pode-se depreender que o sujeito não é a fonte absoluta do sentido, ele se constitui por dizeres de outros sujeitos. O seu discurso é perpassado por outros discursos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia que constitui seu dizer, pois os diversos discursos produzem efeitos de sentido cada vez que o sujeito fala. Ou seja, quando ele enuncia, revela o lugar social e a posição que ocupa enquanto sujeito que fala. (ORLANDI, 1999).

## **2.1 Heterogeneidade, subjetividade e singularidade: características transitórias, mutantes**

Para a Análise do Discurso, dada a natureza heterogênea de seu objeto de estudo, o discurso, o sujeito e a identidade devem ser observados a partir de ocorrências linguístico-discursivas, uma vez que os enunciados apontam para posições-sujeito. É no social que se definem as posições-sujeito, não fixas, marcadas por mutabilidade, e a análise de discursos deve fazer aparecer esses elementos e explicitar suas formações e transformações históricas. Não se trata, seguramente, de pontos fixos característicos dos sujeitos, trata-se de movências, de deslocamentos e transformações constantes na constituição dos sujeitos.

Entendemos, assim como Freitas (2014, p.238), que a identidade não pode ser considerada como um fato já concluído, devemos pensá-la como um processo contínuo, uma produção que nunca está completa, é constituída sempre dentro da representação discursiva, e por isso é heterogênea por natureza.

Na esteira dessas concepções, buscamos em Orlandi (2001, p.207) que:

- 1) a identidade é um movimento na história;
- 2) ao significar o sujeito se significa;
- 3) identidade não se aprende, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memórias afetados pelo inconsciente e pela ideologia;
- 4) todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em rede de filiações (M. Pêcheux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

Sobre cada um dos itens anteriores, o primeiro, a identidade é um movimento na história. Heterogênea, mutante, variável. Não há identidades inamovíveis ou estáticas. A identidade fixa é uma utopia, se, por um lado, é parte de um imaginário que nos garante uma unificação necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.

No segundo, ao significar, o sujeito se significa -, podemos afirmar que a língua é sujeita ao equívoco, a incompletude é uma condição da linguagem, ao significar, nos significamos. Ao fazer uso da linguagem, posicionamo-nos, desnudamo-nos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção dos sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos.

No terceiro, identidade não se aprende -, vimos que os sentidos – e os sujeitos – resultam de filiações em rede (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogo somos pegos, pelo (desde o) interior. Não temos acesso à origem dos sentidos e é por um mecanismo ideológico elementar que nos “situamos” na sua origem, tendo assim a impressão de que eles começam em nós, como se fôssemos sujeitos sempre já constituídos. Ao contrário, é nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história, sem termos acesso ao modo pela qual a língua nos afeta nessa sua relação com a história.

Finalmente, no quarto item, a autora argumenta que se a identidade é um movimento na história, é justamente porque todo processo de significação é um deslize em redes de filiação (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento. É importante salientar que, segundo Orlandi (2001, p. 208), o que se repete é o que dá a unidade. No entanto, a repetição não é mera reprodução. Ela pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento.

As reflexões sobre a noção de identidade, também compreendida como plural, não fixa, ou seja, em constante processo de produção. A noção de identidade é um tema que vem sendo discutido por filósofos e sociólogos nos chamados estudos culturais pós-modernos. A identidade é apresentada como produto das novas relações sociopolíticas na sociedade e inacabada por não se esgotarem as transformações sociais que sofre. Para esses estudiosos, as identidades dispõem de um caráter transitório, mutante, decorrente da perda da estabilidade e da fixidez para o sujeito, deslocado, descentrado, e constituído pelas relações discursivas.

Dado o caráter plural da identidade, as reflexões sobre esse conceito corroboram o conceito de sujeito próprio da Análise do Discurso. Para esse campo disciplinar, o sujeito é

produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições do sujeito nos discursos.

As múltiplas identidades que passaram a constituir o sujeito faz com que, em diferentes momentos, esse sujeito assumisse diferentes identidades, portanto, a sua identidade nunca será a mesma em diferentes momentos e lugares em que se encontre. O sujeito, assim como a identidade, está sempre em movimento, desloca-se constantemente, e cada lugar ocupado por ele o faz mostrar-se outro, diferente de si, o que atesta o caráter contraditório e inacabado da identidade. Reiteramos, ainda, que cada lugar sócio-histórico constitutivo do sujeito e da identidade resulta, em sua constituição, de uma heterogeneidade, e se constitui pela inter-relação com outros diferentes lugares.

Sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito, buscamos em Authier-Revuz (1990) que o discurso é perpassado por diversos outros discursos, é heterogêneo, “nossas palavras são sempre as palavras dos outros”, não somos a gênese de nossos discursos reiterada nas diferentes identidades, algumas contraditórias, outras inacabadas e algumas ainda por se produzirem, e nenhuma fixa, todas moventes, revelam-nos a complexa constituição do sujeito no discurso. Pelos discursos materializados na/pela língua, vislumbramos os deslocamentos, as movências e a pluralidade constitutiva do sujeito. Importa o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em um lugar social, histórico e ideologicamente marcado; um sujeito que não é homogêneo, mas heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes. Assim, heterogeneidade e identidade também constituem objeto de reflexão.

Na AD, a subjetividade encampa noções, tais como conversão a si, um retorno ao mesmo lugar, residir em si mesmo, onde está em jogo a ideia de todo um movimento da existência ao qual se volta a si mesmo (FOCAULT, 1997), também é vista da exterioridade, é uma construção histórica sob determinadas condições, e se dá na relação com o discurso. Discorrer sobre a subjetividade, assim como sobre o sujeito e a identidade, não significa entrar na interioridade do sujeito, requer apreendê-lo pela exterioridade. Não se trata de uma relação do sujeito consigo mesmo da ótica da interioridade, pois ele se constitui sob determinadas condições de produção, é constituído na relação da exterioridade.

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado, trabalho de constituição de sujeitos e da linguagem. (GERALDI, 1991, p. 5).

Uma concepção de linguagem que investe na singularidade dos acontecimentos, com o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico, entendendo-se a atividade de linguagem como constitutiva da própria linguagem, das línguas e dos sujeitos, exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de descrever/apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de erigir os usos sociais da linguagem como objeto de estudos e como processo de apreendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de sujeito e de movimento, de modo que processos como a metáfora e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos constituídos pela linguagem, o que implica necessariamente explicitar, de alguma forma, uma teoria do sujeito.

Nesse sentido, focalizar a linguagem a partir dos processos interlocutivos e com este olhar pensar o processo educacional, exige “instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança”. (GERALDI, 2003, p.05-06).

As transformações sofridas nas condições sociais manifestam-se nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e acontecimentos anteriores. Acentua-se, dessa maneira, a fragmentação do sujeito, a heterogeneidade constitutiva do discurso. O sujeito discursivo é plural, ou seja, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas.

Finalizando esta etapa, vejamos o que o que os pesquisadores, nos revela quanto a identidade profissional, que é um processo na qual as coordenadoras constroem nas relações com as outras, ela não é adquirida e/ou inata. Nóvoa (1995) afirma que o processo identitário do professor é complexo, um lugar de lutas e conflitos, de assimilação e acomodação do ser e estar na profissão gerando mudanças. É nessa relação que a mediação das coordenadoras acontecem, uma vez que

O PCP<sup>8</sup> pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. É o momento de o PCP intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá, com o docente, alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática. (FRANCO, 2015, P. 36).

---

<sup>8</sup> Professor coordenador pedagógico.

## 2.2 Formações Identitárias, múltiplas identidades e Representações

Falar em formações identitárias implica em apreender que não há assimilação do “eu” sem a compreensão do outro que me “constitui”. No entanto, entendemos que as formações identitárias não estão ligadas a algo fixo e infundável, identidade nos remete a um deslocamento de conceito em relação à identidade moderna, vista como algo definitivo, perpétuo. O sujeito não possui uma única identidade e sim identidades, momentos de identificação ao longo de sua vida. Entender o outro é compreender a si próprio.

Segundo Stuart Hall (2011), averiguamos três tipos de concepções de identidade: identidade do sujeito pós-moderno, a identidade do sujeito do iluminismo e a identidade do sujeito sociológico. A identidade do sujeito pós-moderno é flexível, em constante mobilidade, algo em processo de transformação, se faz ao longo da existência, diferentes tipos de identidades as quais se compõe em diferentes momentos da vida, ou seja, não possuímos uma única identidade, mas identidades temporárias, momentos de identificação, somos uma metamorfose ao longo de nossa história.

A identidade do sujeito do iluminismo nos remete a um eu individualista, em que o sujeito nasce com aquela identidade e permanece com ela ao longo de sua vida. A identidade do sujeito sociológico é formada na relação entre sujeito e sociedade, onde nossos mundos interior e exterior são preenchidos. “A identidade costura o sujeito à estrutura”.

[...] em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2011, p. 39).

Não somos sujeitos de uma identidade única e fechada, somos sujeitos de múltiplas identidades, as quais se formam na busca de nossa completude, no e pelo olhar do outro. Pêcheux (2010), em sua teoria do discurso, comenta sobre a relação imaginária dos sujeitos, pois o processo de identificação, na verdade, é o imaginário daquilo que o representa. Somos sujeitos de identidades acobertadas pelas ideologias. E os discursos:

[...] constituem os sujeitos, “situando-os” (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”, segundo a expressão de L. Althusser que em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, apresentou os fundamentos reais de uma teoria não subjetivista do sujeito, como teoria das condições ideológicas da produção/transformação das relações de produção: a

relação entre o inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista). (PÊCHEUX, 2010, p.123).

Essas concepções nos direcionam a Coracini (2003), ao afirmar que a identidade é sempre incompleta, é um processo em formação contínua, por isso, a afirmativa de momentos de identificação com algo ou alguém. Toda identificação se dá na interação com o outro, por meio de processos inconscientes, no decorrer de uma vida. Os momentos de identificação do sujeito, também podem ser percebidos por meio do interdiscurso (memória discursiva) e do intradiscurso (discurso).

A noção de memória, o sujeito se constitui e, simultaneamente, se identifica. Discurso, sujeito e identidade são elementos que se cruzam e se mesclam, às vezes se confundem, e se relacionam às condições de produção. A língua(gem) está em nós impregnada, é ela que nos identifica, que nos individualiza e, ao mesmo tempo, torna-nos seres singulares e plurais, assim como o elástico que foi espichado pelo mundo e nunca volta ao seu ponto de partida.

O termo representações que ora assumimos, parte do sentido das formações imaginárias, noção desenvolvida nos trabalhos da primeira e segunda fase dos trabalhos em AD. Pêcheux (1969[1997]) afirma que o que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias – as representações – designadas a partir das posições que o sujeito atribui a si e aos outros, ou “a imagem que cada um tem sobre sua própria posição e sobre as posições dos outros”. (1969[1997, p.85]).

Toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e nos levam a crer nisso ou naquilo, que nos diz quem somos’. Assumimos, assim, a noção de representações como a relação do sujeito com os acontecimentos à sua volta, incluindo suas experiências, os outros sujeitos com os quais ele se relaciona e o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro. Nesse sentido, “[...] as tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação dos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir”. (REIS, 2006 a, p.4).

A escrita de si ganha, nesse sentido, uma ressignificação, uma vez que as demandas da ordem consciente e inconsciente vem ao encontro dessa escrita e também com o modo com que as coordenadoras pedagógicas se colocam nesse processo de desafios.

Pode-se dizer que as representações ou formações identitárias são constituídas nos processos de interação, pois as identidades não estão prontas, não estão nos sujeitos. Elas são construídas na interação entre os sujeitos, em suas práticas discursivas: no momento em que discursam e pelo discurso do outro. Assim, entendemos que a identidade está ligada à cultura,

à nacionalidade, ou ao pertencimento a um local ou Estado. Ela é formada por processos de memória provocados pelo inconsciente e pela ideologia. A identidade, ao mesmo tempo em que é unidade, é dispersão, pois se transforma, desloca-se na história, mas “a injunção a ser-se o mesmo na relação com Outro, por sua vez, nos identifica”. (ORLANDI, 2009).

Vale, ainda, ressaltar que entendemos as representações da linguagem, a partir da teoria de Pêcheux (1990), no momento em que o sujeito discursa, tanto no sujeito que fala como no interlocutor, há dois pontos imaginários que vão se deslocar na enunciação e refletir sobre si: “quem sou eu para lhe falar assim” e “quem sou eu para que ele me fale assim”; e sobre o outro: “quem é ele para que fale assim”. Esse movimento está relacionado à imagem que ambos possuem de si e do outro.

### **2.3 A resignificação da Memória**

Horta Nunes nos traz na introdução de Achard et al(1999), algumas reflexões: O que é produzir memória? Como a memória se institui, é regulada, provada, conservada, ou é rompida, deslocada, reestabelecida? De que modo os acontecimentos - históricos, midiáticos, culturais – são inscritos ou não na memória, como eles são absorvidos por ela ou produzem uma ruptura?

Memória que é tratada sob diferentes perspectivas, ora como memória social ou coletiva, constituída de implícitos; ora como lembrança, reavivada ou reinterpretada por um acontecimento, ou ainda como memória constituída no entrecruzamento de práticas e esquecimentos/silenciamentos.

Coracini e Ghiraldelo (2011, p.37) discutem a abordagem do dicionário como “recordação”, a abordagem teórica como “lembrança do passado, memória coletiva – diz respeito ao povo, nação” (p.26); a abordagem psicológica como “relação com o comportamento individual e social (ligada ao sujeito do conhecimento)” (p.29), a abordagem discursiva como a “constituição dos sujeitos e dos discursos: forma do sujeito se dizer e dizer o mundo” (p.32), a abordagem psicanalítica, “a partir da intervenção do outro, que permite que o sujeito saiba quem ele é, reconheça-se, identifique-se” (p.36), a abordagem desconstrutivista como “memória feita de esquecimentos – lembramos porque esquecemos (movimento para trás), busca de fragmentos que formam o inconsciente, arquivo de si” (p.39).

O livro *O Papel da Memória* (ACHARD, 1999) compõe-se do conjunto de quatro textos que compuseram uma sessão temática no colóquio História e Linguística, realizado na Escola Normal Superior de Paris, em abril de 1983; além do texto de Eni Orlandi, “Maio de 1968: os silêncios da memória”, no qual se reflete a relação entre memória e censura no contexto da



ditadura militar. São eles:

- *Memória e Produção Discursiva do Sentido* - Pierre Achard;
- *A Imagem, uma Arte de Memória* - Jean Davallon;
- *Memória Grega* - Jean-Louis Durand;
- *Papel da Memória* - Michel Pêcheux;
- *Maio de 1968: Os Silêncios da Memória* - Eni Orlandi.

Pierre Achard (1999), em seu texto intitulado *A memória e a produção discursiva do sentido*, procura tratar do estatuto dos implícitos dentro da análise de discurso. Para isso, ele situa a discussão na consideração de que a estruturação do discurso vai constituir a materialidade de certa memória social. Essa materialidade não se daria por uma explicitação de implícitos presentes em determinado enunciado, mas justamente pela sua falta, possibilitando a paráfrase.

De acordo com o autor, o implícito trabalha sobre a “base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase”. (p.13).

Esse autor afirma que jamais será possível “localizar” explicitamente esses implícitos, sob uma forma estável e sedimentada, e logo a repetição formaria um efeito de série de sentidos (já ouvi isso antes e em algum lugar), no qual residiriam os implícitos que poderiam sempre ser retomados. A regularização discursiva, que garantiria uma espécie de legibilidade, é sempre suscetível de ruir perante o acontecimento discursivo novo, perturbando assim a memória. Esta absorveria o acontecimento que, por ser outro e diferente, provocaria interrupção, podendo até mesmo ‘desmanchar’ a regularização, ao produzir diversas séries de implícitos.

Jean Davallon, em seu texto *A imagem, uma arte de memória?* questiona o aparecimento da imprensa, e portanto o desenvolvimento dos meios de registro da imagem e do som, a memória social não se situaria mais na “cabeça” dos sujeitos sociais, uma vez que não teria mais essa necessidade, pois estaria registrada nos arquivos das mídias.

Essa perspectiva, chamada pelo autor de tecnicista, aponta para outras duas questões: primeira, o que é preciso para que um acontecimento constitua memória? Seu registro, sua descrição, sua representação da realidade? E segunda: como se darão os processos de coesão social, de instituição societal e até mesmo de reprodução (ou ainda de transformação, diríamos) das relações sociais e políticas, que se baseiam sobre a dominância do funcionamento da memória social, a partir dessa redução tecnicista?

Para Davallon (1999), a resposta para esses questionamentos se encontra no fato de haver uma distância que separa a reprodução de um acontecimento, sua repetição da realidade, e o fato de significação que é a memória. Mas não é somente isso, Davallon (1999) afirma que a memória social possui uma dupla dimensão, pois ela seria também um fato social, que comporta, justamente por significar, uma dimensão semiótica e simbólica.

Desse modo, a imagem contemporânea, longe de ser a memória social, funciona como operadora de memória, especialmente porque ela possui uma eficácia simbólica. Assim, quem a observa, desenvolve uma atividade de produção de significação. Contudo, essa atividade não se caracteriza como uma apreensão de algo pronto e estável, ela está aberta à interpretação, à deriva, e tem, portanto, uma variedade interna. Por outro lado, adverte-nos Davallon (1999) que a imagem não se constitui como pura liberdade, ela também comporta um “programa de leitura”, isto é, assinala/ regula determinados lugares, certos sentidos, possíveis leituras.

Em *Memória Grega*, Jean-Louis Durand (1999) traz um questionamento: Qual a análise que os gregos fazem em relação à sua própria memória? Reconhecer-se grego é fazer referência a toda sua história (relatos, valores normativos, literatura, mito). Recitar texto épico é retomar a memória de um texto que ultrapassa as estruturas da memória humana para entrar em contato com o próprio poeta. Nesse sentido, nem o poeta possui fala própria. É impossível produzir memória sem o poeta épico (Homero). Os gregos se reconhecem a partir de textos que se reproduziram sem os seus domínios, os quais devem repetir sem modificá-los. Existe grande contradição em uma memória que estabelece o sistema categorial que nos define em nosso grupo, ao passo que alguns valores sociais nos colocam em oposição a ele. Há uma necessidade de se produzir uma memória que seja válida a todos (Rivalidade com Homero). A primeira memória heroica na história republicana está sempre próxima de personagens como Joana d’ Arc (míticos gregos). Um acaso ou questões sobre a nossa própria gestão de memória dentro da instituição onde é produzida.

No texto de Pêcheux, intitulado *O Papel da Memória*, o autor nos ensinava e repetia sem parar que o espaço da análise de discurso era “o espaço incerto onde a língua e a história se encontram mutuamente submetidos e submersos” na e pela interpretação. Pêcheux, em seu argumento inicial, nos diz que a memória deve ser entendida como “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e de memória construída do historiador”. “O que é memória? O que é guardado na memória? O que é memorizável, registrado na memória?”

O funcionamento do discurso supõe, portanto, que os operadores linguageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as

práticas de que eles são portadores. Não dissocia memória do histórico e do político, nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior. Memória é muito mais que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção. Memória é tudo que pode deixar marcas dos tempos desajuntados em que vivemos e que nos permite, a todo momento, fazer surgir e reunir as temporalidades passadas, presentes e que estão por vir.

Em *Maio de 1968: Os Silêncios da Memória*, Orlandi (1999) traz os efeitos metafóricos que afetavam a história e a sociedade, de maneira explosiva, em várias direções: politicamente, culturalmente, moralmente. Compreensão da relação entre memória e censura em geral. Na análise de discurso, que há interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Assujeitamento, ou seja, para que o sujeito seja sujeito é necessário que ele se submeta à língua. Além disso, é preciso que a língua se inscreva na história para significar.

As Instituições e o Poder constituído têm um papel determinante. É nessa instância que se dão as lutas, os confrontos e onde podemos observar os mecanismos de imposição, de exclusão e os de resistência. E o que aconteceu com os sentidos que constituem o evento maio-68? Falar é esquecer. Esquecer para que surjam novos sentidos, mas também esquecer apagando os novos sentidos que já foram possíveis, mas foram estancados em um processo histórico-político silenciador. São sentidos que são evitados, de-significados. Como na crônica de Rubem Alves “O sapo” que bastou que virasse sapo que se esqueceu de que foi príncipe:

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou uma bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vais casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "- Você vai virar um sapo! "Ao ouvir essa palavra o príncipe sentiu uma estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra de feitiço tinha dito. Sapo!!Virou um sapo!

Os sentidos, como a aprendizagem são assim: para se aprender de um lado há de esquecer do outro. Toda aprendizagem produz o esquecimento. Aprender é desaprender. Há coisas que precisamos desaprender. Em quantos feitiços bobos temos acreditado? Inúmeros!

No modo como o político se simboliza nos anos 60, há todo um possível dizer da sociedade, da cultura que coloca os sujeitos em medida de uma transformação histórica e social de grande dimensão. Essa possibilidade eclode nos movimentos de 68, tendo a palavra “liberdade” como carro-chefe.

“É proibido proibir!”

“Faça amor e não faça guerra!”

“Boulot, Metro, Dodô!” traduzindo para o português: “Trabalho, Condução e Cama!”

As condições de produção (ditadura militar no Brasil) enfatiza que era bem diferente

dizer “É proibido proibir” aqui em uma rua de São Paulo e em uma rua de Paris. Sentidos possíveis, historicamente viáveis foram politicamente interditados. E tornaram-se inviáveis. Essa impossibilidade, posta pela censura e pela força, se naturaliza e funciona como um pré-construído restritivo a certos sentidos de liberdade, de tal maneira, que eles parecem impossíveis. O fato de que o Brasil é um país que torturou os dissidentes políticos faz parte de nossa memória e de nossos gestos políticos.

Nessa objetividade material contraditória (a ideologia), o que foi censurado não desaparece de todo, ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, in-significados e que demandam, na relação com o saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com as margens dos sentidos, suas fronteiras, seus dê-limites. “Além da memória coletiva, dos já ditos, dos discursos transversos, trazemos aqui a questão da memória individual, os lapsos de memória, os esquecimentos que são atravessados pela memória coletiva”. (FREITAS, 2012a, p. 5). Assim, o que interessa para esta pesquisa é aquela memória que “compreende não apenas o que um “Indivíduo”, se recorda, mas também o que ele se esquece, pelas falhas nas lembranças. Indivíduo que se constitui em sujeito sócio-histórico e, por isso, é ideologicamente afetado e constituído pelo inconsciente”. (GHIRALDELO, 2011, p. 357).

Nessa perspectiva, traçamos o percurso desta pesquisa sobre a memória, a partir da abordagem que a remete à linguagem, ao sujeito e à história, abordando a memória em perspectiva discursiva, pois esta é inerente à “constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de os sujeitos se dizer e dizer o mundo”. (CORACINI, 2011, p. 32). Vale ressaltar que o nosso foco de interesse, nesta pesquisa, não é explorar a memória das coordenadoras na perspectiva de suas lembranças, dos eventos, “o fazer lembrar” os acontecimentos vividos, mas sim, por meio desses eventos, explorar os esquecimentos, uma vez que a “memória discursiva é constituída por esquecimentos”. (CORACINI, 2011, p. 33).

O sujeito faz uso, em seus discursos, de dizeres construídos historicamente, de modo que a história é elemento fundamental no enunciado para a existência de práticas discursivas, pois o sentido é estabelecido por meio da história e isso marca a relação do homem com a linguagem. (CORACINI, 2011). Não se pode falar de memória em análise do discurso, sem falar de interdiscurso. Entende-se o interdiscurso, como definição do dizível. Desse modo, o sujeito busca na memória outros dizeres, a partir de um já dito (CORACINI, 2011). Dessa maneira, é perceptível o interdiscurso na superfície linguística, mas suas marcas ficam no intradiscurso “sob forma de heterogeneidade representada, modo de emergência de heterogeneidade constitutiva do discurso, que remete a outros discursos”. (CORACINI, 2011, p. 33).

## 2.4 Escritas de Si: Discurso e Escritura

*De cacos, de buracos  
De hiatos e de vácuos  
De elipses, psius  
Faz-se, desfaz-se, faz-se  
Uma incorpórea face,  
Resumo do existido  
(Carlos Drummond de Andrade)*

Analisar as escritas de si das coordenadoras pedagógicas, na folha de papel ou grafadas digitalmente, é o nosso objetivo maior. Portanto, pretendemos discutir as questões que se apresentam na análise dos corpora, questionar o que se tornou naturalizado pelo hábito, pela cultura, pelo cotidiano, pelas crenças que se fazem representações em nosso imaginário e nos dão a sensação, ao mesmo tempo em que nos intimida; de que somos unos, idênticos a nós mesmos e aos outros, ou, ainda, tão diferentes que em nada nos parecemos aos demais com quem convivemos, envaidecendo. Dessa forma, nossa identidade secreta – que, enfim, nos concede o enfoque ilusório de uma identidade fixa ou, ao menos, estável, estabilizada, quando ela é mutável, instável, em constante movimento, mas sempre social, proveniente do outro que se torna o outro de si.

Passemos, então, à escrita de si. Foucault (1983) recupera o significado da escrita de si na antiguidade e faz uma releitura do que ela significa na atualidade.

Retomo aqui algumas de suas colocações que servem de base para a presente reflexão: “A escrita como exercício pessoal feito por si é uma arte da verdade díspar: ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso” (FOUCAULT 2004, p.151).

Não temos a pretensão ou a arrogância de fornecer prescrições ou soluções aos problemas, sempre novos e sempre diferentes, das atribuições das coordenadoras pedagógicas, mas abrir sendas para que cada uma reflita sobre seus gestos pedagógicos, por sua ação formativa, pelo futuro da sua escola, do seu grupo docente. Essa atitude ética decreta o respeito ao outro, à sua criatividade, à sua competência, ao seu esforço em compreender a situação em que se encontram e em buscar soluções criativas para seus problemas.

O termo “escrita” remete ao gesto de grafar no papel ou digitalmente, mas vai além disso, enquanto “escritura” inclui a escrita, implica a inscrição de si na produção de sentido:

[...] A escrita não lembra apenas o gesto de imprimir no papel sinais gráficos convencionados, que por isso mesmo remetem a modelos, tipos ou gêneros textuais. Lembremo-nos que escrita significa ao mesmo tempo, um movimento para fora (*ex scripta*) - de si para o outro – e um movimento para dentro (*ex-scripta*) – do outro para si - de modo que a escrita, ou melhor, a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seu sentimento, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo que o sujeito se vê envolvido(marcado) pelo que escreve. Dessa perspectiva, a inscrição de si, na textualidade, no tecido, na tessitura, que constitui todo e qualquer gesto de interpretação, é sempre produção de sentido e, portanto, produção de texto. (ECKERT-HOFF e CORACINI, 2010, p.24).

Escrever é constituir-se, buscar uma identidade, inscrever-se, explicitar seus devaneios: trata-se da invenção, ficção de si. Foucault (1996) lembra-nos que é toda e qualquer produção de sentidos, e a escrita é isso: iça a nossa subjetividade para lugares inesperados do nosso interior que é bem exterior, passa, pela subjetividade, agenciada pela forma de poder que, de certo modo, garantem uma certa submissão e uma certa homogeneidade assegurada pelo respeito às regras, facilitando o controle.

Coracini (2010), quanto à escritura (materializada no papel), junta concepções, como a de sujeito, de texto, de discurso e de linguagem:

A - produzir um texto pode significar construir para si uma identidade, um lugar social, uma certa visibilidade, ainda que esta consista numa resposta a uma autoridade que detém o poder. Nos casos trazidos por Foucault, é possível deslumbrar a escrita como um ato de resistência, embora inconsciente: resistência ao anonimato, aos silenciamentos, ao esquecimento, à sombra a que muitos estão fadados, destinados. Produzir um texto é, na maioria dos casos, alinhar-se a certa ordem no discurso vigente;

B - produzir um texto é um ato de escritura, ou melhor, de inscrição – numa superfície vazia (papel em branco ou tela vazia) – de si, em si e no outro.

Ser autor implica em apor sua assinatura a um texto, segundo Derrida (1974, p. 10-13), em se responsabilizar por ele, responder pelas ideias nele contidas, é, aproximadamente, o que Foucault (1983) denomina função jurídica do autor. Derrida (1974) afirma que o leitor contra-assina, já que ele produz sentidos a partir do texto lido.

Escrever é, tanto para Derrida, quanto para Foucault, cortar a folha (papel, que é também vegetal...), levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos, inserções, de si no corpo estranho do outro.

Se assumirmos a perspectiva foucaultiana, não há nada que não seja produto de uma construção, a partir de algo que já existe para se contrapor ou acrescentar-lhe algo: nada tem uma origem, não há nada que, de alguma forma, já não tenha sido dito: não há uma palavra que não tenha sido pronunciada ou escrita antes de nós; nenhuma palavra, frase ou texto que se

repete ou se reproduz. Tudo que passa pela subjetividade é invenção, criação, cuja origem se encontra sempre perdida.

Segundo Derrida (2001, [2004]), a escrita constitui um gesto de confissão, que se caracteriza pela absolvição inerente, porque só se confessa um segredo na esperança de obter o perdão. Acredita-se que um documento escrito, inscreve-se a verdade, irrefutável, inquestionável. O que está escrito é documento, testemunho, corpo de delito! Um ou algum sentido se encontram inscritos na palavra ou no texto, de modo que apenas esses autorizados pelo texto poderiam ser acionados.

Sabe-se, entretanto, por experiências pessoais que ninguém controla – por mais que queira, por mais que saiba argumentar ou adequar seu texto às convenções de gênero, por mais que se estabeleçam critérios de interpretação – o sentido de um texto, cujo limite é assegurado, em parte, pela formação discursiva, na qual se inscrevem o autor e o leitor, sempre marcados por sua historicidade.

O papel da escrita é constituir, com tudo que a leitura constituiu, um “corpo”. É preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue”. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (SÊNECA, apud FOUCAULT 2004, p.152).

#### **2.4.1 Escrita: sujeito, subjetividade e poder**

O processo de escrita compreende a interdiscursividade e, assim, desconstrói a noção de autor: a cada “novo” texto tem-se um “novo” autor, uma (re) criação (Derrida 1967[2002]), já que, ao passar pelo corpo, há uma transformação natural.

Um texto, então, pode viabilizar uma história de produção de seu autor, a produção de sua subjetividade, a constituição de sua identidade de autor, a construção prática e discursiva de sua escrita. Ao mesmo tempo, o sujeito se produz como repetição e como deslocamento, processos que, historicizados, caracterizam determinada função-autor. Escrita, texto, autor e subjetividade compõem um campo demarcado pelo saber e pelo poder.

Assim, corroboramos da ideia de que Poder seja “o exercício do poder que cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 1979[2004, p.142]), à ideia de processo, de fabricação de invenção, de produção de identidades e posições (de eus), a partir (na/da) escrita. Nesse processo, a ficção se mistura à realidade.

Falar de escrita é, ao mesmo tempo falar de linguagem, de subjetividade, de

heterogeneidade, de identidade e sujeito, que, por intermédio do discurso é (de) construído por um “eu”, a partir de um outro e numa alteridade ilimitada. (GALLI, 2010, p.51).

O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõe que um discurso sempre se relaciona com outros (PÊCHEUX, 1969[1997]; ORLANDI 1999). Lugar refere-se, assim, a uma denominação empírica, ou seja, como os sujeitos estão inscritos na sociedade, sendo tranquilamente possível de ser sociologicamente descrito (ORLANDI, 1999), por exemplo, o lugar da coordenadora, do professor e o lugar do aluno na sala de aula. Sua história e sua posição, também historicamente constituídas, rendem a regular à escrita de si e nos mostra as contradições e as representações que constituem o dizer.

Acreditamos que tanto o sujeito, quanto os sentidos estão em constante movimento: a manifestação das identidades. Abordar as identidades do sujeito, a partir de sua escrita, significa, de fato, apontar o lugar de uma completude imaginária, de uma ilusória unicidade de processos identitários - que são sempre múltiplos e variados, constituídos socialmente entre a língua e a história. As concepções de identidade, heterogeneidade, subjetividade.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui um ‘corpo’. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada - como o próprio corpo daquele que transcrevendo suas leituras, dela se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em força e em sangue. (Foucault, 2004 p. 152)

O ser humano possui variadas formas de sujeitos, em seres capazes de tomar a si próprios como sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles. Desse modo todo “eu” é, então, construído como uma entidade singular e distinta, em constantes mudanças, mas sempre inseridos numa ordem do discurso (FOCAULT, 1971 [2003]) e enredado por certas regras sociais, isto é, pelas tecnologias que governam e moldam o sujeito.

A noção de sujeito, em Foucault (1971[2003]), envolve, também, essa constituição do ser humano como um objetivo histórico, por meio das práticas de poder, de conhecimento, ou pelas técnicas de si. Dito de outro modo, o sujeito é construído a partir das disciplinas e dos regimes de verdade, processo em que as relações de poder (não apenas no sentido repressivo), estão presentes e predominam na definição de identidades, caracterizando suas formas de subjetivação (FOCAULT, 1979[2004]). Essa subjetividade, em movimento perpétuo, em constante desprendimento no que diz respeito a ela mesmo, é, para Foucault, o efeito das determinações históricas, de modo que é na reinscrição da subjetividade que o sujeito se (re)cria



e se (re) significa.

No processo de escrita, constituído pela interdiscursividade e pela história de cada sujeito que se inscreve, é inevitável a (re)construção de um “outro” texto e a (re)invenção do eu por um “novo” autor; a subjetividade torna-se escancarada, apontando para produção de sentidos outros e para manifestação das identidades (muitas vezes contraditórias).

As imagens construídas pelo sujeito, por sua vez, são sempre produzidas pelo e a partir do outro, num tempo e espaço (in) determinados, tendo como consequência a formação das identidades.

Dentro da temática da escrita, temos nos preocupado com a questão da subjetividade e da identidade; afinal, escrever é sempre uma ação ou um gesto, que se dá, ao mesmo tempo, em dois sentidos: de fora para dentro e de dentro para fora. Toda escrita é inscrição de si, ainda que o gênero textual exija, por convenções tácitas e anonimamente acordadas, um impossível afastamento, uma impossível objetividade que deveria fazer o objeto falar-se.

### 3 RASTROS DE SI E DO OUTRO

Escrever: a velha angústia diante da página em branco. Essa angústia se coloca, também, porque o processo de escritura traz consigo o jogo de constituição de identidade. Múltiplas identidades: científica, social, cultural e, sobretudo, do sujeito abandonado às suas confissões. O sujeito se revela por ela à escrita. Escrever significa, também, mexer em identidades remotas, futuras, fraturadas, opacas, reveladoras de algo que foge a nosso controle, enquanto sujeito que escreve. Identidade que se esburaca pela porosidade do próprio ato de escrever. Porque escrever diz respeito ao revelar, uma parte de um todo. Qual parte e qual todo?

Revelar, rebelar-se, de um lado, relatar, encontrar-se, delatar. Por sua vez, nessas confissões, encontro, captura, capturamo-nos. Mas capturamos instantes indefinidos de compreensão de cada ato de escritura. Por outro lado, capturar, capturar-se é também voar no sentido de soltar as amarras. No entanto, todos esses momentos, precisam de uma longa preparação, de um aprendizado ao longo da vida.

O mundo da escritura coloca-nos na fragilidade do semanticamente estável, o mundo da escritura tem o poder extremo de encarnar o mundo real e de traí-lo ao mesmo tempo. Porque escrever é brincar com o já dito, com o já escrito. No entanto, não seria plagiar, copiar, imitar, repetir o mesmo ou fazer como quando estamos na escritura. A escritura é da ordem da identificação.

Escrever é um ato singular, entretanto, esse ato singular é ao mesmo tempo coletivo. Singular pelo sujeito que se apropria desse ato, identificando-se a, subjetivando-se a. Coletivo pelas histórias que traz à memória da aprendizagem da emancipação. Coletivo porque nele estão todos os sujeitos que nos ajudam a constituir esses inúmeros atos ao longo da vida. Todavia, o ato de escrever não pode existir pela submissão, ele existe pela dominação e subversão.

A verdade é que nunca se testemunhou tanta necessidade de deixar – ainda que ilusoriamente – traços de si num mundo que é de todos e de ninguém. E deixar traços de si implica sempre permanecer, fragmentariamente, na esperança ilusória da eternidade, na memória de um povo, de um grupo social, se alguém cuja maneira é transmitir de uma geração a outra o que foi deixado de esperança, de graça e por graça, sem merecer ou sem saber. (CORACINI, 2011, p.24).

Partindo da noção de escrita como prática social, articulada entre o linguístico, o histórico, o ideológico e o inconsciente, proporemos uma reflexão sobre o exercício da escrita de si. O corpus analisado trata-se de escritas de si de 12 (doze) coordenadoras municipais, enquanto profissionais e orientadoras de estudos, isso com o fito de analisarmos as

representações, que constituem suas identificações – sempre vindas do outro. (DERRIDA, 1974).

Após todos os trâmites legais e éticos, com cadastro número 79907317.5.0000.8030 (cf. Anexo B, 145) na Plataforma Brasil e autorização prévia da Secretária de Educação Municipal, das diretoras e das participantes. Todos os instrumentos de coleta de dados e projeto de pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética, conforme Parecer nº 2.700.830 (cf. Anexo B,145).

Além disso, foi realizado algumas reuniões com as coordenadoras pedagógicas, oportunidade em que ficou acordado que seria enviado via e-mail um roteiro que serviria de apoio, caso precisassem, cujo intuito era que cada coordenadora escrevesse sobre si, ou seja, sobre os dilemas e desafios da profissão. É importante ressaltar que informamos às coordenadoras que não haveria correção gramatical ou ortográfica, nem a busca de coerência ou coesão, pois o relevante seria a escritura de si, a sua história pessoal e profissional. Importante frisar que as coordenadoras responderam prontamente ao pedido, exceto duas que se abstiveram de participar, por dificuldades de força maior ou por não conseguirem atender a tempo tal solicitação.

A partir dessas escritas, iniciamos a análise a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de Linha Francesa. Analisar as escritas de si, das coordenadoras pedagógicas, na folha de papel ou grafadas digitalmente é o que nos impulsiona nesta pesquisa. Por isso, para o desenvolvimento da análise dos dados, foram selecionados vinte e um recortes, que, aparentemente, apresentaram elementos sugestivos para análise e, que estavam em conformidade aos objetivos propostos para esta pesquisa, dividimos em dois tópicos, os excertos que remetem “a si” e os excertos que reportam “ao outro”. Todo um percurso foi traçado para que chegássemos até esse ponto. Para a AD, esse caminho é de extrema importância, uma vez que, o dispositivo teórico é que dá o suporte para a realização das análises.

Nosso objeto de estudo são sete escolas municipais e doze escritas de si das coordenadoras pedagógicas, as quais foram denominadas ficticiamente por números, ou seja, **coordenadora 1, escola 1** e, assim, sucessivamente.

Em suma, tivemos como objetivo, analisar como as enunciadoras se subjetivam nessa prática de escrita. Para isso, ao ter os relatos dessas coordenadoras em mãos, olhamos para esses dados de forma a entender e verificar como agem frente a suas funções, se a ciência de suas atribuições garantem-lhe mais autonomia e confiança diante dos conflitos e dilemas enfrentados no dia a dia. Assim como refletir sobre como se dão as condições de produção do discurso, construindo representações, ou seja, formações imaginárias, designadas a partir das posições

que o sujeito atribui a si e aos outros, ou “a imagem que cada um tem sobre sua própria posição e sobre as posições dos outros” (1969[1997, p.85]), constituindo sua identidade – sempre vinda do outro. A busca incansável por soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia a dia. (CORACINI, 2003, p. 207). “Nesse sentido, a cada luta que travamos, a cada embate, a cada dificuldade imposta, novas maneiras de agir vamos encontrando, melhor vamos nos conhecendo, aprendendo a driblar os embates político-ideológicos que nos são impostos diariamente”. (FREITAS, 1999, p.136).

Dessa forma, passamos a analisar/compreender, segundo a Análise do Discurso, a construção das representações que constitui as formações identitárias das coordenadoras pedagógicas. Além disso, no decorrer das análises dos dados coletados, refletimos sobre os dizeres dessas coordenadoras, utilizando sempre o aporte teórico proposto.

Nesse processo de reconstrução das escritas de si das coordenadoras pedagógicas, não podemos deixar de considerar que a pesquisadora, inevitavelmente, deixa suas marcas. Desse modo, é resultado de uma construção conjunta.

### **3.1 Identidades plurais e multifacetadas**

Abarcamos aqui a questão da formação identitária e escritas de si, com o fito de compreender como se entrelaçam, na língua e pela língua, o simbólico e o imaginário na constituição da memória e da identidade.

Nesta pesquisa, o discurso das coordenadoras pedagógicas foi focalizado e coletado por meio das escritas de si sobre os desafios e dilemas da coordenação; que estão anexos, na íntegra, na última sessão desta pesquisa (Anexo A p.116). Para o desenvolvimento das análises, foram selecionados apenas recortes enunciativos dos relatos escritos das escritas de si que estão em consonância com nossos objetivos de pesquisa.

Como procedimento de pesquisa, elaboramos um roteiro, informando às coordenadoras que elas tinham liberdade para escrever sobre sua vida profissional, não precisavam ficar presas ao roteiro pré-estabelecido, já que aquele roteiro serviria apenas para não se perderem, seria como um ativador da memória.

Esses procedimentos de registro são inerentes à metodologia das escritas de si, envolveu os sujeitos: coordenadoras pedagógicas e pesquisadora. Além dos relatos, fizemos reuniões com todas as coordenadoras da Rede Municipal de Ensino e visitas às escolas, objetivando motivá-las a escreverem. Só depois desses contatos prévios, coletamos os relatos escritos na folha de papel ou digitalmente, de doze coordenadoras, enviados por e-mail ou escritos à mão e anexados

na íntegra, sem nenhuma intervenção ou correção, anexados no final deste trabalho. (Anexo A, p.116).

Desse modo, os excertos de relatos selecionados por esta pesquisadora são resultados também de nossas vivências e experiências adquiridas na construção do ato de fazer-se e ser coordenadoras, uma construção conjunta do que, como e porquê tecer nossas ações.

De posse dos relatos, separamos os excertos em categoria de análises: os excertos que remetem “a si” e os excertos que reportam “ao outro”. Os excertos que fazem menção “a si” estão sublinhados, ao contrário dos excertos que se referem “ao outro” não estão sublinhados:

(Excerto 1) A coordenação surgiu na minha vida como uma benção e um grande desafio pois desde que efetivei estive frente a sala de aula. O primeiro desafio foi conquistar a confiança do grupo pois não é fácil substituir uma pessoa que realizou durante anos um excelente trabalho e como seres humanos somos diferentes em nossas habilidades e personalidades. (COORDENADORA 9, escola 6)

A coordenadora se mostra dividida, pois fala na posição de “abençoada” e na posição de “desafiada”, e o seu dizer produz sentido, conforme a posição ocupada. Ao ocupar a posição “abençoada”, mostra-se agraciada, afortunada, com sorte espiritual, entretanto, ao ocupar a posição “desafiada”, revela-se convocada para um desafio, provocada, intimada a realizar algo, que no caso é a confiança do grupo. Segundo Coracini (2003), isso acontece porque o sujeito é incompleto, se constitui no e pelo outro, embora haja uma ilusão de plenitude do sujeito: “sei quem sou” em relação com o outro que eu não posso ser. Isso acontece porque “dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (CORACINI, 2003, p. 289). Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros”. (CORACINI, 2003, p. 243).

(Excerto 2) Ainda estou iniciando nesta função mas com as Graças de Deus me sinto muito feliz por fazer parte desta equipe de coordenadoras e poder contribuir com meu trabalho para o crescimento profissional de outros professores. (COORDENADORA 9, escola 6).

Desse modo, quando diz “fazer parte desta equipe”, a identidade da coordenadora é marcada pela alteridade, de modo que suas palavras são as palavras do outro, vindo de um já-dito, “Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Quando usa a expressão “Graças a Deus”, como se essa função fosse uma benção alcançada pelo Altíssimo, talvez, um milagre divino, cuja competência não é colocada em cheque, no âmbito da teologia, “graça” consiste no dom sobrenatural, concedido por Deus como meio de salvação. Através dessa “graça”, Deus confere a coordenadora a participação na vida divina, a salvação é pela graça, o que significa que é gratuita, e é algo que não podemos alcançar pelos nossos próprios esforços.

Coordenadora 12 (doze), 46 anos, graduada em Letras e Pedagogia, lecionou 4 anos na mesma escola que coordena e está há 17 anos na função de coordenadora pedagógica.

(Excerto 3) [...] Às vezes eu penso, me planejo, amanhã vou fazer isso e aquilo, vou visitar tal sala, vou vistar caderno de tal sala, ou vou ajudar professor tal a desenvolver tal conteúdo na sala e quando chego na escola, acabo mudando tudo, então, dificilmente eu realizo aquilo que priorizei como pauta na rotina do dia, pois é tudo muito corrido, sou a profissional mais exigida na escola, mais cobrada, não posso me ausentar um minutinho, às vezes estou numa sala, às vezes tem reunião e os professores falam “nossa ontem você faltou, senti muita sua falta, fui na sua sala e não te achei” então, é uma loucura, somos muito cobradas e exigidas nas salas de aula. (COORDENADORA 12, escola 7).

Observa-se que esta coordenadora lhe atribui muitas funções como vistar cadernos, ajudar professor, desenvolver conteúdo, fazer reuniões, é um isso e um aquilo constantes, um movimento contínuo, exigências e cobranças inúmeras que não a satisfaz, não preenchem o seu eu interior de profissional compromissada com a qualidade do que faz. Parece que, em seu fazer rotineiro, ainda, fica faltando algo de útil, ela se sente incompleta.

A questão da falta ou da completude fluiu com base no jogo de identidades que se opõe e suas consequências políticas, sociais e culturais tanto fora como dentro de grupos estabelecidos; nenhuma identidade singular, no caso a coordenadora não identifica mais seus interesses pessoais, mas os sociais; os burocráticos, a identidade é vista como uma espécie de paisagem política fraturada por identificações rivais e deslocantes; a identidade para os professores muda de acordo com a forma como a coordenadora pedagógica é interpelada, se não está, “faz falta”, se faz aquilo que priorizou, não atende as necessidades dos docentes.

A ênfase em dizer “sou a profissional mais exigida na escola, mais cobrada” deriva para um sentido em que há resistência da coordenadora 12, face à representação sobre as atribuições da coordenação pedagógica construída historicamente. A palavra “cobrada”, segundo o dicionário, “aquela está em dívida”. Diante da interdição imposta à coordenadora por sua valia, para o corpo docente, que resiste e o sentido de que tem que ser “muito produtiva” desliza da formação discursiva capitalista para a formação discursiva de produtividade em que se atribui

ao sujeito ter estabilidade e sucesso. Algumas atividades são primordiais da função, mas acabam sendo absorvidas pela rotina/burocracia que lhes é imposta.

E a coordenadora, como ser dividido e multifacetado que todo sujeito discursivo é, fica no entrelugar, entre o poder e o dever fazer. Tarefas que acredita que não façam parte de suas funções e qual atividade elas deveriam ter dedicação exclusiva:

(Excerto 4) [...] Também desempenho várias tarefas que não faz parte da minha função e pesa bastante na rotina, infelizmente preciso sair um pouquinho dela pra desenvolver trabalhos burocráticos, parte administrativa da escola, apesar da equipe estar completa, acabamos participando de atividades burocráticas, mesmo achando que a parte exclusiva do coordenador é pedagógica, além de lidar com os alunos, com os professores, desenvolver materiais para alunos com dificuldades extremas, preparar os professores para trabalhar com os alunos, etc., na maioria das vezes, fica corrido por conta dessas atividades que temos que contribuir. (COORDENADORA 12, escola 7).

A presença da coordenadora pedagógica na escola está correlacionada com a formação continuada e em serviço do corpo docente, o que justifica a necessidade da coordenadora pedagógica estar atenta a sua atribuição de responsável da formação em serviço, não só dos professores como a legislação sinaliza, mas também de sua própria formação.

É importante ressaltar que a coordenadora pedagógica também “precisa de ir além”, ou seja, mesmo valorizando os conhecimentos adquiridos durante as vivências e rotinas impostas pela função, é importante que ele se aproprie de conhecimentos acadêmicos, não se limitando à execução de atividades burocráticas, mas exercendo sua função considerando a apropriação, reprodução e difusão do conhecimento e esse “sair um pouquinho da rotina”, faz da coordenadora “um capataz”, aquela que cuida de tudo, aquela em que o chefe confia, como seu braço-direito, que exerce funções de subchefe.

Afinal como se dá essa definição de atribuições da coordenadora pedagógica? Uma vez que a coordenadora 12 menciona que desempenha “várias tarefas que não faz parte de suas funções”. Ao mencionar que desenvolve tarefas que não fazem parte de suas funções, esse “não” é uma denegação, um mecanismo de defesa em que o sujeito se recusa a reconhecer como seu, algo que lhe é atribuído, uma forma da coordenadora atribuir-lhe mais funções que as inerentes a sua atribuição. Um desejo de querer fugir de algo, de deixar de ser capataz, visando a evitar que mais esse fazer seja parte de suas incumbências.

Foucault (1979) fornece subsídios para problematizar, como o presente é assimilado como se sempre fora se constituindo desta maneira. Nomeia de genealogia a análise da constituição dos saberes que foram prevalecendo, com vistas a compreender sua existência e suas transformações, situando-se como peças de relações de poder, em um dispositivo político,

isto é, em um jogo de dominações. Nesse sentido, a coordenadora (12), ao mencionar “temos que contribuir”, remete-nos ao efeito de sentido de submissão, ou seja, essa contribuição torna-se um dever, pois sempre foi dessa maneira, há um poder exterior que determina essa contribuição, esse dever-fazer.

### 3.2 Gestão, poder e silenciamentos

Sobre relacionamento com os demais membros da gestão:

*(Excerto 5) Quanto ao relacionamento com os demais membros da gestão, me dou bem com todo mundo, é um grupo bastante coeso, já tive momentos bastante difíceis com diretores anteriores, não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram pensar em desistir. (COORDENADORA 12, escola 7).*

A polarização entre “me dou bem com todo mundo” e “não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram pensar em desistir.” aponta para um sujeito foucaultiano que ocupa uma função discursiva, a partir de suas representações, de que todo o corpo gestor deve se dar bem para o bom funcionamento da escola, o bom senso construído em sua vivência e formatada em seu imaginário, mas onde há poder há resistência. Há resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1979, p.79).

No não-dito e no silenciamento, existe um jogo de poder que não pode ser colocado à tona. A coordenadora cita o problema, mas silencia as causas, direciona a sua crítica, mas se mantém firme no propósito de continuar, mesmo que no passado tenha pensado em desistir da função, mas o efeito de sentido que surge é que o sujeito em questão não se sente totalmente à vontade para desempenhar suas atribuições, pois expressa em suas palavras os momentos difíceis que passa na escola, devido algum tipo de opressão, mas que ela não cede.

Pela escrita sobre si dessa coordenadora, temos que a desigualdade hierárquica ao relatar, a impossibilidade de enfrentar “os diretores anteriores”, a inscrição histórica do dizer do sujeito que tem funções diferentes, porém sobrepostas e consideradas como se tivesse mais poder que a outra, devido à hierarquização ocupada. O Sujeito coordenadora parece silenciar em seu dizer, “já tive momentos bastante difíceis com diretores anteriores, não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram pensar em desistir”.



O fato de não dizer o nome do diretor, silencia o não poder dizer, uma vez que nem sempre podemos dizer tudo o que queremos dizer, por isso segue na prática não-legitimado pela escrita de documentos oficiais que supostamente ratificariam o seu direito/dever de cumprir suas atribuições pedagógicas, independente dos diretores, cujas funções são prioritariamente administrativas. Contraditoriamente, ao interpelar os sujeitos “diretores”, ideologicamente como sujeito cartesiano, movido pela razão e responsável por si, o efeito de sentido desliza para o autoritário, e não para a escola ou demais membros.

O relato dessa coordenadora é reforçado, já que todas as condições apropriadas são oferecidas aos sujeitos “diretores”, segundo um discurso pedagógico atrelado ao discurso trabalhista que reafirma as capacidades e potencialidades do ser humano, dentro do ambiente profissional, devem respeitar a ordem hierárquica, o lugar social de cada um.

Sobre isso, segundo Pêcheux (2010), nada mais perfeito em um mundo semanticamente estável regido pelo real que é o impossível, que seja de outro modo.

Há um silenciamento sobre essa história que muito significa, esse silenciamento, segundo Orlandi (2015b), advém da política do silêncio. O silêncio possui diversas formas e sentidos, ou seja, não existe uma única forma ou significado, como no caso desse silenciamento na história que aqui apresentamos, é decorrente não apenas do não-dito, como também da opressão, fazendo parte da retórica de dominação. (ORLANDI, 2009, p.29).

Na AD, outra forma de trabalhar o não-dito é o silêncio. Orlandi (2015) conceitua-o como silêncio “fundante”. O silêncio é fundador, no sentido de que o discurso parte do silêncio. O silêncio fundador, aquele que existe nas palavras; a política do silêncio, que se subdivide em silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e o silêncio local, que se refere à censura propriamente. (ORLANDI, 2009, p.24).

Segundo essa autora, o silêncio não é o espaço vazio, não é necessariamente a ausência das palavras, pois muitos discursos são na verdade silenciados, fazendo com que não se fale o que realmente queira dizer, na verdade, é dito aquilo que se pode dizer. Ainda hoje, em muitos aspectos, ainda se faz calar, como na política por exemplo, a baixa representatividade feminina, é também um silenciamento. Há ainda no meio feminino muitos discursos contidos, pois “as palavras vêm carregadas de silêncio”. (ORLANDI, 2015b, p. 102).

Assim, devido à opressão existente dentro da própria escola, a coordenadora 12 prefere silenciar-se, não identificar o nome do diretor, tendo em vista a imagem que faz da diretora, adota de estratégias para proteger a própria face.

### Relacionamento para com os docentes:

(Excerto 6) Com os docentes meu relacionamento também é muito bom, apesar de ter a impressão, no início, de ser um grupo difícil, de ser um grupo bastante exigente, são exigentes sim, me testam a todo momento, mas eu sou uma pessoa que me dou bem com todo mundo, às vezes acontece de ficarem chateados com alguma coisa, porque nosso papel é cobrar, nosso ofício é repassar, tem que exigir, os professores ficam chateados, bravos, “mas de novo tem que preencher mais tal papel”, “olha a gente pede desculpa, a gente sabe não é você, sabe que é uma cobrança da secretaria”, e vamos levando aos trancos e barrancos. (COORDENADORA 12, escola 7).

Este excerto traz à baila o jogo de imagens de Pêcheux, em que temos a cena da exigência em foco, a burocracia da função e sobre como agir frente a um grupo heterogêneo (B). Assim, observamos que a própria coordenadora (A) tem uma imagem positiva de si (A), que ela é boa “com os docentes meu relacionamento também é muito bom” “eu sou uma pessoa que me dou bem com todo mundo”. Portanto, a exigência não lhe pertence, pertence ao outro (C), que determina que (A) faça com que (B) cumpra o determinado pelo sistema. Assim, temos também a imagem que (A) faz do outro, dos docentes (B), verifica-se que (A) considera (B) exigentes. Veja que segundo (A) quem são exigentes é (B) “um grupo difícil [...] um grupo bastante exigente, são exigentes sim, me testam a todo momento”, que o testam o tempo todo, mas o papel de (A) é cobrar, exigir, por isso (B) fica chateado, bravo, mas (A) tem de cumprir seu papel, seu lugar social, está ali para cumprir ordens de (C). Nesse sentido, (A) é um simples mandado, o capataz da história, o leva-e-traz recados, isentando-se de toda e qualquer exigência, todo e qualquer papel coercitivo.

Portanto (A) conduz o sujeito (B) a um imaginário de que ele tem uma missão a ser cumprida diariamente – cumprir o determinado por (C), por se sente sempre em teste no trabalho, construindo a sua imagem de que deve dar “conta de tudo”, do trabalho burocrático e do pedagógico, devido a imagem que o Outro (C) pode fazer de si, por isso as cobranças. Os efeitos de sentido nos remetem a que o sujeito (A) considera estar suscetível, a todo momento, a desmandos tanto dos professores (B), como da direção (C).

A discursividade da coordenadora constrói uma representação de sujeito contraditório, cindido em seu processo identificatório quando admite que “o grupo é difícil”, “exigente”, ou seja, acarreta para si características psicológicas de cada docente em um ambiente profissional, ao mesmo tempo, que se distancia dessas dificuldades e “vai levando aos trancos e barrancos”, se posicionando como sujeito ciente de sua “realidade”, mas que se equilibra o tempo todo em uma “corda bamba”, “nem de um lado, nem de outro”, ou seja, nem do lado de (B), nem do lado de (C).

Segundo Foucault (1986), o sujeito é heterogêneo em sua própria natureza, fragmentado, perpassado pelo(s) discurso(s) e não é a fonte de seu(s) dizer(es). A representação que o sujeito tem de si e da instituição escolar, pode tanto legitimar a perspectiva de desempenhar seu papel burocrático, que é cobrado pela Secretaria Municipal de Educação e pelas diretoras, como pode desenvolver as atribuições pedagógicas, o que é esperado pelo corpo docente e descrito na legislação, mas até o momento, o que tem predominado no discurso da coordenadora 12, é o seu papel burocrático, de capataz, de exigir o que a Secretaria lhe exige que seja exigido.

Quando a coordenadora 12 descreve “mas eu sou uma pessoa que me dou bem com todo mundo”, temos uma representação de seu lugar social enquanto profissional que deve agradar a todos os professores, os quais decorrem do bem-estar social, levando esse sujeito a trazer a seu imaginário que foi esse mesmo corpo docente que a colocou nessa função. Por isso, ainda relata “apesar de ter a impressão, no início, de ser um grupo difícil”. Observamos a ideia de oposição em relação ao outro segmento do enunciado, “mas eu sou uma pessoa que me dou bem com todo mundo”, ocasionando uma possível quebra de expectativa. Isso seria um paradoxo? Com certeza, pois desempenhar as funções profissionais não está diretamente em conexão a ter um bom relacionamento com todos.

As coordenadoras, sujeitos desta pesquisa, relaram sobre a percepção que tinham do trabalho da coordenação pedagógica antes de assumirem a função:

(Excerto 7) Antes de assumir a coordenação, não tinha ideia dos percalços, achava que seria bem diferente, antes de mim aqui na escola, tivemos uma outra coordenadora, na sequência fui eu e percebi que há uma cobrança muito grande, os professores querem a presença do coordenador na sala de aula todo instante, além dos momentos de estudo já com os professores, individualmente no HFCS, é importante orientar cada professor, ao passar do tempo vemos que as exigências vão aumentando, a clientela de alunos é eclética, as provas externas exigem bastante, então temos que “rebolar” mesmo, a cada dia buscar coisas novas, estudar mais, conseqüentemente há maiores cobranças em cima dos professores, mesmo bravos com tanta cobrança, com tanto estudo, mas tudo se ajeita, acabamos felizes, pois sempre temos bons resultados nas provas externas, e acaba sendo gratificante, porque vemos, que tudo aquilo que fizemos, que construímos, aquele empenho todo, aquela dificuldade, de chamar atenção, de ter que estudar, tudo valeu a pena. (COORDENADORA 12, escola 7).

Neste excerto, o jogo de imagens se fortalece, temos o apagamento de sentido do dizer do sujeito do inconsciente é que “antes de mim aqui na escola, tivemos outra coordenadora, na sequência fui eu e percebi que há uma cobrança muito grande”. O jogo de imagens de Pêcheux (2015) pode ser ilustrado pelo excerto seguinte que dá margem ao gesto de interpretação quanto à formação imaginária que o sujeito, coordenadora 12 constrói do Outro, ela (A) se espelha no discurso do outro, nas ações do outro (C), que pode ser a sociedade, neste caso; e de si, ou melhor, que pensa ser de si, face o efeito imaginário que a constitui como sujeito.

Quando falamos em memória, em Análise de Discurso, remetemo-nos ao interdiscurso. Segundo Pêcheux (1993), o interdiscurso define o dizível, remetendo o sujeito a uma filiação de dizeres outros, a partir do já dito. Para ele, o interdiscurso se manifesta na superfície linguística, mas deixa marcas no intradiscurso (no fio do dizer) como forma de heterogeneidade constitutiva, o já dito, o dizer alheio. Na AD, o sujeito é atravessado pelo inconsciente, memória discursiva que remete à historicidade desse sujeito.

Quando relataram sobre si, a maioria das coordenadoras mencionaram a questão da “cobrança” e a preocupação com o “resultado em provas externas” e como a coordenadora 12 comenta “mas tudo se ajeita, acabamos felizes, pois sempre temos bons resultados nas provas externas”, interpretamos como subserviência da coordenadora, obediência ao sistema, para ter boas notas nas avaliações e ser espelho, para melhorar a imagem de si, carrega a ideia de que quanto melhor o resultado nas provas externas, melhor a atuação da coordenação, a isso denominamos interdiscurso, memória discursiva, pois no discurso dessa coordenadora, temos a voz da diretora, da Secretaria Municipal de Educação que cobra esse tipo de situação final desta competição arraigada.

Como uma Formação Ideológica coloca em relação, necessariamente, mais de uma força ideológica, uma Formação Discursiva coloca em jogo mais de um discurso. Conforme foi analisado, o discurso é constituído do interdiscurso, um não existe sem o outro, pois todo discurso é o espaço de trocas de vários discursos, considerando que uma Formação Discursiva não é fechada, mas heterogênea, permeada pela presença do Outro na sua constituição.

Consideramos que a palavra não é monossêmica, ela pode adquirir nuances que se dão relativamente às suas condições de produção e a opção de dizer uma palavra e não outra é um sintoma da filiação sócio-histórica de identificação em que a palavra se inscreve desencadeando um processo de significação. Que imagem a coordenadora 12 fazia da função antes de atuar?

Afirmar que “não tinha ideia dos percalços”, “achava que seria bem diferente” evocam sentidos diferentes. Como não ter ideia dos percalços, se antes fora professora? Se ela vivenciara tudo aquilo, fez parte do outro lado da história? Orlandi (2003) argumenta que o interdiscurso nos permite, por exemplo, remeter o dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e ao identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, traz à tona seus compromissos políticos e ideológicos.

Nesse excerto, ressoa a presença constitutiva da falta nos dizeres da coordenadora, que atribui a imagem da função antes de atuar como um transtorno, obstáculo ou dificuldade. São silenciados os sentidos da imprevisibilidade do ato educativo (CORACINI, 2007) pelo sujeito

da moral, regido pela moralidade, que se apresenta imbricado ao sujeito jurídico, que pensa controlar os seus dizeres, movido pela razão, alheio ao inconsciente.

### 3.3 Formações Identitárias, Subjetividade e Memória

A constituição identitária das participantes passam pelo outro e pelo Outro de si, na medida em que as representações de si são inevitavelmente construídas pelo outro que constitui sua subjetividade, possíveis marcas deixadas pelos vários discursos que influenciam o deslocamento identitário dessas profissionais.

Nesse sentido, buscamos identificar as múltiplas vozes que perpassam sua subjetividade, descrevendo as projeções que fazem de si e do outro. Para isso, utilizamos os estudos de Foucault (1997), de Eckert-Hoff e Coracini (2010) no que diz respeito ao processo de escritas de si. Nessa escrita de si, identificamos um sujeito multifacetado e descentrado, vejamos no recorte, onde a coordenadora 12 não domina suas ações ou seus pensamentos pela consciência, planeja sua rotina, mas não a desenvolve, muda de ideia e de atitude, deixando escapar traços identitários de um outro, imprimindo efeitos de que o outro é mais importante naquele momento.

(Excerto 8) [...] Talvez, por estar Coordenadora na Escola na qual sou efetiva, todos temos autonomia para decidirmos sobre a melhor forma de trabalhar, porém nunca tomamos decisões sem trocarmos ideias com nossos superiores e colegas [...] (COORDENADORA 2, escola 1).

No recorte enunciativo, “Talvez, por estar Coordenadora na Escola”, a coordenadora (2) traz em sua memória a questão do “ser” e do “estar”, inconscientemente usou o verbo “estar”, silenciando o “ser”, primeiro se remete a permanência, duração por um tempo, em determinado momento ou lugar em determinada circunstância, cuja resolução ou desenvolvimento pode ser influenciado (totalmente ou parcialmente), depender de algo ou de alguém, já o segundo verbo “ser” significa possuir uma identidade, integração, fazer parte de uma existência real. Como se a coordenação fosse algo temporário, ou como se ela pudesse voltar para o seu lugar de pertencimento que é a sala de aula, a qualquer momento, como se fosse uma defesa “se eu quiser voltar, eu volto”, pois a função de coordenadora é passageira e o cargo de professor é quase vitalício.

Mediante os discursos que as identidades emergem, buscamos em Authier-Revuz (1990) que o discurso é perpassado por diversos outros discursos, o discurso é heterogêneo, “as nossas palavras são sempre as palavras dos outros”, não somos a gênese de nossos discursos,

pois “nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26-27).

Assim, notamos que os dizeres da coordenadora pedagógica 2 são perpassados por diversas vozes, da docência vivida, da direção, da Secretaria de Educação, das normatizações legais, “nunca tomamos decisões sem trocarmos ideias com nossos superiores e colegas”, apesar de esta coordenadora assumir um “eu” coletivo, o seu discurso ressoa a palavra do outro, pois os nossos discursos são sempre discursos já ditos, ou seja, nossos discursos se constituem na heterogeneidade. O discurso de um indivíduo não pode ser constituído nele mesmo, ele se utiliza de outros discursos, já propagados para construir o seu próprio discurso, sendo o discurso a materialização da ideologia, os sentidos são determinados ideologicamente. (ORLANDI, 2009, p. 43).

(Excerto 9) [...] Após um período, não tão curto, surge a possibilidade de me tornar coordenadora, inicialmente no curso de EJA, no horário noturno. Obviamente que as adversidades surgiram e eu busquei crescer com elas. (COORDENADORA 2, escola 1).

No decorrer da narrativa “a oportunidade de me tornar coordenadora” o que seria esse “me tornar” seria para sempre, ou por algum tempo? Tornar-se nos remete recorrer, valer-se, transformar-se, transfigurar-se, nota-se um processo de movimento que é a identidade, que tornar-se coordenadora não é uma função definitiva e conseqüentemente não é uma identidade definitiva dela mesma, deixando claro que pode exercer várias funções ou voltar ao seu cargo de origem.

Falar em formações identitárias implica em apreender que não há assimilação do eu sem a compreensão do outro que me constitui. No entanto, preservamos primordialmente de que as formações identitárias não estão ligadas a algo fixo e infundável, identidade nos remete a um deslocamento de conceito em relação à identidade moderna, vista como algo definitivo, perpétuo. O sujeito não possui uma única identidade e sim identidades, momentos de identificação ao longo de sua vida, quando a coordenadora escreve “surge a possibilidade de me tornar coordenadora”. Entender o outro é compreender a si próprio. Segundo Hall (2011), averiguamos três tipos de concepções de identidade: identidade do sujeito pós-moderno, a identidade do sujeito do iluminismo e a identidade do sujeito sociológico. A identidade do sujeito pós-moderno é flexível, em constante mobilidade, algo em processo de transformação, se faz ao longo da existência, diferentes tipos de identidades as quais se compõem em diferentes

momentos da vida, ou seja, não possuímos uma única identidade, mas identidades temporárias, momentos de identificação, somos uma metamorfose ao longo de nossa história.

A identidade do sujeito do iluminismo nos remete a um eu individualista, em que o sujeito nasce com aquela identidade e permanece com ela ao longo da sua vida. A identidade do sujeito sociológico é formada na relação entre sujeito e sociedade, onde nossos mundos interior e exterior são preenchidos.

Isso posto, reafirmamos o caráter dinâmico de nossas identidades. A coordenadora ora docente, ora orientadora de estudos, ora seguidora de normas da secretaria da Educação, ora responsável pela formação continuada, dependendo das representações que apresentam e ideologias que possuem no momento, podemos perceber no trecho do discurso abaixo em negrito da coordenadora 12, que cada espaço que ocupa terá uma identidade pré-fixada, esperada, estimulada e reforçada. Ou seja, na vida, o sujeito será autor e personagem, criando em si e no outro, identidades, num processo constante, dinâmico. Algumas serão fixas, estáticas (como a de filho, pai, irmão), apenas renovadas, enquanto que outras serão acrescentadas (como professor, coordenador, diretor), formando uma unidade múltipla de identidades em um só indivíduo.

(Excerto 10) [...] porque nosso papel é cobrar, nosso ofício é repassar, tem que exigir, os professores ficam chateados, bravos, “mas de novo tem que preencher mais tal papel”, “olha a gente pede desculpa, a gente sabe não é você, sabe que é uma cobrança da secretaria”, e a vamos levando aos trancos e barrancos. (COORDENADORA 12, escola 7).

Não somos sujeitos de uma identidade única e fechada, somos sujeitos de múltiplas identidades, as quais se formam na busca de nossa completude, no e pelo olhar do outro. Pêcheux (2010, p. 123), em sua teoria do discurso, sobre a relação imaginária dos sujeitos, que o processo de identificação, na verdade, é o imaginário daquilo que o representa. Somos sujeitos de identidades acobertadas pelas ideologias. E os discursos: “[...] constituem os sujeitos, “situando-os” (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento)”.

Essas concepções nos remete a Coracini (2003), ao afirmar que a identidade é sempre incompleta, é um processo em formação contínua, por isso, a afirmativa de momentos de identificação com algo ou alguém. Toda identificação se dá na interação com o outro, por meio de processos inconscientes, no decorrer de uma vida. Os momentos de identificação do sujeito, também podem ser percebidos por meio do interdiscurso (memória discursiva) e do

intradiscurso (discurso). Por meio da memória, o sujeito se constitui e, simultaneamente, se identifica.

Neste excerto, notamos a internalização de normas, quando a coordenadora 12 executa os trabalhos burocráticos sem questionar, ela se assujeita ao que lhe é imposto, talvez, para permanecer na função, assume um “eu” coletivo, pois utiliza-se da primeira pessoa do plural “nós”, para não dizer que é somente ela quem age assim, mas todas as coordenadoras, ela suaviza a tonalidade de seu discurso para não demonstrar tão autoritária, e que não é ela quem exige, mas um “nós”, que poderia ser a Secretaria de Educação, ou a Direção da Escola. Apesar de afirmar que sua atribuição não é “essa”, que são marcas do componente sociocultural, incorporadas via memória discursiva ou experiências pessoais, desempenha as tarefas aleatoriamente, parece não refletir sobre “como”, “para quê” e “porquê” agir, assujeita-se às determinações, assume o discurso do outro e, conseqüentemente, o fazer do outro.

Assim, passa a viver seu novo lugar social, o sujeito é perpassado por uma ideologia, fonte de sentidos, vai, mediante vários processos, se sujeitar a um grupo com o qual se identifique.

(Excerto 11) [...] trabalhos burocráticos, parte administrativa da escola, apesar da equipe estar completa, acabamos participando de atividades burocráticas, mesmo achando que a parte exclusiva do coordenador é pedagógica, além de lidar com os alunos, com os professores, desenvolver materiais para alunos com dificuldades extremas, preparar os professores para trabalhar com os alunos, etc., na maioria das vezes, fica corrido por conta dessas atividades que temos que contribuir. (COORDENADORA 12, escola 7).

Observa-se que a coordenadora descreve sua rotina, com ações metódicas, entrelaçadas de serviços burocráticos e pedagógicos, demonstra preocupação com o desenvolvimento do HFCS dentre outras atividades. Nesta passagem, ela não prioriza os serviços burocráticos, afirma “acabamos participando de atividades burocráticas”, mas demonstra considerá-las atividades secundárias, mas deixa entrever que o trabalho pedagógico “fica corrido”, devido às atividades que “temos que contribuir”. Contribuir nos refrata ideia de apoio, auxílio, reforço, colaborar na realização de algo, prestar ajuda, mas a intenção da obrigatoriedade é notória, o não-dito presente nesse discurso.

(Excerto 12) [...] percebi que há uma cobrança muito grande, os professores querem a presença do coordenador na sala de aula todo instante, além dos momentos de estudo já com os professores, individualmente no HFCS, é importante orientar cada professor, ao passar do tempo vemos que as exigências vão aumentando, a clientela de alunos é eclética, as provas externas exigem bastante. (COORDENADORA 12, escola 7).



Como podemos notar, não são todas as tarefas que a coordenadora pedagógica realiza, como visitar as salas de aula, pois justifica que age conforme a demanda ou exigência do momento, mesmo tendo uma pauta diária, já que as professoras desejam a presença da coordenadora em sala. No entanto, como sempre, a preocupação com a imagem exterior é grande “as provas externas exigem bastante”, isso é considerado uma ação de grande exigência para ela. Os docentes não valorizam tanto as avaliações externa, como o corpo gestor, mas diante de tanta pressão em prol das metas atingidas, a busca de resultados satisfatórios e a comparação negativa entre as escolas, se tornam constante.

As reflexões acerca da situação das coordenadoras nas escolas, nada mais são que vivências sentidas e marcadas pela trajetória de vida como um todo. Portanto, a análise dessas memórias nos levou a entender o sujeito discursivo constituído historicamente no universo escolar, em que a voz do sujeito “coordenadora”, é na verdade, a representação das várias vozes dessa profissional: a família, a instituição escolar, a sociedade e principalmente, o professor e o diretor.

Apreendemos que o sujeito é descentrado, embora crie a ilusão de ser pleno a partir do olhar do outro, a alteridade está presente e como “o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros”. (CORACINI, 2003, p. 243).

Podemos apreender as marcas da heterogeneidade constitutiva, o que segundo Authier-Revuz (2004), representa outras vozes que constituem o sujeito e seu discurso. Quando escrevem sobre a autonomia dentro da escola no que se refere às atribuições da coordenação, recortamos os seguintes trechos:

(Excerto 13) [...] Nem sempre. Como estamos ligados à Secretaria de Educação, e esta está bem próxima da gente, muitas vezes precisamos mudar o rumo do nosso trabalho, favorecendo principalmente à política. (COORDENADORA 1, ESCOLA 1).

(Excerto 14) [...] Talvez, por estar Coordenadora na Escola na qual sou efetiva, todos temos autonomia para decidirmos sobre a melhor forma de trabalhar, “porém nunca tomamos decisões sem trocarmos ideias com nossos superiores e colegas”, (COORDENADORA 2, ESCOLA 1).

Ambas coordenadoras relatam ter autonomia para desempenhar seu trabalho, mas inconscientemente a desfaz, deixa a entrever que precisam trocar ideias com superiores, precisam mudar o rumo do trabalho, demonstrando que essa autonomia não existe, mas talvez, elas nem percebam, há uma ideologia intrínseca que determina esses discursos, além do jogo das relações de poder que determinam certos modos de agir e pensar.

Segundo Foucault (2014; 2015), o poder não está em alguém, ou em algum lugar, aliás, ele não existe, o que há são relações de poder e estas relações são construídas pelos discursos que buscam uma verdade: “Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT, 2015, p. 279).

O recorte a seguir, leva-nos a certificação de que “a autonomia do sujeito é uma ilusão, pois ele não é dono absoluto de seu dizer, assim como lhe escapa o controle dos efeitos de sentido que seu dizer causa”. (CORACINI, 2003, p. 271).

(Excerto15) Nosso ambiente de trabalho é democrático e possuímos total autonomia para realizar qualquer coisa, desde que dê certo e que seja previamente acordado com toda a equipe gestora. (COORDENADORA 3, ESCOLA 2).

Assim, notamos que no dizer da coordenadora 3, no interdiscurso, nos “já-ditos”, há imersão de uma formação discursiva institucional, pois reconhecemos nesses dizeres, os vários discursos, o da coordenadora da ensino Fundamental; que dita as regras; o da Secretaria da Educação; o da diretora; o da vice-diretora, sempre repetindo que antes de realizar qualquer procedimento, por parte da coordenação, a hierarquia deve prevalecer. Com isso, notamos que esses discursos são permeados pela ideologia dominante.

Ao afirmar que “possuímos total autonomia”, esse discurso remete-nos a uma situação de conflito existente entre a construção positiva e a dificuldade que enfrentará, se colocar em prática algo não acordado com a equipe gestora. O conflito que esta coordenadora apresenta tem suas implicações com a constituição do sujeito pós-moderno, pois no processo de formação identitária, esse sujeito torna-se “uma celebração móvel” (HALL, 2011), isto é, definido historicamente. Por meio disso, entendemos a dificuldade em desenvolver seu trabalho sem ser cerceada pela autoridade dos demais. Entendemos, portanto, que desse processo deriva-se “as identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (HALL, 2005, p. 13).

### **3.4 Máscaras, controle do dizer e Representações dos já ditos**

Ao mencionar sobre o relacionamento com os demais membros da gestão, “Meu relacionamento com os demais membros da gestão escolar tem sido de muito companheirismo, respeito e admiração”, (COORDENADORA 8, ESCOLA 5), podemos apreender o sentido de que a coordenadora está presa às representações que lhes são conferidas, o relacionamento é bom e ponto final, percebe-se que há mais a se escrever, mas a coordenadora pára, interrompe

o seu dizer, pois os estereótipos que advém de ideologias que permeiam o sujeito e seus discursos, refletem em suas ações, todo discurso resulta de um já-dito (não sabido, apagado) e esse já-dito é sempre um jamais-dito.

Tudo que foi enunciado, secretamente, silencia-se na dispersão temporal e, pela descontinuidade, na História, renuncia a temas e acontecimentos que, como discursos, permanecem apagados, perdidos no tempo em decorrência das transformações histórico-sociais.

Esse sujeito não se dá conta que esta interpretação, materializada em seu dizer não é produto de uma percepção sua, de uma capacidade criadora, mas de permissão dada de uma certa formação discursiva em que se inscreve, em outras palavras, são normas anônimas que se manifestam como regularidades responsáveis pela ordem do discurso que determinam para um certo grupo social, num dado momento e espaço, os comportamentos, as atitudes e o próprio dizer. (FOUCAULT, 1997).

Já a coordenadora 1, escreve “às vezes nos indispomos”, como segue o recorte abaixo:

*(Excerto 16)* Tenho bom relacionamento. Às vezes nos indispomos, principalmente por nos cobrarem funções administrativas, fazendo com que deixemos de lado o pedagógico. (COORDENADORA 1, ESCOLA 1).

Temos, neste excerto, a existência de uma dimensão inconsciente, que promove o não controle do dizer e do agir, a ausência de previsibilidade dos acontecimentos, que urdem uma trama, à revelia do próprio sujeito. Primeiro ela argumenta que o relacionamento é bom, depois retoma o conflito e diz que há algumas intrigas e, ainda, relata os motivos, delimitando o que pode e deve ser dito, num dado momento, para uma dada cultura, para um determinado grupo.

*(Excerto 17)* [...] mesmo sabendo que cada professor tem sua autonomia sua prática em muitas situações nos vemos meio que sem saber o que fazer como proceder, neste sentido é que atuamos ajudar o professor a encontrar soluções durante de suas dificuldades, temos que ser facilitadores, e isto não é fácil. (COORDENADORA 6, ESCOLA 4).

De acordo com essas considerações, as palavras não são casualidades, ou seja, “as formas de representação dos fatos de não-coincidência aparecem como manifestando, de um modo que não deriva da intencionalidade” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 21), mas sim, aparece como “máscaras” utilizadas por seus enunciadores a fim de controlar o dizer, a coordenadora se desdobra numa relação interativa com o outro “não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram até pensar em desistir”. Assim, ela se auto interpela, mas acredita que é livre e que faz

escolhas conscientes com relação às palavras de seu discurso. Ela produz seu discurso afetado por ambas ilusões: ser origem do dito e controlar os sentidos de seu dizer.

Destacamos que o trabalho das coordenadoras pedagógicas, assim como dos demais profissionais, consiste em uma atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que essa profissão se insere. Isso posto, observamos, no recorte a seguir, que a coordenadora 1 aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuada pelo sentimento de culpa, pois não consegue realizar aquilo que planejou e ainda tem que atender os professores que a solicita, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo de lugares a serem ocupados pelo corpo gestor, pela hierarquia, que tem que “dar conta de tudo e todos”.

(Excerto 18) Minha rotina é muito complicada. Nem sempre consigo realizar aquilo que planejo. Antes que termine uma atividade, já sou solicitada a realizar outra, ou muitas vezes nem termino uma atividade, tenho que deixa-la de lado e realizar outra. É uma loucura o dia todo. Mesmo com os horários de HFCS, alguns professores não respeitam esse horário do colega e me solicitam em sala. (COORDENADORA 1, ESCOLA 1)

Demonstra o modo de como a coordenadora 1 vê sua rotina, notamos nesse enunciado uma voz que enuncia os valores, aparentemente intocáveis, “realizar aquilo que eu planejo” advém de uma longa tradição, de onde reina a memória coletiva. Neste caso, isso é reflexo da autoridade que é e que “não deve deixar a peteca cair”, agencia uma força invisível de permanência da autoridade por esse viés.

Segue a escrita da coordenadora 3, ao afirmar que “procura manter o foco e cumprir o essencial”, continua dando a entender que o Horário de Formação é prioridade “carro chefe”, ou seja, coordenação é o “faz tudo”, são os “serviços gerais da escola”, “o resolvedor”, “o solucionador”, “o multiuso”:

(Excerto 19) Hoje tenho um cronograma de atribuições que são organizadas numa planilha da minha rotina semanal. Procuo manter o foco e cumprir o essencial. Dentre essas atribuições destaco o atendimento aos professores nos HFCSs que são carro chefe, ou seja, não abrimos mão desse tempo que é quando ajudamos a rotina do professor, estudamos algum assunto analisamos e planejamos. Outras atribuições, tais como visita e observação em sala, atendimento aos pais, organização de estudos e reunião com gestores também são previsto durante a semana. (COORDENADORA 3, ESCOLA 2).

Já a coordenadora 11, menciona suas atribuições taxativamente, por tópicos, lembrando que a maioria do que é feito não está na resolução 137, que discorre legalmente sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

- (Excerto 20) - Entrada com organização das filas, oração, recados (se houver).
- Geralmente HFCS;
  - Preparações HTPC;
  - Reuniões Escolas Estaduais. (1x por semana);
  - Acompanhamento sala de aula;
  - Devolutiva para professores;
  - Às vezes atendimento aos pais;
  - Preenchimento de mapas, dados, etc.;
  - Orientações na preparação de aula. (COORDENADORA 11, ESCOLA 7).

O recorte subsequente da coordenadora 7, traz esta desordem de atribuições, entre o que é para ser feito e o que tem para ser feito, escrevendo que faz trabalhos que não é da “ousada”, quis dizer alçada, confirma que está sobrecarregada pelo descompromisso alheio, acarretando mais atribuições a sua função, (des)velando estritamente sobre o caráter polivalente, versátil, multifacetado, eclético e multivalente que a profissão exige.

(Excerto 21) Muitas vezes temos que fazer trabalhos que não são de nossa ousada, por ter pessoas que não cumprem o seu papel com êxito ou são descompromissadas com suas funções, também por não ser de clareza a verdadeira função do coordenador pedagógico dentro da U.E., sobrecarregando o trabalho do coordenador. (COORDENADORA 7, ESCOLA 5).

Em suma esses comportamentos revelam submissão, que é adquirida por meio de um tipo de disfarce, ou seja, uma forma de defesa, pois se cada profissional tem uma função, se alguém deixar de fazê-la há uma sobrecarga, revelando as formas de incorporação da hierarquia, uma relação social que se estabelece pelo senso de mútua dependência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal analisar a constituição identitária das coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Andradina-SP, bem como as representações que fazem sobre as funções que exercem. Para isso, como instrumento de coleta de dados, tivemos as escritas de si, que foram coletadas via relatos escritos. Desse modo, analisamos o discurso das coordenadoras ancorado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, o qual nos possibilitou analisar os efeitos de sentido das escritas de si das coordenadoras pedagógicas de Andradina, a interpretação das representações sobre suas contribuições como formadoras de professores, analisando o discurso sobre a prática e problematizando as identificações das coordenadoras, analisando a memória descritas nas escritas de si.

No decorrer da análise, foi possível observar que o trabalho de formação de docentes e demais atribuições das coordenadoras no contexto escolar, garantem-lhes mais autonomia e confiança diante dos desafios e dilemas rotineiros.

Mediante os resultados, afirmamos que a formação identitária, as ideologias, as representações e a compreensão das contribuições das coordenadoras pedagógicas enquanto formadoras de professores se entrelaçam no conjunto de normatizações legais existentes no município de Andradina-SP. O alicerce da construção dessa formação identitária é a própria identidade docente, pois elas são antes professoras, que passaram pela estruturação de seus conceitos enquanto educadoras e que precisam se destituírem de alguns deles para atuarem em outra conjunção, a de formadora de sua equipe docente.

O professor constrói a sua imagem por meio da identidade coletiva fortalecida no cotidiano escolar. Entretanto, o coordenador pedagógico, oriundo do ofício docente, faz a trajetória inversa. Ele desconstrói a sua identidade coletiva docente para constituir-se de uma identidade de coordenador pedagógico. O professor, no exercício da função de coordenador, assume a “voz da Secretaria de Educação” junto aos professores.

Como vimos, por mais insidiosa que a escrita possa ser, trouxe as manifestações mais íntimas dos dominados e toda nossa resistência deveria se colocar aí, diante dela, para fazer desertar as ilusões dos velhos modos de batalha daquele que se impõe contra tal processo. Mas deixemos nossa memória falar pela escritura de si.

As representações imaginárias que as coordenadoras constroem de si são marcas dos processos identificatórios da formação identitária, marcada pelas contradições, pelos conflitos vivenciados, que são representados por meio de discursos que advém da ideologia dominante, por exemplo, o discurso da diretora, da Secretaria municipal de Educação, o discurso instituído na escola a até dos docentes, estabelecendo uma relação dialógica das coordenadoras com os

demais sujeitos que a constitui. Esse conflito ocorre em virtude da formação proveniente da cultura escolar, do fazer burocrático constante, da busca da completude e da falta, do jogo de poder e silenciamentos, das máscaras, controlando o dizer e representações dos já-ditos. Assim se desencadeia as múltiplas identidades das coordenadoras, marcada pela heterogeneidade constitutiva presente em seus discursos.

Na sequência de nossa análise, as coordenadoras revelaram sua incompletude, pois supervalorizam o conhecimento institucionalizado ao acreditarem que a internalização de normas, a submissão e o fazer burocrático constantes, levam-nas a ser comparadas a capatazes, inclui-nas escola, valorizam-nas e as inserem no corpo gestor.

Assim, as coordenadoras pedagógicas são tomadas pelo desejo de completar-se por meio do discurso do outro que acarreta o interdiscurso, os fios de outros discursos, atravessados pelo inconsciente, memória discursiva que remete à historicidade desse sujeito, ao acreditar que está proferindo um discurso seu, incorpora um discurso produzido pelo outro, trazendo as marcas da heterogeneidade constitutiva em seu dizer.

Nesse trabalho de análise de memórias descritas nas escritas de si, podemos considerar em todos os momentos dos dizeres as formações discursivas, que aparecem entrelaçadas como fios de uma teia, a partir de vozes que se revelam por meio da linguagem escrita que, aos poucos vão localizando o lugar das coordenadoras na gestão pedagógica

Ao prosseguir nossa análise, focada nas representações das coordenadoras, construídas por meio das escritas de si, observa-se que elas se constituem enquanto sujeitos ao reafirmar sua incumbência sobre a formação continuada do professor, passam por transformações constantes no modo como veem a si, bem como o grupo de professores, ambos marcados por novas identidades e novas representações, construídas no movimento da história.

Desse modo, pelo fluxo da memória dessas coordenadoras, verificamos que elas se inscrevem em um processo de responsabilidade pela formação continuada ao se perceberem como “instrumentos” do conhecimento no jogo de poder.

No início da nossa pesquisa, tínhamos como hipótese que as atribuições das coordenadoras pedagógicas, garantiam-lhes mais autonomia e confiança diante dos desafios e dilemas rotineiros. Assim examinamos em seus dizeres os efeitos de sentidos produzidos, as condições de produção de seus discursos, os fios de dizeres, enfim, elementos que conduziram para o entendimento do funcionamento do discurso. Desse modo, buscamos a regularidades que apontam para a dispersão, a heterogeneidade constitutiva do discurso para dar sentido ao discurso das coordenadoras, atravessados por outros discursos, e compreendemos que as coordenadoras pedagógicas são assujeitadas pela linguagem e pelo inconsciente. Além disso,

interpretar os possíveis fios identitários das coordenadoras, decorridos da teia discursiva sobre representações feitas, foi possível confirmar a hipótese dessa pesquisa acreditamos que são marcadas pelo jogo de poder e silenciamentos. A partir dessa hipótese, ao interpretar os possíveis fios identitários das coordenadoras, decorridos da teia discursiva sobre representações feitas, foi possível confirmar a hipótese dessa pesquisa.

Nesse sentido, ressaltamos a contribuição desta pesquisa, no sentido de que percebemos ser de fundamental importância dar a voz às coordenadoras pedagógicas, por meio das escritas de si. Assim, foi relevante não apenas falarmos das coordenadoras e da conjuntura pedagógica e social que as conduzem, mas, sobretudo, possibilitar o lugar social e profissional que ocupa, dentro do engendramento educacional. Por isso cremos que dar a voz, através das escritas de si, foi a maior contribuição desta pesquisa.

É necessário ainda salientar que esta pesquisa conjecturou também trazer contribuições para outros campos de pesquisa, não somente para esta que se ancora, para outras áreas que correspondem ao campo da transdisciplinaridade do saber, que aspirem estudar as escritas de si e a constituição identitária das coordenadoras pedagógicas. Assim esta pesquisa não estabeleceu confins delineadores, pois entendemos que não existe discurso inédito, límpido e, por conseguinte ao enunciar, deparamos e nos constituímos por um entrelaçado de discursos múltiplos e flexíveis. Na missão de dar sentido a discursos, marcamos a impossibilidade de delimitá-los.

Para finalizar, notamos o inacabável, reconhecemos a existência de outras possibilidades de sentido, outros dizeres, outras leituras, uma vez que esta pesquisa possibilitou apenas uma possibilidade de entender o discurso, por meio das escritas de si das coordenadoras pedagógicas do município de Andradina. Ainda podemos ressaltar que as interpretações realizadas nesta pesquisa carregam a falta, a incompletude, uma vez que são atravessadas pela subjetividade do sujeito/analista. Não almejamos extenuar os sentidos ancorados nos dizeres das coordenadoras, mas esperamos colaborar com o fortalecimento da área de pesquisa sobre as formações identitárias e escritas de si das coordenadoras municipais

O que precisamos entender é que a escritura equivale a ir em busca de nossa história, ou seja, de nossa capacidade de jogar com a letra, ao mesmo tempo, de viver na intimidade de um ser estranho, para não fazê-lo conhecido, e sim para estar ao lado dele sem medo de ficar entre o dizível e o indizível.

A escritura equivale a perseguir os rastros da cicatriz deixada para não apagá-las, porque ao tentar apagá-las, deixamos outros impensados, não imaginados, que não queríamos. A escritura se preenche e esses rastros a serem perseguidos são como sinais e frestas de



subjetividades, de liberdade humana, de cesuras entre um poder – ser e um poder-não-ser. Restos que sobram da vida e da história que não efetuamos apenas em um ritual de protesto, mas nessa tarefa silenciosa e paciente que se torna, mais tarde, uma angústia da alma.

Já traçados os fundamentos teóricos que nos interessam por estarem próximas às áreas de estudos da linguagem, impulsionando reflexões a respeito da constituição identitária das coordenadoras pedagógicas, por ser ilusoriamente estável e fixa, percebemos a internalização de normas, que as coordenadoras se submetem sem questionar: marcas do componente sociocultural, incorporadas via memória discursiva ou experiências pessoais. Assim, concluímos, que as coordenadoras, estão em conflito identitário, mesmo assim, conseguem deslocar-se, reelaboram seus discursos, criam um desconforto, para que por meio da desestruturação das práticas costumeiras, possam emergir reflexões sobre a própria prática.

Segundo Orlandi, no processo de enunciação, o falante faz uma seleção em relação aos meios formais que uma língua oferece. Ele vai delimitando o que diz e, conseqüentemente, tudo que seria possível dizer; porém, o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual: há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletido o modo como ele o fez, sua ilusão de sujeito, sua interpelação feita pela ideologia. (ORLANDI, 1996, p.27).

As coordenadoras pedagógicas falam de suas práticas como uma maneira de se situarem no “oceano de discursos” que circulam sobre o que é ser coordenador e como deveriam ser suas práticas como profissionais do ensino. Tecem suas identidades profissionais, filiando-se a determinadas formações discursivas, estabelecendo-se, assim, laços sociais com o (Outro). (HALL, 2011). O dizer de si é uma maneira de não apenas legitimarem suas condutas como coordenadoras, mas, sobretudo, se compreenderem a si mesmo. A escrita de si de cada enunciador é manifestada, conforme os traços da subjetividade de cada um.

Isso confirma que a escrita de si emerge, conforme está traçada a subjetividade de cada enunciador. E, embora os depoimentos das coordenadoras “falam muito de si”, verifica-se que se fala mais do outro, “a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2015), há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar, a subjetividade se constitui pelo outro, pelo fluxo do movimento, no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos.

Inevitavelmente, todo texto fala de seu autor, todo texto carrega em si traços daquele que escreve e que, portanto, se inscreve naquilo que produz, com a linguagem social que, por sua falta constitutiva, torna-nos sujeito.

A subjetividade problematiza a identidade. Como a própria palavra revela, a identidade é a busca do que nos torna iguais, ou ao menos semelhantes aos outros que nos cercam, nos limites dos grupos que frequentamos ou das formações discursivas em que nos inscrevemos. Estas, de certa forma, apresentam regularidades, simulacro da heterogeneidade que marca a singularidade de cada um. Ser singular é, portanto, fazer do que é comum, semelhante, igual, algo incomum, diferente, desigual.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al.(Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes,1999.

ALVES, Rubem. **O Sapo**. Disponível em: <http://ler-com-prazer.blogspot.com/2010/09/o-sapo-rubem-alves-do-livro-alegria-de.html>. Acesso em 01 de dezembro de 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. CRUZ. Celene M. Cruz; GERALDI, João Wanderley (trads) In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (19): 25-42, jul-dez.1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. PFEIZER, Claudia R. Castellanos; GODOI, Luiz Francisco D; PAYER, Maria Onice; ZOPPI-FONTANA, Mônica; SOUZA, Pedro de; MORELLO, Rosangela; LAGGAZZI-RODRIGUES, Susy (trads); ORLANDI, Eni P. (rev. Trad). Campinas: UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a Transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

ANDRADINA. **Resolução Secretária Municipal de Educação nº 137/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/ResolucaoHFCS\\_137.pdf](http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/ResolucaoHFCS_137.pdf). Acesso em 15 de setembro de 2017.

ANDRADINA. **Resolução Nº 138 de 4 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal. Disponível em: [http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/RESOLUCAO\\_COMPETENCIAS\\_ATRIBUICOES\\_138.pdf](http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/RESOLUCAO_COMPETENCIAS_ATRIBUICOES_138.pdf). Acesso em 13 de dezembro de 2015.

ANDRADINA. **Lei Nº 1.846 de 16 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Andradina.

ANDRADINA. **Lei Nº 2.554 de 22 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Andradina e dá outras providências.

ARROYO, Miguel González. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p.19.

BALMANT, Ocimara. **Coordenador pedagógico atua como bedel**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,coordenador-pedagogico-atua-como-bedel-imp-727441>. Acesso em 11/10/2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade Entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BORGES, Rita de Cássia Pereira. **Formação de formadores para o ensino de ciências baseado em investigação**. São Paulo, defendida na Universidade de São Paulo – USP 2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dispõe sobre a organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional: MEC, 1971L.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer Conselho Federal de Educação **nº 252, de 04 de abril de 1969**.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Ensino, Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001, Unidades 10.1 e 10.2 Diretrizes.

BRASIL. **Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: outubro de 2016.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. Discurso e Ensino. 2 ed.1. Reimp: Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CALLIGARIS, Rodolfo. Parábolas. 8. ed. Rio de janeiro: FEB, 2004. Item: **Parábola do joio e do trigo**, p. 14.

CELMAN, Susana. **Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa)**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) et all. Desmistificando a profissionalização do Magistério. Campinas: Papyrus Editora, 199. p. 237-264.

CORACINI. Maria José. **Identidade e discurso**. Campinas: UNICAMP, 2003.

CORACINI. Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: mercado das Letras 2007.

CORACINI. Maria José. **Da Letra ao Píxel e do Píxel à Letra: uma Análise Discursiva do e Sobre o Virtual**. Campinas: Editora Mercado de Letras; Edição: 1ª, 20 de setembro de 2011.

GHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Coracini, Maria José (org.). Campinas: Pontes Editores, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Papel-Máquina**. São Paulo: Estação Liberdade. (2001 [2004]).

DERRIDA, Jacques. **Glas**. Paris: Galilée, 1974.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2009.

ECKERT-HOFF, Beatriz. M.; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12 ed. São Paulo: Loyola. (1979[2004]).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2014.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Cadernos Puc, 1974.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1983.

FRANCO, Francisco Carlos. O Coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org) entre outros. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FREITAS, Silvane Aparecida. **Ensino de Linguagens: Diferentes Perspectivas**. Curitiba: Appris, 2014. P. 217-238-248.

FREITAS, Silvane Aparecida. **Parceleiro do Assentamento Serra**. Revista Guavira. Retirado de Revista On-Line: [www.pgletras.ufms.br/revistaguavira](http://www.pgletras.ufms.br/revistaguavira); ISSN: 1980-1858), 1999.

FREITAS, Silvane Aparecida. **As contribuições da Análise discurso de linha francesa às pesquisas em educação pesquisas em educação**. In: ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; ARAUJO, Elson Luiz de (Org). **Concepções e trajetórias de pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2010. p.149-164.

FURLAN, Cacilda Mendes A. **História do curso de pedagogia no Brasil: 139-2005**. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html). Acesso em 18 de abril de 2018.

GALLI, Fernanda C. S. **Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, “Eus”**. In: ECKERT-HOFF, Beatriz M.; CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51 – 65.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. Memórias de alfabetização. In: CORACINI, Maria José **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da, LOURO, Guacira Lopes (trads). Rio de Janeiro. DP&A editora, 2011.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

LIMA, Laura de Cássia Ribeiro. **Coordenação Pedagógica; Formação e Articulação em prol de uma escola de qualidade**. São Carlos 2015- Universidade Federal de São Carlos UFSCAR Trabalho de Conclusão de Curso – pós-graduação em coordenação pedagógica p.21.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 186-214.

Macedo, Sandra Regina Brito. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Uma análise discursiva da identidade social de um parceleiro do assentamento serra** An. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. 456. Disponível em <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/193/127>

MEDINA, Antônia Silva. **Supervisão Escolar, da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre. AGE, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Participante da mesa redonda em “**A Formação do Professor Alfabetizador: práticas e desafios**” 2012. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/31-hotsites/bienal-2012/resumos-e-fotos-dasatividades/5492-editora-moderna-e-abrelivros-promovem-debate-sobre-formacao-do-professor-alfabetizador>. Acesso em 17/12/2015.

NÓVOA, António (Org). O passado e o presente dos professores. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009.p.24. (Dissertação em Educação).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua e Conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Maio de 1968. **Os silêncios da memória**. In: ACHARD, P et al. Papel da Memória. Tradução e introdução de J.H. Nunes. Campinas, Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999 e 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes. 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 1993. 319 p.

PÊCHEUX, Michel. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIÉ, Denise. L'Inquiétude du Discours – textes de Michel Pêcheux. Paris: Éditions des Cendres, 1990a.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990b. (p. 311- 319).

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma **Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990c. (p. 61- 162).

PÊCHEUX, Michel et al. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990d. (p. 253-282).

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990. (p.163- 252).

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997a.

REIS, Valdeni S. (2006) **“Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE.”** VI SEVFALE – Semana de Atividades Acadêmicas Especiais: Ensino, Pesquisa e Extensão. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, CD, p.1 -15.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.** São Paulo: USP, 2001. p.13 e 14. (Dissertação em psicologia).

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SÃO PAULO. **Lei nº 9874 de 18 de janeiro de 1985.** Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 19 de jan. 1985.

SÃO PAULO, **Decreto Nº 10.623**, de 26 de outubro de 1977, dispõe sobre o regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1966/00/00/08/KN/000008KN4.PDF>. Acesso em novembro de 2016.

SÃO PAULO, **Lei complementar estadual Nº 5.607**, de 03 de junho de 1959, dispõe sobre a criação do departamento de ensino primário. Disponível em: <http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1966/00/00/08/KN/000008KN4.PDF>. Acesso em novembro de 2016.

SÃO PAULO, **Lei complementar estadual Nº 7.376**, de 31 de outubro de 1962, dispõe sobre o exercício da função gratificada de Assistente Pedagógico. Disponível em: <http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1966/00/00/08/KN/000008KN4.PDF>. Acesso em novembro de 2016.

SAVIANI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria. 2006.

SÊNECA. De ira (De Ia colere. trad. A. Bourgery. carta 36. §§ 1-2. in IJialagues, Paris. Les Belles Lettres. "Collection des Universités de France". 1922. t.I. ps. 102-103).

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas-SP: Autores Associados; Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2000.

SILVA, Marilene Negrini da. **“Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo”**: defendida pela Universidade de São Paulo – USP, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola uma construção possível.** Campinas – SP: Papyrus, 1995.



PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998).

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **“A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo”**. Dissertação, Universidade de São Paulo – USP 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Paranaíba (MS), \_\_\_ de \_\_\_ de 201\_\_.

Por meio do presente termo, eu, Silvane Aparecida de Freitas, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicito vosso consentimento livre e esclarecido, para participar do trabalho de pesquisa que estamos realizando nesta universidade.

De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma que deve ocorrer a participação da pessoa convidada.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo de compreender como se dá as formações identitárias das coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Andradina- SP. O trabalho é requisito parcial para a conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Os instrumentos para coleta de dados será Entrevista. As entrevistas serão realizados com as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Andradina-SP, de acordo com critérios a serem definidos.

Sob orientação da professora doutora Silvane Aparecida de Freitas, a aplicação do instrumento será feita pela pesquisadora discente Laura de Cássia Ribeiro de Lima, oportunamente, *in loco*, nas escolas em que estão lotadas as coordenadoras pedagógicas e/ou local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso aos sujeitos, deixando claro que a qualquer momento as coordenadoras, participantes da entrevista, podem deixar de participar, em qualquer momento desta pesquisa, mesmo na fase de análise ou finalização.

As entrevistas serão agendadas conforme disponibilidade das entrevistadas, em local apropriado para a entrevista, que tenha silêncio adequado (ex. na escola das entrevistadas, na biblioteca municipal...) a ser escolhido com o próprio sujeito. As entrevistas serão semiestruturadas e obedecerão previamente a estrutura do roteiro de entrevista.

O material será posteriormente analisado, **garantindo aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome das participantes, bem como qualquer informação referente ao professor e local de trabalho.**

A pesquisa apresenta riscos mínimos, tais como: possíveis constrangimentos e cansaço. Por se tratar de uma pesquisa social, esta não produz riscos de dimensão física, mas pode trazer em um desconforto a ordem estabelecida socialmente quanto às ações referidas ao estudo em questão, no entanto cada sujeito poderá interromper as ações metodológicas sempre que o fizer necessário e continuá-la em outro momento se assim desejarem, caso haja algum tipo de desconforto a entrevistadora cessará os questionamentos. Bem como, as escolas Municipais de Andradina serão beneficiadas com esta pesquisa no que se refere à validação ou não de uma política pública empregada às escolas para todas as coordenadoras municipais, caso não seja validada a política das escolas em relação as coordenadoras pedagógicas, o projeto contribuirá para reverter ou minimizar a situação. Terá também como benefícios: a compreensão da formação Identitária das coordenadoras pedagógicas. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas, utilizando análise teórica, primeira parte a descrição dos conteúdos contidos nas entrevistas, a segunda acontece por meio de associações, categorizando e associando as informações e a terceira trata-se do análise final dos resultados por meio da inferência e interpretação, após a investigação dos conteúdos bibliográficos e de campo será realizada a escrita do relatório final. Em caso de dúvidas, podem entrar em contato com a pesquisadora Laura de Cássia Ribeiro de Lima pelos telefones (18) 98109-8844 ou (18) 3722-8741- ribeirolima.laura@gmail.com ou pelo telefone da UEMS (67) 3368-0307 pgedu.mestradopba@gmail.com – situada Av. Ver. João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica. Paranaíba/MS. CEP 79.500-000.

Desde já agradecemos pela colaboração.

Eu \_\_\_\_\_, fui informada e aceito participar voluntariamente da pesquisa **Formações Identitárias das Coordenadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Andradina-SP: desafios e dilemas**, onde a pesquisadora Laura de Cássia Ribeiro de Lima me explicou como será toda pesquisa de forma clara e objetiva.

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura da Participante da Pesquisa

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone (67) 3902-2699  
ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br) Secretaria da UEMS/ Paranaíba, fone (67) 3503-  
1006 ou [pgedu.mestradopba@gmail.com](mailto:pgedu.mestradopba@gmail.com)

## **APÊNDICE B - Roteiro das Escritas de Si**

Cara coordenadora pedagógica, escreva sobre seus dilemas e desafios na profissão, aqui não há gramática, nem coesão, nem coerência, **há a sua escritura, sua história**. Segue abaixo uma roteiro auxiliar, mas não é necessário segui-lo.

### **ROTEIRO - ESCRITAS DE SI.**

Após analisados, os dados serão publicados como parte de minha dissertação de mestrado. Sendo ressaltados o sigilo sobre informações pessoais, sendo resguardado seu nome e local de trabalho, conforme a leitura prévia e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

#### **DADOS PESSOAIS.**

1- Conte-me sobre sua trajetória profissional até a decisão de se tornar coordenadora?

#### **FORMAÇÃO/TITULAÇÃO**

2- Você acredita que os cursos de Pedagogia contribuem para a qualidade da gestão na escola pública?

3- Você precisou fazer cursos para se aprofundar na função de coordenadora-pedagógica?

#### **ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

4- Conte-me como foi tornar-se coordenadora? Quais os maiores desafios e dilemas?

5- Diante das dificuldades, como busca soluções?

6- Você tem autonomia dentro da escola no que se refere às atribuições da coordenação?

7- Como é o seu relacionamento com os demais membros da gestão?

8- A escola possui duas coordenadoras, me explique como o trabalho é gerenciado por vocês duas?

9- Como é o seu relacionamento com os(as) docentes?

10- Descreva como é a sua rotina?

11- Para o planejamento das HTPCs e HFCS, você recebe alguma orientação da Secretaria Municipal?

12- Como você gerencia os assuntos abordados nas formações com os professores?

13- Conte-me como são feitas as formações para as coordenadoras? Qual a sua percepção sobre elas?

**ANEXOS**



ANEXO A – Escritas de si das coordenadoras pedagógicas municipais de Andradina- SP

### **Coordenadora 1 escola 1:**

#### **DADOS PESSOAIS.**

1- Conte-me sobre sua trajetória profissional até a decisão de se tornar coordenadora?

R: Terminei a graduação em 1995. Fiz Letras, curso maravilhoso. Logo comecei a lecionar numa escola rural, onde morava. Depois passei a lecionar na escola Zoraide de Carvalho Oliveira, em Andradina – SP. Em 1997 fiz um concurso público para PEB II e fui aprovada. Em 1998, em fevereiro, fui chamada e assumi uma sala de aula na EMEF Prof.<sup>a</sup> Anna Maria Marinho Nunes, na onde estou até os dias atuais, mas em 2000, fui convidada pela então Diretora Delice Caldeira Storti, a apresentar proposta para Coordenador Pedagógico desta mesma escola, e aceitei. O desafio foi imenso, mas tive apoio da Direção e fui em busca de me aperfeiçoar ainda mais. Fiz outra graduação: Pedagogia, logo após, fiz duas pós-graduações nas áreas de Leitura e Educação, o que me fez gostar ainda mais do que fazia. A cada dois anos apresento proposta para Coordenador Pedagógico e assim estou Coordenadora Pedagógica até os dias atuais.

#### **FORMAÇÃO/TITULAÇÃO**

2- Você acredita que os cursos de Pedagogia contribuem para a qualidade da gestão na escola pública?

R: Em partes, contribuem, mas no que diz respeito à sala de aula, fica a desejar, pois não está formando um profissional que de conta do trabalho de sala de aula, e muitas vezes, profissionais sem postura ou didática para lidar com alunos.

3- Você precisou fazer cursos para se aprofundar na função de coordenadora-pedagógica?

R: Precitaria, mas ainda é precária a formação para Coordenadores pedagógicos. É claro que li alguns materiais sobre coordenação pedagógica.

#### **ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

4- Conte-me como foi tornar-se coordenadora? Quais os maiores desafios e dilemas?

R: Tornar-se coordenadora não foi nada fácil, e além disso, a escola que coordeno à 17 anos, é uma das maiores escolas de Andradina, em relação à quantidade de alunos.

Um dos maiores desafios sempre foi encontrar um espaço para a formação/estudo, com professores e para mim mesma, pois a função exige muito da gente. Somos desafiados a todo momento. Temos que saber lidar com pais, alunos, professores e outros profissionais que estão envolvidos com o nosso dia a dia, para que possamos auxiliar melhor em sala de aula, mesmo sabendo que o nosso

papel principal, é ser formador de professor. Os atropelos do dia a dia, me deixa angustiada, pois muitas vezes não consigo dar a devida atenção àquilo que realmente precisa, que é o pedagógico.

5- Diante das dificuldades, como busca soluções?

R: Se a dificuldade é em relação a algum conteúdo, procuro ler sobre tal assunto, se é em relação ao relacionamento com e dos professores, procuro usar sempre o bom senso, orientando-os de modo a se relacionarem bem uns com os outros. Se a dificuldade está voltada para o desempenho do aluno, a atenção é redobrada, procuro sempre conversar primeiramente com o próprio aluno, depois com os pais, juntamente com a direção, e depois, se preciso, busco ajuda junto a outros especialistas. Procuro estar respaldada para não cometer injustiças.

6- Você tem autonomia dentro da escola no que se refere às atribuições da coordenação?

R: Nem sempre. Como estamos ligados à Secretaria de Educação, e esta está bem próxima da gente, muitas vezes precisamos mudar o rumo do nosso trabalho, favorecendo principalmente à política.

7- Como é o seu relacionamento com os demais membros da gestão?

R: Tenho bom relacionamento. Às vezes nos indispomos, principalmente por nos cobrarem funções administrativas, fazendo com que deixemos de lado o pedagógico.

8- A escola possui duas coordenadoras, me explique como o trabalho é gerenciado por vocês duas?

R: Aqui são atribuídas os anos iniciais (1º ao 3º ano) para uma coordenadora e os anos finais (4º e 5º ano) para a outra coordenadora. Eu sou coordenadora dos anos iniciais (1º ao 3º ano).

9- Como é o seu relacionamento com os (as) docentes?

R: Atualmente tenho ótimo relacionamento com os docentes. Já teve uma época que esse relacionamento foi difícil, por conta da pessoa responsável pela Direção, que menosprezava o trabalho do coordenador. Fazia-me submissa o tempo todo, sem nenhuma autonomia. Nos dias atuais, o figura desse profissional, que muito faz pela escola, já é vista com bons olhos.

10- Descreva como é a sua rotina?

R: Minha rotina é muito complicada. Nem sempre consigo realizar aquilo que planejo. Antes que termine uma atividade, já sou solicitada a realizar outra, ou muitas vezes nem termino uma

atividade, tenho que deixa-la de lado e realizar outra. É uma loucura o dia todo. Mesmo com os horários de HFCS, alguns professores não respeitam esse horário do colega e me solicitam em sala.

11- Para o planejamento das HTPCs e HFCS, você recebe alguma orientação da Secretaria Municipal?

R: Para os HTPCs, sim. Tenho reuniões pedagógicas a cada quinze ou vinte dias par as orientações. Já os HFCS, inda fica a desejar, tendo que ir em busca de materiais que possam suprir as necessidades do momento.

12- Como você gerencia os assuntos abordados nas formações com os professores?

R: Os assuntos abordados nas formações são trabalhados, muitas vezes modelizados, por conta dos professores iniciantes, e depois faço o acompanhamento desse conteúdo, se está sendo aplicado em sala, e como está sendo aplicado.

13- Conte-me como são feitas as formações para os coordenadores? Qual a sua percepção sobre elas?

R: As formações para os coordenadores são feitas pela coordenadora geral da secretaria de educação, nas quais são tratados assuntos voltados para as necessidades do momento, ou de acordo com a realidade da maioria das escolas. Sempre tem também um momento para troca de ideias. Temos ainda, os momentos em que falamos das provas externas, vendo e revendo os índices de cada escola, e o que fazer com eles.

## **Coordenadora 2, escola 1**

Iniciei minha trajetória como professora, em 1978, já casada e com dois filhos, em Ilha Solteira.

Em 1984, já em Andradina, começo a pegar algumas substituições nas escolas local e fui me descobrindo com uma das maiores paixões da minha vida, que era dar aulas. Lecionei em Escolas Públicas e particular, até 1986 quando fui para a Amazônia, com os filhos, acompanhando o meu marido e, nesta cidade que estava nascendo, trabalhei no Colégio Pitágoras de Belo Horizonte, e a paixão pela docência só aumentava. Em 1990, de volta a Andradina, começa uma longa etapa de minha vida, no Colégio Stella Maris que perdurou por mais de 20 anos, ao mesmo tempo em que lecionava na Escola Pública.

Claro que, para poder crescer com educadora, fiz Faculdade de Pedagogia e logo na sequência, Pós Graduação em Psicanálise, Educação e Assistência Social, possibilitando assim, almejar novos patamares dentro da área do Ensino.

Após um período, não tão curto, surge a possibilidade de me tornar coordenadora, inicialmente no curso de EJA, no horário noturno. Obviamente que as adversidades surgiram e eu busquei crescer com elas.

Talvez, por estar Coordenadora na Escola na qual sou efetiva, todos temos autonomia para decidirmos sobre a melhor forma de trabalhar, porém nunca tomamos decisões sem trocarmos ideias com nossos superiores e colegas.

Desta forma, o relacionamento com todas as pessoas que lá trabalham é o mais amistoso possível, até porque existe muito respeito entre nós. Há uma sinergia maravilhosa entre nós duas e, claro, não nos falta respeito. A mesma energia é utilizada com os docentes e a harmonia toma conta do nosso ambiente de trabalho.

Nas formações com os professores acontece de várias formas. Há momentos em que o coordenador passa as orientações que recebeu da Secretaria e momentos em que o professor relata como trabalhou alguns conteúdos e dependendo da situação, faço ou não interferências. Acontece também situações de trocas de experiências quando tem dois professores do mesmo ano e área. Em qualquer situação, os resultados, na maioria das vezes são bem produtivos.

As dificuldades foram muitas, mas sempre trabalhei com muita vontade e amor, onde venci cada barreira que apareceu.

Apesar de já estar aposentada, continuo trabalhando com muito amor e determinação.

### **Coordenadora 3, escola 2**

Minha formação inicial, se deu pelo extinto CEFAM (CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO) programa de formação básica para professores. Concluí o curso no ano de 1994 e apenas dois meses após o encerramento do curso já tive os primeiros contatos com o universo escolar. Através de um convite e um cadastro reserva realizado pouco tempo antes, fui convidada a prestar serviços em uma instituição privada, atuando como professora adjunta, monitora de alunos, auxiliando na secretaria e biblioteca. Dois anos após essa experiência, fui então convidada a assumir minha primeira sala de aula, no ano de 1997, atuando na educação infantil. Foi uma experiência interessante e desafiadora, para não dizer muitas vezes aterrorizante pois a responsabilidade de fazer diferença na vida dos alunos, aliados a obrigatoriedade de ensinar se chocando com a falta de experiência e prática profissional e contraste entre a teoria bagagem do curso do magistério e a realidade.

Foram três anos buscando superar desafios, sem nenhuma orientação sistemática, era basicamente tentativa e erro.

Após 5 anos trabalhando em uma instituição privada de Educação, tive oportunidade de prestar um concurso e ser nomeada professora efetiva na rede pública municipal de educação de Andradina, onde permaneço até hoje.

Atuei como professora em diversas turmas, e durante 13 anos pude ensinar e aprender.

Me tornar coordenadora ou ocupar alguma outra função de caráter gestor, nunca foi uma pretensão minha, embora tenha sido incentivada por muitos e por diversas vezes. Acreditava não ter perfil, ou capacidade para exercer essa responsabilidade. Por outro lado a função de coordenador pedagógico não tinha esse caráter formativo, era bem diferente o trabalho que o coordenador realizava e por isso não me sentia preparada para essa atmosfera. Porém alguns fatores influenciaram e mudaram minha perspectiva e amadureci a ideia. Recebi então dois convites de escolas diferentes para ocupar a função. Concorri para o cargo em uma dessas escolas, porém não obtive êxito. Hoje vejo como uma providência. Logo em seguida, surge então uma vaga para a função em minha escola de origem. Recebi o convite pela diretora e resolvi aceitar o desafio. Hoje já se passaram cinco anos e para mim ainda é desafiante.

Assim como o curso de magistério nós dá a falsa impressão de que estamos preparados para a sala de aula, e tão logo enfrentamos a realidade de ser professora nos deparamos com o desafio de aprender a ensinar, o curso de pedagogia, também não nos ensina a atuar na gestão, embora traga alguma teoria sobre a prática é ofereça o estágio, é tudo muito superficial e os entraves e desafios são bem maiores e mais complexos nos deixando apenas a alternativa de

buscar, estudar, entender e se posicionar no sentido de assumir realmente o papel que a função exige.

Essa busca por um aperfeiçoamento aconteceu numa pós graduação, em coordenação pedagógica, que ainda estou finalizando, para entender o real papel do coordenador pedagógico numa perspectiva formadora como exige a educação atualmente.

Quando assumi a função de coordenador, tive muita dificuldade em me acomodar na função, tudo era novidade, tinha que aprender a ser, sendo, fazer, fazendo, isso porque não temos um tempo de preparo prévio. A gente ganha uma mesa, uma cadeira e uma função. Simples assim. É muito difícil. Num dia estamos na sala de aula, no outro temos que orientar um professor, atender um pai, cuidar de uma burocracia enorme de documentos, cuidar de alunos, faltas, estudar, preparar HTPC e uma lista enorme de outras atribuições. É como se estivéssemos crus e fôssemos jogados dentro de uma panela de pressão fervendo já há muito tempo. Devagar vamos assimilando, aprendendo e para isso contei muito com ajuda de outras coordenadoras e também foi fundamental as formações recebidas por nossa coordenadora geral.

Hoje ainda temos muitos desafios a vencer, mas já consigo saber exatamente qual meu papel nessa engrenagem. O maior dilema que ainda tenho é me restringir a exercer apenas meu papel, o acúmulo de função ainda é um ponto que não consegui me desvencilhar e por isso há uma sobrecarga enorme. Me pego xerocopiando atividades, cuidando da indisciplina de alunos, preparando aulas para professores substituto, participando de eventos, e outras atribuições, por diversas vezes tenho que me ausentar da escola, deixando minha obrigação por fazer.

Hoje consigo buscar solucionar meus dilemas, conflitos e desafios buscando parceria principalmente com minha coordenadora e com minhas colegas de função.

Nosso ambiente de trabalho é democrático e possuímos total autonomia para realizar qualquer coisa, desde que dê certo e que seja previamente acordado com toda a equipe gestora. Trabalho com uma parceira pontual e fazemos tudo junto o que ajuda muito pois não somos sobrecarregados.

Atendemos aos professores individualmente cada um no seu segmento e assuntos gerais para bom funcionamento da escola fazemos juntas. Preparamos os HTPC a partir de um cronograma de formações recebidas coletivamente de assuntos pertinentes as necessidades do grupo em geral. Essas formações são essenciais pois atendem as necessidades pontuais. Elas acontecem de forma dinâmica e interativa o que permite trocar experiências e saibam muitas dúvidas. Esses encontros são quinzenais ou mensais e as vezes são por segmentos ou de forma geral. Toda formação que recebemos passa por uma adaptação quando necessário, uma adequação e otimizando o tempo. Alguns assuntos são passados em HTPC outros em HFCSs. Na maioria das vezes seguimos o roteiro e todo conteúdo toda formação é repassada na íntegra, sendo estudada de

forma coletiva ou individual. Em nossa escola, notamos que o grupo recebe positivamente as mudanças e não temos problema de professores resistentes.

O relacionamento de forma geral é muito amistosa, tanto com grupo de professores quanto com equipe gestora.

Hoje tenho um cronograma de atribuições que são organizadas numa planilha da Minha rotina semanal. Procuro manter o foco e cumprir o essencial. Dentre essas atribuições destaco o atendimento aos professores nos h.f.c.s que são carro chefe, ou seja, não abrimos mão desse tempo que é quando ajudamos a rotina do professor, estudamos algum assunto analisamos e planejamos. Outras atribuições, tais como visita e observação em sala, atendimento aos pais, organização de estudos e reunião com gestores também são previsto durante a semana.

De maneira geral estou satisfeita com meu trabalho hoje, muito embora ainda perceba uma necessidade de organização e otimização melhor do tempo, mas dentro de uma escola é tudo muito dinâmico e flexível. Busco um trabalho de maior excelência para minha realização profissional e pessoal. Costumo dizer que o sucesso do professor depende do sucesso do aluno e o meu depende do sucesso do professor. Então toda formação que recebemos ou que passamos para os professores, só terão valor se realmente chegar à carteira do aluno.

Trabalho tem e muito, é necessário priorizar o que realmente é essencial e o conseguiremos desenvolver sem maiores frustrações.

## **Coordenadora 4, escola 2**

Tornar-me coordenadora foi um grande passo, pois sair da sala de aula para formação de professores e organização pedagógica escolar foi adentrar num ambiente totalmente novo apesar de estar na educação já há alguns anos. Mas o olhar de fora é diferente, tem que ser mais amplo, olhar de águia.

Os maiores desafios que encontrei foram apesar de já ser aceita pelo grupo, afinal fui escolhida por eles, foi adentrar na sala de aula, no mundo já constituído pelos meus professores, com outro olhar mais minucioso avaliando a prática e o desenvolvimento dos alunos. Para que com os dados obtidos pudessem nortear os meus primeiros passos e acredito minha caminhada como coordenadora até os dias atuais. Muitas dificuldades encontrei apesar de conhecer o grupo, invadir o espaço que já foi construído por eles, e propor sugestões e mudanças, muitos me viam de forma torta, imaginando quem é você? Mas com jeitinho fui chegando e agindo devagar sem assustar, oferecendo, propondo, sugerindo e assim caminho até os dias de hoje.

Na escola onde trabalho, tenho autonomia para agir na minha função, e isso é um aspecto facilitador para busca do sucesso de minha prática. Temos uma gestão harmoniosa, todos de certa forma se ajudam. Afinal somos um grupo buscando o mesmo objetivo, qualidade de ensino em nossa escola e conseqüentemente em nosso município.

Somos duas coordenadoras trabalhando em segmentos diferentes, mas ao mesmo tempo integradas com tudo que acontece na escola. O trabalho de formação acontece cada uma com seus professores de acordo com o segmento, mas se necessário damos apoio a todos conforme a necessidade. Só dividimos a responsabilidade em relação aos segmentos que assumimos, mas sem ser indiferente quando a outra necessita de ajuda.

O relacionamento com os docentes acontece de forma harmoniosa, gentil, poucas vezes há uma discussão diferente do esperado. Muitas vezes no HTPC quando o assunto é mudança ou excesso de projetos dá sim uma discussão coletiva que nos cabe interferir e adequar à situação, mas enfim são profissionais críticos e tem o dever de opinar sempre que acharem necessário.

A minha rotina semanal, acontece sempre planejada na maioria das vezes com momentos para receber os pais, formação de professores, visita em sala de aula, acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades, planejamento de formação e reuniões com gestores e profissionais da SME. E um pouquinho de tempo para estudo e formação de minha prática que acaba ficando na verdade com os conhecimentos adquiridos para formar os professores, isso se nada extraordinário acontecer na escola.

O assunto de formação de professores em HTPC sempre vem oferecido e planejado pelo coordenador representante da Secretária Municipal, as HFCS às vezes são, pois aproveitamos esses



momentos para reorganizar rotinas, estudar materiais utilizados e outras ações mais próximas da realidade da sala que acreditamos que são necessidades imediatas que auxiliam o professor.

Mas como tudo que vem, precisa ser novamente estudado, reorganizado, algumas vezes filtrado e oferecido aos professores de forma mais dinâmica, pois o tempo de formação é curto e temos que aproveitar o máximo, pois afinal tudo que é oferecido é necessário para atualização da prática de nossos professores.

Nas formações oferecidas a nós coordenadores a pauta já vem pronta, os assuntos são repassados e modelizados para que cheguem até o professor. Mas tudo depende do coordenador que está à frente da SME, nesses anos já tive a oportunidade de conhecer vários que contribuíram muito para a minha caminhada, a cada gestão temos que enfrentar algumas mudanças, repensar algumas atitudes e sugerir o que acreditamos ser necessário para continuar e em tudo isso absorver o que vem de novo e importante para alcançar o sucesso da qualidade da educação em nosso município. O sucesso dos autores desse cenário são nossos alunos e é pensando neles que trilhamos o caminho a percorrer.

### **Coordenadora 5, escola 3**

A educação é indissociável á vida pessoal, e por isso inicio minhas escritas lembrando da minha infância, onde idealizava minha futura profissão. Dessa forma, minha brincadeira favorita era a famosa “escolinha” e claro interpretar a professora ao qual sempre tive grande respeito e admiração.

Em razão do desejo de tornar-me educadora que ingressei no curso magistério (CEFAM). Nesse mesmo período, ainda cursando o magistério, iniciei a docência realizando um trabalho voluntário com a alfabetização de jovens e adultos no assentamento onde moro.

É importante evidenciar que coincidentemente ao término do magistério, houve abertura do concurso público do município de Andradina, ao qual pude efetivar-me.

Assim, por onze anos estive diretamente com as crianças, exercendo um trabalho de amor e realizações. No entanto, houve o desejo de experimentar novos desafios dentro da educação e com o incentivo dos familiares e colegas de profissão, que concorri e ocupei a função de coordenadora pedagógica.

Em decorrência da função ocupada, a busca pelo estudo aumentou, embora sempre gostei de estudar e já realizava especializações e cursos de formação, surgiram novos questionamentos, considerando que os cursos de pedagogia trazem superficialmente os aspectos relacionados a gestão escolar.

Um outro ponto a evidenciar, são os desafios diários encontrados dentro da escola. O coordenador pela proximidade com os professores, acaba sendo a pessoa mais procurada, mesmo para atender pedidos que não condizem com suas atribuições. Alia-se a esse fato a designação de tarefas (questões imediatas) ao coordenador pedagógico que acaba não executando o planejado em sua rotina semanal, rotina essa que norteia seu trabalho e contempla por exemplo horário de estudo, visitas em salas de aula, devolutivas aos professores, dentre outros.

Indubitavelmente, romper com planejamento semanal é frustrante, somado ao fato do atendimento frequente de problemas como falta de professor ou funcionário, briga de alunos, elaboração de bilhetes, envio de documentos, levantamentos de dados (surge cotidianamente com os mais variadas intuitos) ..., que tiram o foco do coordenador em seus objetivos e metas, trazendo a sensação de impotência.

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante enfatizar, que embora eu tenha uma boa relação com a equipe de gestão, e que a mesma expressa “autonomia” á coordenação, ela também delega as múltiplas tarefas. Convém enfatizar que tenho uma boa relação também com os docentes da escola e com a outra coordenadora, ao qual procuramos trabalhar em parceria, planejando as HTPC, inclusive atendendo as solicitações do grupo na ausência da outra.

Em relação as formações com os professores nas HTPCs e HFCS, as orientações são passadas em reuniões de formação pela coordenadora responsável pelo ensino fundamental, delegada pela Secretaria Municipal de Educação de Andradina, momento esse de suma importância, onde todos os coordenadores estão reunidos, possibilitando troca de experiência e direção para o trabalho no município. Assim, ao provocar o estudo na escola, busco o envolvimento de todos os professores, modelizando e instigando a reflexão, participação e socialização do grupo, pois entendo que, embora o coordenador prepare e direcione o estudo é preciso ter o retorno do outro, compreendendo que o estudo cumpre seu objetivo, quando traz elementos que refletem e direcionam o trabalho do professor, resultando na aprendizagem dos educandos.

Diante do exposto, ressalto, que ser professor ou professor coordenador pedagógico, é mais que trabalho é ofício, ofício de amor.

#### **Coordenadora 6, escola 4**

Nasci em sete de agosto de 1979 e tenho 38 anos, filha de pais semianalfabetos sempre teve como instrução dada por esses pais o estudar para ser alguém, estudar pra ter uma boa profissão e não precisar sofrer no sol! Era isto que falavam... Mas creio que tudo nesta vida tem um proposito e dentro de mim desde muito cedo surgiu o desejo de ser professora. E penso como não sofrer! Frente aos embates da profissão docente.

Formei-me no magistério pelo CEFAM de Andradina, São Paulo no ano de 1997 com apenas dezoito anos desejando uma colocação no mercado de trabalho que na época estava abarrotado de professores recém-formados, pensei farei faculdade de Pedagogia, até me inscrevi e fiz o vestibular pra FIRB, mas como pagar?! Pagar uma faculdade particular era impossível pra mim e meus pais adiados os planos tiveram que deixar os desejos de lado e lutar pela realidade. Trabalhei de babá doméstica, agente de saúde até que em 2002 surgiu um processo seletivo na rede Municipal e eu com cara e coragem fui lá fazer pra ministrar aulas através de contrato, nesta época tralhava de Agente de saúde já na prefeitura de Andradina prestei o processo e resolvi arriscar no vestibular novamente se conseguisse entrar no processo iria finalmente ingressar na faculdade e no final de 2002 fiquei em 20º lugar no processo seletivo e me foi atribuída para o ano de 2003 minha primeira sala de aula por contrato! Mas meu sonho começava a tomar forma. Foi-me atribuída na época uma 1ª série na escola EMEF Leonor Salomão que era uma quadra de minha casa, pensa na alegria e pra completar consegui entrar na faculdade tudo bem que particular, mas era tudo que desejava.

Não foi um sonho, foi o início de uma luta pela educação, não sabia nada de sala de aula, anos afastada da educação quando me dei conta dentro de uma sala de alfabetização me deu medo de não dar conta, o que fazer pra que aquelas crianças aprendessem? Mas Deus não nos deixa desamparados e colocou junto de mim professoras hoje aposentadas que foram como anjos me ensinaram muito, me ensinaram lições pra vida toda sou grata a elas Vanilde e Cida vocês foram anjos! Reconhecer a realidade escolar não é tarefa fácil é para pessoas que não tem medo do desconhecido e de entrar na vida de pessoas e deixar suas marcas, isto é ser professor conduzir uma criança, jovem ou adolescente na caminhada do conhecimento da descoberta e do saber, mostrar novas janelas e construir junto ao saber.

Bom desde 2003 então não sai mais da educação fiz a faculdade de Pedagogia depois fiz Pós-graduação em Educação Especial, mas tudo isto sendo professora contratada no município de Andradina, fiz concurso, mas só consegui efetivar agora no concurso de 2014, anos de processos seletivos, anos de cursos e estudos, em Abril de 2017 finalmente foi convocada pra efetivar na mesma escola que ingressei como contratada em 2003 veio me efetivar em 2017 minha escola do

coração EMEF Leonor Salomão e hoje estou nela coordenadora Pedagógica dos 4 ° e 5° anos e como isto aconteceu na minha vida foi tão rápido que hoje paro para pensar e apenas digo tudo tem seu tempo. Fui professora na rede durante 14 anos passei por quase todas as escolas do município e lecionei em todos os anos desde o infantil conheci durante estes ano realidades e exemplos de professores e coordenadores que me inspiraram nesta nova etapa de minha vida foi fácil?! Não! Foi uma decisão pensada mesmo que rápida, pois, assumi a coordenação quatro meses após minha efetivação. Assumi um novo desafio de preparar, ajudar, instruir, gerenciar situações que para mim são novas e a cada dia que estou na coordenação aprendo algo novo e me redescubro como profissional, crio que seja a mais nova coordenadora da rede e por isto a mais ansiosa por fazer algo para transformar a educação... Se que eu posso ter este desejo. Mas se não ter esse desejo o que será da educação.

Creio que tudo que passei durante estes ano de contratada tem contribuído com minha nova função, anos de curso de formação dados pela rede, anos de estudo para processo seletivo, anos de ansiedade pelo que viria no ano seguinte me ensinaram que tudo tem uma solução uma saída, um remédio, e para isto é necessário envolvimento de equipe, desejo de mudar, de refazer, de rever, de redefinir de se reconstruir, pois a educação é isto uma interação de muito pensamento com um objetivo a educação de qualidade.

A rede de educação de Andradina tem um papel fundamental no processo formativo dos coordenadores, pois existe uma coordenadora geral dos coordenadores que passa formações para os coordenadores e a partir destas formações nos coordenadores formamos nossos professores, pois um dos maiores desafios e dilemas encontrados creio pela maioria é estar sempre passando para os professores meios, formas, técnicas novas de trabalhar com os nossos alunos, mesmo sabendo que cada professor tem sua autonomia sua pratica em muitas situações nos vemos meio que sem saber o que fazer como proceder, neste sentido é que atuamos ajudar o professor a encontrar soluções durante de suas dificuldades, temos que ser facilitadores, e isto não é fácil. Neste viés a Secretaria de Educação tem ajudado muito em relação às formações é m momento que tiramos nossas duvidas e compartilhamos progressos e dividimos até as frustrações em busca de soluções que possam surtir efeito em nossa realidade.

Nas escolas da rede tem na verdade três coordenadoras uma da educação infantil e duas do fundamental e o trabalho mesmo que no geral seja separado, pois cada uma orienta um grupo de professores buscamos trabalhar falando a mesma língua, isto quer dizer que buscamos especificamente integrar todos os níveis com a mesma visão relacionada à qualidade e preparo de atividades na escola, assim temos um relacionamento amistoso e de integração, seja com professores ou funcionários da escola,

A rotina do coordenador da escola é bem dinâmica e pode mudar conforme a necessidade do dia tem uma rotina semanal, mas esta é flexível normalmente segue um cronograma relacionado às HFCS e HTPCS, bem como horários de estudo do coordenador, observação de salas e horário de receber pais de alunos tudo isto e referido em uma rotina alternando dias para que todos os professores possam ser atendidos e possam conversar com seu coordenador de forma mais individualizada na HFCS, e também o coordenador possa entrar em sala e observar as necessidades dos alunos em sala e sempre que necessário estar junto com os professores em atividades diferenciadas em sala ou fora dela.

Penso que o professor-coordenador tem a visão dos dois mundos o de dentro da sala de aula e o de fora, que é a parte administrativa e documental da educação e cabe a cada um de nós estarmos preparados para integrar esses dois mundos e faze-los coexistir de forma que ambos progridam e isto não é fácil, quando assumi a coordenação vi professores carentes de auxílio, cansados, desanimados se sentindo desvalorizados, e quando se é professor a gente sabe que não é fácil garantir que todos estejam bem e satisfeito este é o maior desafio suprir esta carência e estar junto sempre, é quase um casamento que ambos temos que querer pra dar certo e trabalhar juntos, mostrarem que dá pra fazer a diferença sim! E dar o exemplo sempre!

### **Coordenadora 7, escola 5**

Iniciei meu trabalho na coordenação pedagógica do ensino fundamental de 1º ao 5º ano em maio de 2013, tendo assumido após eleita pela maioria dos professores da U.E., tendo estado anteriormente em sala de aula no cargo efetivo da educação infantil na C.E.I., sempre com salas de berçário II, sendo efetivada no município em maio de 2011 e anteriormente trabalhado em escritório de contabilidade rural por onze anos e meio. Resolvi colocar proposta para coordenação por incentivo da minha antiga coordenadora de C.E.I. para coordenar uma C.E.I. de um outro polo, mas não fui feliz em ter o maior número de votos para que exercesse a função, foi então que surgiu a oportunidade de colocar minha proposta de trabalho para coordenação da E.M.E.F. Prof.<sup>a</sup> Maria Vera Quental Tamai, e assim fui eleita pela maioria dos professores, podendo dar início a minha carreira como coordenadora pedagógica da escola.

Foi lançado em mim um desafio interno, teria que coordenar uma escola de 1º ao 5º ano, para começar usei o que havia aprendido nos anos de Magistério no CEFAM, assim como o curso de pedagogia que estudei, que não são suficientes, porém é a base para o início da trajetória. Quando dei início ao trabalho de cara, percebi que só o que eu sabia não seria suficiente, pois é, até hoje não é e acredito que nunca será, pois sempre a mais a aprender do que ensinar. Comecei por estudar as expectativas de aprendizagem de cada ano, os níveis do desenvolvimento da escrita que a princípio era o básico para iniciar, estudei os materiais usados para trabalhar com os alunos em sala de aula referente a cada ano/série, esse tive bastante suporte por descrever o desenvolvimento das atividades a serem aplicadas em sala de aula. Pronto agora eu já sabia por onde começar, pois como posso cobrar ou orientar um trabalho se ao menos conhecer, porém isso é só o início de uma longa jornada. Fiz leitura de livros para conhecer qual o verdadeiro papel do coordenador pedagógico dentro da U.E., de acordo com as dificuldades apontadas pelos professores, busquei formas de sanar com estudo de livros, textos e vídeos pertinentes a dificuldade. Tenho uma autonomia considerável dentro da U.E. a que se refere a parte pedagógica, porém há momentos que não temos um mesmo ponto de vista por termos formação mais atualizadas e específica, tendo que diversas vezes convencer da importância do trabalho e aceitação da mudança para melhor desenvolvimento do trabalho. Muitas vezes temos que fazer trabalhos que não são de nossa ousada, por ter pessoas que não cumprem o seu papel com êxito ou são descompromissadas com suas funções, também por não ser de clareza a verdadeira função do coordenador pedagógico dentro da U.E., sobrecarregando o trabalho do coordenador.

A partir de 2016 passei a coordenar o ensino fundamental de 1º ao 3º ano e não mais 4º e 5º, porém passei a coordenar o período integral do período da tarde referente ao mesmo ano/série, para mim o desafio só aumentou, mas, dificultou ainda mais o trabalho, pois, temos a prioridade

de trabalhos diferenciados e diversificados e o fluxo muito grande de professores de vários componentes curriculares diferentes e para os momentos de estudo em HFCS e HTPC compromete o tempo de formação do coordenador dentro do horário de trabalho, sobrecarregando e levando a um grande estresse.

Dividimos o trabalho em duas coordenadoras, eu fico responsável pela turma de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e a outra pelo 4º e 5º anos e ambas pelo mesmo seguimento no período integral, porém somos muito entrosadas, trocamos experiências, trabalhamos em parceria. Temos um bom relacionamento com os docentes, à maioria se propõe a desenvolver os trabalhos necessários para um bom desenvolvimento, temos dificuldades em relação aos professores contratados que muitas vezes vem sem experiência e alguns até mesmo sem compromisso com a educação, “ninguém dá o que não tem”, tendo que ter uma atenção especial, ajudar não só na prática, mas também no conteúdo simples em sala de aula, dificultando o bom desempenho da sala por não haver tempo hábil para formação, uma vez que o mesmo às vezes não consegue se integrar de tantos déficits, e não temos autonomia para troca e a burocracia retarda o bom funcionamento neste aspecto.

A nossa SME nos favorece nos dando suporte para formação, temos reuniões de estudo de teoria, prática e troca de experiências, para repassarmos aos professores com suporte técnico adequado em formação continuada.

Em HTPC tratamos de assuntos que abrangem todos os anos/séries de forma geral, ou em trabalhos com grupos por seguimento com estudos mais específicos dos conteúdos ou área do conhecimento. Nas HFCS com professores damos sequência aos estudos em HTPC de forma mais pontual para o ano/série, fazemos análises das dificuldades dos alunos com intuito de desenvolver práticas para sanar as dificuldades detectadas.

São validas as formações dadas pela SME, mas sinto falta de cursos que nos capacitem para um melhor desempenho na função da coordenação pedagógica.



### **Coordenadora 8, escola 5**

Tenho 30 anos minha formação acadêmica é magistério, letras, pedagogia e psicopedagogia; estou na rede municipal de educação desde 2006, decidi apresentar proposta para coordenação , porque acredito que posso contribuir para o melhor desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e melhor relacionamento interpessoal então 2013,2014 e 2015 estive coordenadora de CEI - e 2016 e 2017 na coordenação de EMEBI- 4º e 5º anos; Acredito sim que o curso de pedagogia contribui para o relacionamento entre pessoas é de grande valia para formação pessoal, mas cada pedagogo se faz responsável por sua vida acadêmica, sendo responsável e dedicado em seus afazeres ; O professor coordenador tem o dever de estar sempre em busca do saber , faz se necessário ser curioso e estar sempre em formação. Tornar se coordenadora pedagógica foi uma conquista muito importante para minha carreira profissional, porem existem muitos desafios o mais difícil acredito que seja formar um professor antigo que acha que por ser mais velho do que você ele não deve dar bola ao que você diz , por mais que você tenha estudado participado de formação , e também o professor que te ouve concorda acredita no que você orienta e não aplica nas aulas , porem temos que ter jogo de cintura para seguir em frente e apresentar resultados esperados em provas e simulados, então fico em dúvida o que devo fazer e se estou no caminho certo , as vezes me sinto até angustiada com essa situação , e no que se refere a coordenação pedagógica dentro da escola tenho autonomia sim posso desenvolver o meu trabalho tranquilamente. Meu relacionamento com os demais membros da gestão escolar tem sido de muito companheirismo, respeito e admiração, somos duas coordenadoras da EMEBI 1º ao 3º e 4º e 5º ano, nosso trabalho maioria das vezes é dividido ela com seus professores e eu com os meus, para estudo , H.F.C.S e H.T.P.C s mas dividimos a mesma sala e angustias trocamos experiências, conversamos muito tenho sorte porque minha companheira de coordenação esta a mais tempo que eu desenvolve um ótimo trabalho e tem me ajudado muito principalmente a lidar com tantos papeis: fichas de recuperação, fichas de conselho, síntese de ficha de conselho, envio de relatório de leitura, escrita e matemática .... Porém o que sinto mesmo que somos uma pela outra na falta de uma a outra socorre tranquilamente; com os docentes também tenho um bom relacionamento trato a todos com respeito e gosto muito de ouvi-los.

A rotina de um coordenador pedagógico de EMEBI muitas vezes não consegue ser seguida porque temos muitas reuniões, são dois períodos completamente diferentes um do outro e recebemos orientações diferentes, gosto muito de participar da entrada receber os alunos e professores e geralmente a rotina segue de visita na sala de aula, h.f.c.s de estudo com o professor, atendimento a pai de aluno , reunião de equipe gestora, estudo do coordenador que nunca resta tempo, estudo e preparação para o HTPC. Para o planejamento de H.F.C.S e H.T.P.C.s recebemos

orientações, sugestões e até modelização de conteúdo a ser desenvolvido com os professores através da nossa coordenadora Cinthia, muito inteligente e caprichosa tem ajudado muito, me ajuda com as dúvidas e tomada de decisões, desde então só tenho a agradecer as companheiras de coordenação de todos os polos pelas trocas de experiência e a Secretaria Municipal de Educação por proporcionar essas formações.

### **Coordenadora 9, escola 6**

Efetiva no cargo de professora no município de Andradina desde o ano de 2001. A escola em que me efetivei foi o Romeu Martins em Planalto onde fiquei 6 meses. No ano de 2002 me removi para a escola Ondina Höfig de Castilho onde estou até hoje.

Sou pedagoga formada, pós graduada em LIBRAS, Psicopedagogia e Deficiência Intelectual. Durante esse período participei de vários cursos sobre alfabetização como: Letra e Vida, Rodas de leitura, Inclusão e PNAIC e Autismo.

Em 2014 comecei a trabalhar na APAE como professora da EP (Estimulação Precoce), nos anos de 2015 e 2016 fiz parte do grupo de autismo, com turmas de idades que variavam de 3 à 10 anos.

No ano de 2017 surgiu na minha vida a oportunidade de tentar novamente a coordenação da EMEBI Ondina, pois já tinha tentado uma vez, não tendo sido eleita.

A coordenação surgiu na minha vida como uma benção e um grande desafio pois desde que efetivei estive frente a sala de aula. O primeiro desafio foi conquistar a confiança do grupo pois não é fácil substituir uma pessoa que realizou durante anos um excelente trabalho e como seres humanos somos diferentes em nossas habilidades e personalidades.

A coordenação requer muita responsabilidade e jogo de cintura para lidar com as cobranças, com os professores principalmente pois cada um tem sua personalidade seu ritmo e muitas vezes não aceitam coisas novas. No início foi bem difícil entender como funcionava as coisas na coordenação onde ficavam os documentos, como preencher e organizar uma rotina entre outros detalhes que foram superados com o apoio da coordenadora do 1º e 2º ano e da equipe gestora que sempre estava presente e auxiliando nas dificuldades.

Depois desta parte organizada veio o preparo das HTPCs e HFCS onde a maior dificuldade foi a resistência e o descaso de alguns professores. Que sempre tinham uma desculpa para não participar do estudo. A maior gratificação dos momentos de estudo era passar na sala e verificar que o estudo realizado em HTPC ou HFCS estavam chegando na carteira do aluno.

AS HTPCs são preparadas em conjunto com a coordenadora do 1º e 2º anos, onde buscamos intensificar o estudo de maneira prazerosa com vídeos, trocas de experiências e atividades em grupo. Gostamos muito da socialização das atividades pois é nesse momento que os professores relatam suas experiências e contribuem com os iniciantes.

Nos momentos de estudo procuro verificar antecipadamente qual ponto o professor tem encontrado dificuldade e trazer além do estudo sugestões que possam contribuir com o enriquecimento das aulas. Infelizmente ainda se encontra na nossa rede professores que são irredutíveis em sua opinião e procuram sempre fazer da mesma maneira tendo dificuldade em

compreender e aceitar o novo. Outra dificuldade encontrada foi a falta de compromisso com a entrega de documentos como semanários, cadernetas, mapas ou mesmo ficha de conselho. Nesses momentos tive que aprender a ter um jogo de cintura maior para não ser permissiva e também não criar conflitos que prejudicassem o bom andamento do trabalho.

Procuramos ter uma visão geral das salas por isso valorizamos o trabalho em equipe, por estar iniciando na função a Celma coordenadora do 1º e 2ºano tem se mostrado uma parceira incrível sempre solicita a me auxiliar nas dúvidas.

Os estudos preparados tanto nas HFCS quanto nas HTPCS são sugeridos e estudados previamente nos encontros de formação realizados na SME com a Coordenadora do Ensino Fundamental. Esses momentos de estudos são muito importantes para que consigamos compreender e repassar aos professores de maneira clara e objetiva. O encontros são realizados de acordo com calendário organizado pela coordenadora e contemplam dois momentos, um com as coordenadoras dos 4º e 5º anos e outro com todas as coordenadoras. Os momentos de formação são muito ricos pois além do estudo bem preparado pela coordenadora, contamos também com a troca de experiência com as coordenadoras que estão a mais tempo nesta função. Elas estão sempre dispostas a sanar nossas dúvidas e contribuir com o trabalho.

Por ser escola de tempo integral ainda são realizados encontros específicos com as coordenadoras das EMEBIS onde são tratados assuntos referentes as oficinas. As oficinas são um desafio a parte devido aos desafios encontrados sendo que no ano de 2017 o maior foi reunir os professores do projeto Novo mais Educação e a falta de experiência e domínio do conteúdo e da disciplina.

Neste ano pela primeira vez estive junto com a equipe do AEE não somente na escola mas participando quando possível das HFCS que foram maravilhosas com estudos e sugestões de atividades que com certeza contribuíram muito em sala de aula. As HFCS do AEE no primeiro semestre aconteciam toda sexta feira, já no segundo semestre as professoras tiveram também HFCS específicas com a coordenadora para tratar de assuntos referentes as turmas.

Para superarmos os desafios apresentados foi essencial o trabalho em equipe, das reuniões onde discutíamos os assuntos e juntas procuramos solucionar da melhor forma possível sempre com a preocupação em manter a união e o bem estar do grupo todo professores, funcionários, estagiários e comunidade.

Ainda estou iniciando nesta função mas com as Graças de Deus me sinto muito feliz por fazer parte desta equipe de coordenadoras e poder contribuir com meu trabalho para o crescimento profissional de outros professores.

### **Coordenadora 10 da escola 6**

Tenho 49 anos, sou formada em educação física, fiz complementação em pedagogia, atuo na função de p.c. há 5 anos. Comecei minha trajetória profissional atuando como professora de educação física, durante cinco anos como professor contratado da rede municipal de ensino da minha cidade, onde pude vivenciar as preocupações e inseguranças dessa etapa inicial da vida do professor: provas seletivas, classificação, jornada de trabalho, estudei muito e isso fez com que eu conseguisse sempre boas notas e consegui trabalhar na mesma unidade escolar. No ano de 2005 consegui me efetivar, também uma fase de muito estudo e dedicação, e mais uma vez tive boa classificação e pude escolher trabalhar na escola onde iniciei minha vida profissional, “escola do coração”, onde fiz amigos e construí uma história.

Sempre participei ativamente dos momentos de formações, HTPCs, nunca me enquadrei no perfil, por sinal equivocado, de um professor de educação física que não pensa, só executa, só brinca, só joga e ensaia quadilha...

Quando tive oportunidade, participei do primeiro curso “letra e vida” que foi aberto a todos os professores especialistas da rede municipal, coisa que antes só era oferecida a professores de sala de aula, confesso que ficava intrigada com essa situação.

Até então nunca tinha pensado na possibilidade de me tornar p.c., foi quando minha escola se tornou escola de tempo integral, e foi aberta a vaga para p.c. das oficinas curriculares, uma luz se acendeu e eu senti que me enquadrava no perfil necessário para essa função. Com apoio de todos profissionais da escola, apresentei a proposta e consegui ser aprovada pelo grupo.

Foi assim que me apaixonei por esse difícil, mas prazeroso, papel de coordenador pedagógico. Com a mudança de escola regular para escola integral, passei por muitos desafios, pois meu cargo foi o primeiro a ser criado no município e não tinha com quem trocar experiências e conhecimentos a respeito desse novo método, sobre como trabalhar com as oficinas curriculares, nem planos de ensino havia para essas áreas.

Apesar do pouco conhecimento da parte pedagógica, consegui vencer todos os desafios, foram muitas tentativas e erros, e é claro que não foi só, tive apoio de toda a equipe da escola. Foi assim que senti a necessidade de aprofundar meus estudos e ingressei na faculdade de pedagogia.

Após dois anos, seria necessário apresentar a proposta novamente, passar por uma votação, ser avaliada pelo grupo e agora seria pré requisito o diploma de pedagogia para exercer essa função.

Foram momentos tensos, como todo período que antecede a votação, não é uma situação agradável você ser avaliada a cada dois anos, insegurança se fica ou não, e o diploma que não ficava pronto, enfim consegui.

As faculdades de pedagogia precisam se reestruturar para que realmente forme professores competentes e apaixonados pela educação, ser coordenador pedagógico precisa de muita garra, muito estudo e dedicação, ter atitude, liderança e é uma função que ainda precisa lutar pra conquistar seu verdadeiro papel dentro de uma unidade escolar.

Quando consegui me “acomodar”, não sei se esse seria o termo adequado, como coordenador de projetos, vem um novo desafio..., houve uma reestruturação na rede municipal e me tornei coordenadora do 1º ao 3ºano, pronto, mais um susto!!!! meu deus será que vou conseguir!!! desespero total!!!

Me deparei com mapas textuais, avaliações diagnósticas, orientações a professores em sala de aula, metas e ações, enfim tudo que condiz com nosso papel, respirei fundo e enfrentei.

As formações e encontros dos coordenadores pedagógicos, oferecidos pela secretaria municipal de Andradina, foram essenciais para o sucesso dessa caminhada, ao longo desse tempo tivemos profissionais de excelência que passaram pelo cargo de formadoras, o que contribuiu e continua contribuindo pelo bom trabalho que nossas coordenadoras fazem pela educação de Andradina.

Na minha escola temos uma equipe gestora coesa, muita unida, temos nossas diferenças, mas temos muito respeito e companheirismo. Tenho autonomia pra exercer meu papel e executar minhas ações. é necessário sempre socializar com o grupo , fazemos reuniões quinzenalmente ou sempre que necessário para tomar decisões. Nessas reuniões também participam coordenadoras de outros segmentos do polo.

A escola ondina é uma unidade pequena, trabalhamos em duas coordenadoras, onde as duas atuam no currículo básico e nas oficinas curriculares, isso facilita o trabalho integrado dos dois segmentos.

É muito prazeroso o trabalho com minha companheira coordenadora, trocamos muitas experiências, e foi importante essa ação da rede municipal para o trabalho com foco , digo uma coordenadora para 1º ao 3º ano e outra para 4ºs e 5ºs anos.

As formações também com focos diferenciados são importantes para o sucesso do trabalho do coordenador pedagógico, pois os anos iniciais de alfabetização exigem um olhar diferenciado, ações específicas para sanar dificuldades, assim como 4ºs e 5ºs anos.

Para a realização das HTPCs e h.f.c.s, temos todo o respaldo da secretaria municipal de educação, recebemos orientações e acompanhamento das práticas nesses momentos, a coordenadora do

ensino fundamental e supervisora fazem visitas de observação e fiscalização (\*), e o mais importante, fazem a devolutiva e apontamentos do que não está adequado.

São momentos de reavaliação do nosso trabalho, e revisão das práticas necessárias, sugestões também são propostas de acordo com os apontamentos.

Nas oficinas curriculares também temos uma coordenadora (SME), temos encontros formações específicas voltadas para assuntos afins, nesses encontros participam todas as coordenadoras de escolas integrais, que são três na rede municipal.

Cada coordenadora atua diretamente com seus professores em h.f.c.s, observação de salas, encaminhamentos dos alunos, atendimento aos pais, de acordo com o número de professores dividimos o atendimento com especialistas de arte, educação física e inglês, que geralmente são professores que atendem do 1º ao 5º ano.

O relacionamento com os docentes preza muito pelo respeito e confiança, procuro realizar meu trabalho sempre em parceria com o professor, zelando para que as ações sempre cheguem até a carteira do aluno, auxiliando, modelizando quando necessário algumas práticas.

Minha rotina de trabalho consiste em realizar as HFCS com os professores, com horários pré determinados, preparação dos HTPCs toda segunda-feira, trazendo para nossa realidade os estudos que nos foi passado via secretaria municipal, atendimento aos pais, organização de documentos, observação de salas, atendimento aos professores e quando nos sobra tempo nessa rotina, reservamos momentos para pesquisa e estudos.

O grande desafio é exercer o papel apenas a que cabe ao coordenador, pois ainda somos interrompidos em nossas funções para resolver conflitos entre alunos, acompanhar entrada e saída de alunos e muitos outros assuntos que caberiam ao setor administrativo da escola e somos convocadas a fazê-lo.

Nas escolas de tempo integral esses desafios são ainda maiores, temos acompanhamento do almoço dos alunos, rotatividade muito grande de professores, maior agitação das crianças no período da tarde, falta de espaço adequado ao atendimento em tempo integral, falta de professores, as vezes temos que assumir salas, isso tudo compromete toda a organização da nossa rotina de trabalho.

Os horários de HFCS com o professor, são os momentos de maior comprometimento e cobramos do professor essa responsabilidade, onde fazemos os ajustes necessários para uma boa atuação do professor, reflexões sobre a prática, sugestões de atividades, elaboração de sequências didáticas e as devolutivas da observação de suas aulas.

As formações pela secretaria municipal da educação acontecem quinzenalmente, uma com a coordenadora do ensino fundamental e a outra com a coordenadora de projetos, essas

formações são essenciais para nossa atuação enquanto coordenadoras, nos são proporcionados momentos de estudos e trocas de experiências que enriquecem muito nossa vida profissional.



**Coordenadora 11, escola 7**

1 – Sempre sonhei em fazer uma “carreira” dentro da educação, conhecer o outro lado, fora da sala de aula.

Já tinha trabalhado alguns anos como professora no Estado depois em municípios vizinhos, até que tornei-me efetiva em minha cidade.

Escolhi uma escola próxima a minha casa, com uma clientela terrível só restou um 1º ano no período da tarde.

Era um ano do qual nunca tinha dado aula, não tinha nenhuma experiência com os “pequeninhos”, além de ser uma classe cheia de problemas e eu ainda assumi no meio do ano.

Então fui convidada por uma diretora de outra escola para apresentar proposta para ser PCP daquela escola. Escola da qual amava, lugar em que havia iniciado e do qual conhecia várias pessoas e cultivava uma amizade antiga.

Parecia um sonho, havia acabado de efetivar, estava com uma sala péssima, não tinha experiência com alfabetização. Então aceitei o convite, concorri com 1 professora daquela escola e ganhei.

2 – As de hoje creio que não. Vejo estagiários na escola sem nenhuma base, com dificuldades para escrever até palavras comuns.

Quando fiz era um curso presencial de 4 anos agora vejo graduação de 1 ano e meio, com aulas só aos sábados. Absurdo!

3 – A prática de leitura e estudo na coordenação é constante. Não realizei nenhum curso.

Após alguns anos começamos a ter formação oferecida pelo SME, mas acredito que a construção do PCP é na prática do seu dia a dia, no contato com professores, alunos, pais, equipe.

4 – Uma experiência muito boa. Todo dia um aprendizado. Maior desafio é que a escola atinja a tão sonhada qualidade e que os professores trabalhem com amor, competência e dedicação.

Fazer com que o grupo tenha um ideal comum e lute para conquistar esse objetivo.

5 – Tentando argumentar e convencer mostrando que pode dar bons resultados. Sendo otimista.

6 – Sim, não vejo obstáculos da direção, mas claro que tudo é decidido com a equipe.

7 – É ótimo, não tenho nenhum problema com a equipe gestora.

8 – Sim / 1º ao 3º / e eu 4º e 5º anos. Cada um orienta seus professores, HTPC algumas são realizadas juntas se for tema que abrange todos ou separamos por seguimento. Como estou há mais tempo acabo direcionando o restante do trabalho.

9 – Ótimo, bom relacionamento com todos.

10 – Entrada com organização das filas, oração, recados (se houver).

- Geralmente HFCS;
- Preparações HTPC;
- Reuniões E.E. (1x por semana);
- Acompanhamento sala de aula;
- Devolutiva para professores;
- Às vezes atendimento aos pais;
- Preenchimento de mapas, dados, etc.;
- Orientações na preparação de aula.

11 - Sim. A Coordenadora do Ensino Fundamental (geral), faz formação sobre alguns temas: leitura, escrita e matemática. Orienta, passa vídeos relacionados aos assuntos, faz modelização, faz indicação de leitura para que possamos estudar e aperfeiçoar nossos conhecimentos. Há um cronograma de estudo para realizarmos no HTPCs.

12 - Por ordem de prioridade. Assunto que seja mais relevante. Intervalo, português e matemática.

13 - Agora por conta do PNAIC, uma vez por mês.

- Segue os moldes do Ler e Escrever;
- Há leitura de leitura da formadora;
- Leitura colaborativa de uma coordenadora;
- Previamente programados;
- Depois devolutas sobre observação de sala;
- Para depois iniciar a formação propriamente dita;
- Geralmente em dupla;
- Para discussão de assuntos referentes a educação;
- Leitura de texto, explicação ao grupo, atividades, através de atividades de crianças ou vídeos;

Considero as formações externamente necessárias e produtivas. Elas norteiam o trabalho e direcionam qual passo deve ser tomado de forma que haja uma unidade entre as escolas e é procurando sempre a melhoria da qualidade de ensino.

**Coordenadora 12, escola 7.**

Tenho 46 anos, graduada em Letras e Pedagogia, lecionei 4 anos na escola em que sou coordenadora, estou há 17 anos na função. Às vezes eu penso, me planejo, amanhã vou fazer isso e aquilo, vou visitar tal sala, vou visitar caderno de tal sala, ou vou ajudar professor tal a desenvolver tal conteúdo na sala e quando chego na escola, acabo mudando tudo, então, dificilmente eu realizo aquilo que priorizei como pauta na rotina do dia, pois é tudo muito corrido, sou a profissional mais exigida na escola, mais cobrada, não posso me ausentar um minutinho, às vezes estou numa sala, às vezes tem reunião e os professores falam “nossa ontem você faltou, senti muita sua falta, fui na sua sala e não te achei” então, é uma loucura, somos muito cobrada e exigidas nas salas de aula.

Também desempenho várias tarefas que não faz parte da minha função e pesa bastante na rotina, infelizmente preciso sair um pouquinho dela pra desenvolver trabalhos burocráticos, parte administrativa da escola, apesar da equipe estar completa, acabamos participando de atividades burocráticas, mesmo achando que a parte exclusiva do coordenador é pedagógica, além de lidar com os alunos, com os professores, desenvolver materiais para alunos com dificuldades extremas, preparar os professores para trabalhar com os alunos, etc., na maioria das vezes, fica corrido por conta dessas atividades que temos que contribuir.

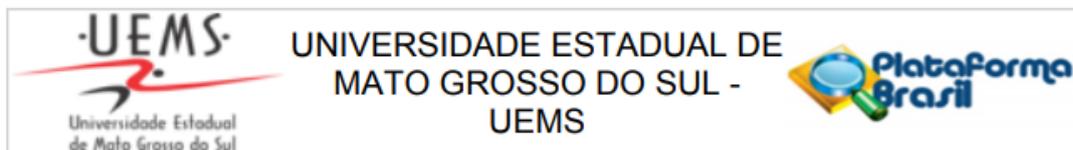
Quanto ao relacionamento com os demais membros da gestão, me dou bem com todo mundo, é um grupo bastante coeso, já tive momentos bastante difíceis com diretores anteriores, não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram pensar em desistir.

Com os docentes meu relacionamento também é muito bom, apesar de ter a impressão, no início, de ser um grupo difícil, de ser um grupo bastante exigente, são exigentes sim, me testam a todo momento, mas eu sou uma pessoa que me dou bem com todo mundo, às vezes acontece de ficarem chateados com alguma coisa, porque nosso papel é cobrar, nosso ofício é repassar, tem que exigir, os professores ficam chateados, bravos, “mas de novo tem que preencher mais tal papel”, “olha a gente pede desculpa, a gente sabe não é você, sabe que é uma cobrança da secretaria”, e a vamos levando aos trancos e barrancos.

Antes de assumir a coordenação, não tinha ideia dos percalços, achava que seria bem diferente, antes de mim aqui na escola, tivemos uma outra coordenadora, na sequência fui eu e percebi que há uma cobrança muito grande, os professores querem a presença do coordenador na sala de aula todo instante, além dos momentos de estudo já com os professores, individualmente no HFCS, é importante orientar cada professor, ao passar do tempo vemos que as exigências vão aumentando, a clientela de alunos é eclética, as provas externas exigem bastante, então temos que “rebolar” mesmo, a cada dia buscar coisas novas, estudar mais, conseqüentemente há maiores

cobranças em cima dos professores, mesmo bravos com tanta cobrança, com tanto estudo, mas tudo se ajeita, acabamos felizes, pois sempre temos bons resultados nas provas externas, e acaba sendo gratificante, porque vemos, que tudo aquilo que fizemos, que construímos, aquele empenho todo, aquela dificuldade, de chamar atenção, de ter que estudar, tudo valeu a pena.

## Anexo B. Parecer Consubstanciado Comitê de Ética – Aprovado.



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA-SP: DESAFIOS E DILEMAS

**Pesquisador:** LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79907317.5.0000.8030

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.700.830

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa interessante e relevante e possui o principal intuito do trabalho será verificar como se dá a formação identitária das coordenadoras pedagógicas, que ideologias defendem que representações possuem, se compreendem suas contribuições enquanto formadoras de professores, tendo como campo de pesquisa as escolas de ensino fundamental do município de Andradina-SP. Pretende analisar as contribuições das coordenadoras nas atividades do contexto escolar, de modo a verificar se as ações de formação continuada e a ciência de suas atribuições garantem a elas mais autonomia e confiança diante dos conflitos e dilemas enfrentados no dia a dia. Assim como refletir sobre como se dão as condições de produção do discurso, uma vez que, segundo o senso comum, as coordenadoras são os "professores sem sala de aula", que "ajudam" os demais docentes, "monitores de luxo", "aliados" do/a diretor/a ou da Secretaria da Educação.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo de estudos verificar como se dá a formação identitária das coordenadoras pedagógicas, que ideologias defendem, que representações possuem, se compreendem suas contribuições enquanto formadoras de professores, tendo como campo de pesquisa as escolas de ensino fundamental do município de Andradina-SP.

Objetivos Específicos

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

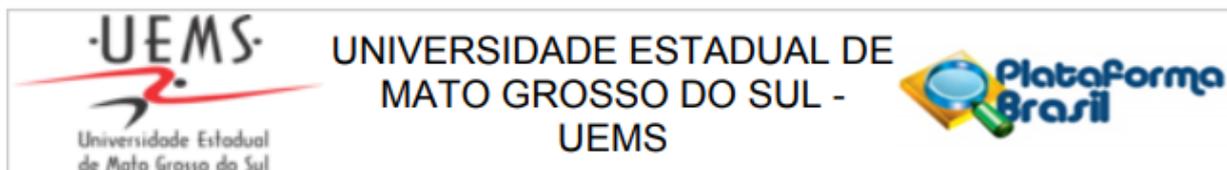
**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.700.830

- Analisar as contribuições das coordenadoras nas atividades do contexto escolar, de modo verificar se as ações de formação continuada e a ciência de seu papel garantem a elas mais autonomia e confiança diante dos conflitos e dilemas enfrentados no dia a dia;
- Refletir sobre como se dão as condições de produção do discurso, uma vez que, segundo o senso comum, as coordenadoras são os "professoras sem sala de aula", que "ajudam" os demais docentes, "monitoras de luxo", "aliadas" da diretora ou da Secretaria da Educação;
- Coletar narrativas das coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Andradina- SP, focalizando as representações sobre suas contribuições como formadoras de professores/as;
- Analisar o discurso das coordenadoras pedagógica sobre sua prática;
- Inter-relacionar as análises das narrativas coletadas à base teórica com o intuito de levantar um arcabouço capaz de situar a relevância da coordenação pedagógica;
- Problematicar as formações identitárias das coordenadoras pedagógicas por meio de suas memórias;
- Investigar as formações ideológicas que permeiam o discurso das coordenadoras pedagógicas da rede Municipal de Andradina-SP;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequado

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Adequado

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não se aplica

**Recomendações:**

Adequado

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Adequada e Aprovada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	21/04/2018		Aceito

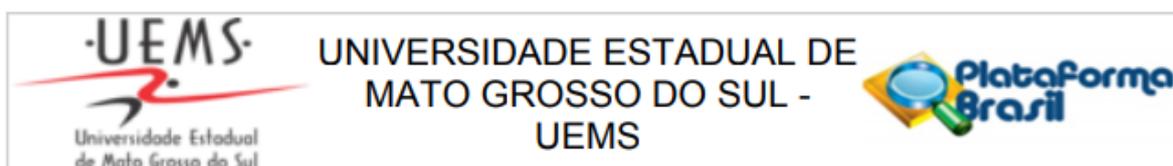
**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970

**UF:** MS **Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.700.830

Básicas do Projeto	ETO_989906.pdf	15:45:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_reformulado_2018.pdf	21/04/2018 15:44:41	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_Laura.pdf	18/02/2018 20:17:17	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Outros	Anna_Maria.docx	18/02/2018 20:16:39	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_autorizacao_SME.pdf	13/11/2017 16:33:16	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Outros	entrevista_roteiro.pdf	08/09/2017 16:17:01	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma.pdf	08/09/2017 16:05:38	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Outros	oficio_secretaria.pdf	08/09/2017 16:04:15	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 08 de Junho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Cynthia de Barros Mansur**  
**(Coordenador)**