



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO



LINDINALVA FERREIRA DE QUEIROZ

**ESCUITA DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE OS SENTIDOS DA
ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA
CENTRADA NA ESCOLA**

Caruaru

2018

LINDINALVA FERREIRA DE QUEIROZ

**ESCUTA DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE OS SENTIDOS DA
ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA
CENTRADA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins

Caruaru

2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

- Q3e Queiroz, Lindinalva Ferreira de.
Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centra na escola. / Lindinalva Ferreira de Queiroz. – 2018.
146f. ; il. : 30 cm.
- Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências
1. Análise do discurso – Vitória de Santo Antão (PE). 2. Coordenadores educacionais – Vitória de Santo Antão (PE). 3. Professores – Formação – Vitória de Santo Antão (PE). 4. Percepção. I. Lins, Carla Patrícia Acioli (Orientadora). II. Título.
- 370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-275)

LINDINALVA FERREIRA DE QUEIROZ

**ESCUTA DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE OS SENTIDOS DA
ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA
CENTRADA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 15 / 06 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Carla Patrícia Acioli Lins (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Presidente/orientadora)

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Orquídea Guimarães (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Suzana Maria Barrios Luis (UFAL – PPGE)
(Examinadora externa)

Dedico a tod@s os/as meus/minhas sobrinhos/as, de sangue e aos que a vida se encarregou de me agradecer, que sempre foram e serão minha maior inspiração em ser o que sou... alguém que acredita que o conhecimento se constitui nosso maior bem, nosso maior legado.

Dedico, ainda, à minha grande amiga Riedja Aguiar, que me ensinou que “Deus é bom o tempo todo... O tempo todo Deus é bom!”. E encontrando-se ao leito de um hospital (momento inesquecível) me fez proclamar e crer ainda mais que se Deus fizer, Ele é Deus... Se não fizer continua sendo Deus. Pois, não O adoramos pelo que Ele faz, O adoramos pelo que Ele é. Haja o que houver, sempre será DEUS. E a Ele todo LOUVOR, sempre!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que através de sua infinita misericórdia me concedeu a oportunidade de chegar até aqui e que insistentemente sempre aquietou minha alma, recordando-me a todo instante: *Aquietai-vos, e sabeis que eu sou Deus; Serei exaltado entre os gentios; Serei exaltado sobre a terra (Sl 46, v. 10).*

Aos meus pais, minha **MÃE, Severina Florêncio de Queiroz**, que sonhou para mim, viver para educar; ao meu **PAI, Paulo Ferreira de Queiroz** que ao apontar meus lápis, antes de ir à escola, me ajudou a escrever de forma mais delineada o meu futuro na e para a Educação. Meus maiores exemplos de amor, humildade, solidariedade e ética.

À **Família Queiroz**, nome que tenho o maior orgulho de pronunciar, a tatuagem de minha alma! Minha certeza de porto seguro! Meu TUDO!

Aos/às **meus/minhas irmãos/as** pela convicção de que nunca vou estar só e pela cumplicidade em todos os momentos de minha vida, pelo amor que me dispensam a cada dia.

À **Família Campos Cavalcanti**, pelo privilégio de ter sido acolhida, como filha, em seu seio e pelo exemplo de humildade e amor que me expressam a cada dia.

À **Cecilia Tavares**, minha amiga-irmã e sua família pela certeza de proteção e segurança, só em saber que estão na rua ao lado.

À orientadora **Carla Lins**, minha gratidão, respeito e admiração por sua orientação comprometida, dedicada e respeitosa vendo-me enquanto um ser humano, antes de ver a estudante. Agradeço imensamente pela compreensão, paciência, tranquilidade com as quais me conduziu nesse processo, mesmo quando precisou ser dura.

À banca, **Lucinalva Almeida, Orquídea Guimarães e Suzana Luis**, agradeço pelo tempo dispensado à leitura atenta e respeitosa, bem como pelas contribuições que possibilitaram o redimensionamento e realização desta pesquisa.

À **Maria da Felicidade Ferraz Novais**, dona Dadinha, por ter sido minha inspiração, minha referência em Coordenação Pedagógica.

À **Natália Pontes**, ex-aluna, parceira e amiga, a certeza de um porto seguro, uma mão estendida sempre em minha direção, um apoio incondicional.

Ao meu **Grupo de Estudos em Avaliação – GEA**, pelas experiências e conhecimentos compartilhados, carinho e admiração que me dispensam e que é recíproco.

Ao **Dr. Tarcísio Alves**, primeiramente pela amizade de longa data e por me apontar luz no fim do túnel às vezes que o caminho se escureceu diante dos meus olhos, fazendo-me continuar acreditando que a humildade enobrece o homem, para além dos títulos acadêmicos. Um exemplo de sabedoria, uma inspiração, alguém que nos revela a verdadeira face da amizade.

A **Cristiano Dornelas**, coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins – FACOL, pelo apoio, amizade, confiança e compressão ao longo desses anos que trabalhamos juntos me compreendendo nos momentos em que não pude dar o meu melhor em função da sobrecarga dos estudos.

Aos que fazem a **Faculdade Escritor Osman da Costa Lins – FACOL**, espaço que se tornou meu refúgio quando a ameaça da incapacidade me abatia.

À **Nilbe Moreira**, Secretária de Governo da Prefeitura Municipal da Escada/PE, pela credibilidade na profissional que me tornei e por me oportunizar a contribuir com a Educação desse município mesmo em tempos de crise e com o meu tempo reduzido.

Ao Secretário de Educação, da Cultura e dos Esportes da Prefeitura Municipal da Escada/PE, **John Kennedy**, pois em meio a tantos desafios nos servia de referência por sua competência e

seriedade, nos dando a certeza e a segurança de que tínhamos que continuar “Construindo Pontes para Aprendizagem”.

À **Ana Neto**, Gerente de Ensino da Secretaria de Educação, da Cultura e dos Esportes da Prefeitura Municipal da Escada/PE, pela disponibilidade e compreensão dispensada a mim nos momentos de angústia, me apoiando quando precisei me fazer ausente.

À **Equipe Técnica da Secretaria de Educação, da Cultura e dos Esportes** do município de Escada/PE, pela admiração que sempre me dispensaram, e pela compressão cada vez que me fiz ausente fisicamente, porque sempre estava em pensamento. Obrigada por ter assumido, muitas vezes, atividades que eram de minha responsabilidade e conduzido com a maestria de sempre.

À **Família Madre Lucila Magalhães**, minha escola de coração, pelo apoio incondicional, não só nos momentos em que precisei estar ausente, mas também pelo apoio para além dos muros da escola, amizades verdadeiras e também porto seguro.

A todos da **Escola Municipal Dr. José Henrique**, pelo apoio, amizade e compreensão por minhas ausências.

Às minhas amigas **Cyntia Freitas** e **Mariana Góis**, pela disponibilidade em estar sempre ao meu lado, quando pensei que já não ia ter fôlego para continuar. Vocês são pessoas que nos fazem conhecer o verdadeiro lado da amizade: estar disponível, ser solidário.

Às minhas amigas, amizade incondicional, **Virginia Alves** e **Adriana Dantas**, que tantas vezes me incentivaram a seguir dando um passo de cada vez e compreendendo minhas ausências nos momentos de curtição, nossa grande paixão.

Ao/à meu/minha professor/a do magistério, **Cândida Sérgio** e **Valdyr Siqueira**, minhas referências de bons professores me ensinando a verdadeira face do educar.

A todos/as **professores/as** e **colegas** que participaram da minha formação, em especial à turma do Mestrado 2016 - 2018.

A todos/as **professores/as** que contribuíram com os seus discursos para a realização da pesquisa, minha sincera e imensa gratidão, sem a disponibilidade de vocês, não haveria pesquisa.

Aos/às **gestores/as das escolas**, locus de nossa pesquisa, por terem nos permitido o acesso aos professores.

Ao **Centro Acadêmico do Agreste**, UFPE-CAA.

Por fim, a todos/as que de alguma maneira contribuíram para a construção desta pesquisa.

Muito obrigada!

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!). (BARROS, 2006 apud CUNHA; PRADO, 2012, p. 37).

RESUMO

Quais sentidos emergem dos discursos dos/as professores/as, em processo de formação continuada centrada na escola, sobre a atuação do coordenador pedagógico? Norteada por essa questão, possui como objetivo geral: analisar os sentidos que emergem do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazer do coordenador pedagógico e, como objetivos específicos, identificar, nos discursos dos/as professores/as, os sentidos atribuídos aos papéis assumidos pelo coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada centrada na escola; identificar quais as relações existentes entre o espaço escolar e os discursos dos/as professores/as sobre a atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente; identificar no discurso dos/as professores/as quais as implicações e contribuições da atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente. A formação centrada na escola é concebida como aquela que, realizada no contexto de trabalho, visa privilegiar o processo de colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores/professoras que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Sua principal função é a criação de situações que permitem aprender a pensar e a agir de modo diferente. Essa modalidade de formação vislumbra a valorização do trabalho desses sujeitos e permite emergir uma legitimação de saberes que envolvem diferentes práticas que apontam concepções e teorias que norteiam tais práticas. No percurso da pesquisa, utilizamos como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso à luz das ideias de Orlandi, tendo como categoria principal para análise dos dados – Sentidos, entendido como uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história, constituindo-se como o gesto de interpretação que permite estabelecer a relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos, haja vista que não há discurso sem sujeito. Nossa pesquisa foi realizada em duas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) no município de Vitória de Santo Antão/PE com nove professores contemplando todas as áreas do conhecimento. Os dados foram construídos a partir da utilização de um questionário sócio-profissional e entrevistas semiestruturadas. Nossos resultados apontaram os seguintes sentidos: *Sentido de Positividade; Agente transmissor dos conteúdos pré-determinados pela Secretaria de Educação; Confiança; Mediação; Valorização da coletividade; Desvio de função; Sujeição; Cumplicidade (in)voluntária; Heteronomia pedagógica; Descaracterização da figura do coordenador pedagógico como o profissional que atua no espaço escolar como mediador dos processos de ensino e aprendizagem; Protagonista na materialização das relações interpessoais; Intermediador do cumprimento das metas; Negação à função: Negação à liderança / Ausência de empatia com a função da coordenação pedagógica*. Quanto à formação continuada centrada na escola, encontramos os seguintes sentidos: *Canal de/para mudança; Aprendizagens inter-pares; Distanciamento “teoria/prática”*. Nossos dados nos revelaram que o coordenador pedagógico está à mercê, ainda que (in)voluntário, de um poder que oprime e segrega a categoria em nome de uma qualidade da educação, caracterizada pela lógica da performatividade.

Palavras-chave: Análise do discurso. Coordenador pedagógico. Formação continuada centrada na escola. Formação de professores. Sentido.

ABSTRACT

What meanings emerge from the teachers' speeches, in the process of school-centered Continuing Formation, related to the performance of the pedagogical coordinator? Based on this question, its general objective is: to analyze the meanings that emerge from the discourse of the teachers in the process of ongoing formation centered in the school on the know-how of the pedagogical coordinator. And, as specific objectives: to identify, in the teachers' discourses, the meanings attributed to the roles assumed by the pedagogical coordinator in the relation to the ongoing process of school-centered formation; to identify which relationships exist between the school space and the teachers' discourses about the pedagogical coordinator's role in their teaching; identify in the teachers' discourse the implications and contributions of the pedagogical coordinator's role in their teaching. The school-centered training is conceived as one that is carried out in the context of work, aims to privilege the collaboration process, as well as, the dialogue about the practices, needs and interests of the teachers who participate in the construction and management of the plan and are co-responsible for their development. Their main function is the creation of situations that allow them to learn to think and act differently. This modality of formation envisages the valorization of the work of these subjects and allows emerging a legitimation of knowledge that involves different practices that point out conceptions and theories that guide these practices. In the course of the research, we used the Discourse Analysis in the light of Orlandi's ideas as the main category for the analysis of data - Senses. Understood as a determinate relationship of the subject - affected by language - with history. Being the gesture of interpretation that allows establishing the relation of the subject with the language, with the history, with the senses, since there is no discourse without subject. Our research was carried out in two High School Reference Schools (EREMs) in the city of Vitória de Santo Antão/PE with nine professors covering all areas of knowledge. The data were constructed using a socio-professional questionnaire and semi-structured interviews. Our results showed the following meanings: Positiveness; Agent transmitting the contents predetermined by the Education Department; Confidence; Mediation; Valorization of the collectivity; Function desviation; Subjection; Voluntary complicity (in); Pedagogical Heteronomy; The characterization of the pedagogical coordinator as the professional who works in the school space as mediator of the teaching and learning processes; Protagonist in the materialization of interpersonal relations; Intermediary of the accomplishment of the goals; Denial of function: Denial of leadership / Absence of empathy the function of pedagogical coordination. Regarding the school-centered continuing education, we find the following meanings: Channel of / for change; Peer learning; Distancing "theory / practice". Our data revealed that the pedagogical coordinator is at the mercy, even if (in) voluntary, of a power that oppresses and segregates the category in the name of a quality of education, characterized by the logic of performativity.

Keywords: Speech analysis. Pedagogical coordinator. Continued school-centered training. Teacher training. Sense.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das Escolas em Tempo Integral - GRE Mata Centro Vitória de Santo Antão	65
Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos.....	72
Quadro 3 – Categoria Coordenação Pedagógica	77
Quadro 4 – Categoria Formação Continuada	78
Quadro 5 – Formação semanal por Áreas de Conhecimentos - Rede Estadual de Pernambuco	82

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
PMGE	Programa de Modernização da Gestão Educacional
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PORQUE NAVEGAR É PRECISO: APRESENTANDO AS CATEGORIAS....	27
2.1	Análise do discurso como campo teórico	27
2.2	Formação de professores e suas nuances.....	35
2.2.1	Breve Histórico da Formação Continuada.....	35
2.2.1.1	<i>A década de 80.....</i>	<i>35</i>
2.2.1.2	<i>A década de 90.....</i>	<i>38</i>
2.2.2	A formação continuada centrada na escola.....	40
2.2.3	A Rede Estadual de Pernambuco e a formação continuada centrada na escola – suas raízes	44
2.3	Coordenador pedagógico: um profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação contínua centrada na escola	47
2.3.1	A Coordenação Pedagógica no contexto da Formação Continuada	53
3	DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1	Abordagens teórico-metodológicas	61
3.2	Tecendo os caminhos a serem trilhados na pesquisa.....	63
3.2.1	<i>Lócus da Pesquisa</i>	<i>63</i>
3.2.2	Dos instrumentos para construção dos dados	66
3.2.3	Percurso de Campo	68
3.2.4	Da caracterização dos sujeitos	71
3.2.5	Dos instrumentos da pesquisa às etapas de análise dos dados.....	74
4	TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4.1	Contextualizando a Formação Centrada na Escola na Rede Estadual de Pernambuco.....	80
4.1.1	Sobre Metas e Metas.....	89
4.1.2	Apresentando a Escola 1 / Apresentando a Escola 2	92
4.1.2.1	<i>Apresentando a Escola 1</i>	<i>92</i>
4.1.2.2	<i>Apresentando a Escola 2</i>	<i>94</i>
4.2	Da Atuação da Coordenação Pedagógica à Formação Continuada centrada na Escola: sentidos encontrados	95
4.2.1	Os sentidos construídos sobre a Atuação da Coordenação Pedagógica	97
4.2.2	Do discurso da eficiência ao discurso de eficácia.....	101

4.2.3	Sentidos de atravessamento da política de performatividade da rede	106
4.2.4	Da dimensão de articulação a elo reduzido às relações interpessoais	109
4.2.5	O movimento entre a imagem de positividade e a negação.....	113
4.3	A Formação Continuada Centrada na Escola e seus movimentos discursivos ...	117
4.3.1	Espaço de teoria e prática	119
4.3.2	Do preconizado ao real	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL	141
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	143
	ANEXO A - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA.....	145

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada: *Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola* se insere no campo das discussões sobre formação continuada de professores, tendo sua especificidade na formação centrada na escola direcionando o olhar sobre a atuação do coordenador na condução desse processo junto os/as professores/as. Ao falar de formação centrada na escola, partimos do entendimento de que a instituição educacional se transforma em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. Posto que a escola “é o lugar onde o professor organiza e exercita sua prática num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica” (DOMINGUES, 2014, p. 65). Ela se constitui o espaço no qual os/as professores/as se veem imersos em possibilidades de mudanças a partir da resolução de problemas inerentes ao cotidiano da mesma, bem como, da elaboração/criação de estratégias para aperfeiçoamento de sua prática docente.

Entendida como formação em serviço (IMBERNÓN, 2011; SILVA, 2013), é mais que uma simples mudança de lugar, representa um espaço para o desenvolvimento de um modelo de formação que leva em conta o coletivo de professores/as, passando a ser caracterizada como espaço de estudo, desenvolvimento profissional e aprimoramento do trabalho docente.

Apontar a instituição escolar como *lócus* prioritário da formação de professores/as é compreender que a formação assume maior legitimidade ao contribuir com o cotidiano da escola e ao apontar para o desenvolvimento desses profissionais e consequentemente do processo de ensino-aprendizagem e do coletivo da comunidade escolar. Nessa direção, Silva (2013, p. 33) afirma que

A formação continuada é entendida como um processo que se dá no coletivo institucional, tendo a escola e os professores como foco de atenção, ou seja, essa formação acontece através de um trabalho que tenha como objetivo atender todo o coletivo, através de ações e projetos pedagógicos que possam servir de apoio para mudanças não só no trabalho individual do professor, mas em toda comunidade escolar, promovendo assim melhorias na aprendizagem dos alunos.

Isso permite que os sujeitos envolvidos nesse processo tornem-se igualmente agentes de transformação da realidade educacional consolidando essa transformação a partir do contexto escolar, imersos nos processos de formação e acreditando no potencial que a escola tem de colaborar com essa transformação por se constituir como *lócus* desses processos.

Nessa direção, nossa inserção e preocupações com esse campo de discussão se justifica por três razões: a primeira diz respeito à nossa experiência profissional como docente; a segunda se ancora em nossa atuação na área de coordenação pedagógica; e a terceira e última razão refere-se à nossa participação no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica.

Sobre a primeira razão, relativa à experiência profissional como professora da rede estadual, esta foi marcada pela atuação da supervisora¹ da escola em que trabalhávamos. Nessa escola, eram recorrentes os encontros de formação e, ao longo do processo, fomos percebendo como a supervisão, nos momentos que se constituíam formativos, colaborava para a melhoria de nossa prática cotidiana, por provocar nossas capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, contribuindo também para melhorar as relações interpessoais no contexto escolar. O trabalho da supervisora trazia a possibilidade, a cada encontro, de refletir sobre o nosso fazer docente e, nesse movimento, nos perceber como sujeitos do processo de formação, constituindo-nos professores. Tais capacidades baseiam-se na possibilidade do pensar e refletir, o que caracteriza o ser humano como criativo, e não apenas como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Isso possibilita possíveis mudanças e a transformação do cotidiano escolar em um espaço significativo de formação profissional, vislumbrando uma prática pedagógica que seja reflexiva, por estar atenta às problemáticas do referido espaço. Buscando soluções de forma coletiva e tendo o coordenador pedagógico como mediador desse processo, fomenta-se, conforme advoga Imbernón (2010), o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, permitindo-lhes redimensionar seu trabalho para a transformação de uma prática fundamentada em uma ação teórica e reflexiva, a qual pode contribuir com mudança e transformação no contexto escolar. Frente a essa perspectiva de transformação e mudança, estão o/a professor/a e coordenador pedagógico, os quais se encontram em contínuo processo de formação, e suas experiências podem se configurar como fonte de saberes, dando origem ao seu saber profissional.

Compreendemos saber profissional a partir de Tardif (2011), autor que estuda os saberes docentes próprios do exercício da docência, definindo-os como “saber plural, formado de

¹ Termo utilizado na Rede Estadual de Pernambuco, em 1989, para designar o profissional responsável pelo desenvolvimento das formações junto aos docentes na escola, bem como observações das aulas. A origem dessa nomenclatura advém do “período da gestão de 1987-1991 (Governo Miguel Arraes), uma das grandes ações do governo foi, exatamente, evidenciar as mudanças necessárias à prática do supervisor escolar para a atividade de educador de apoio, com a atribuição de promover a formação continuada dos professores em seus locais de trabalho para reflexão e reconstrução da prática pedagógica, em lugar de atuar como profissional fiscalizador da prática docente” (PERNAMBUCO, 2014, p. 19).

diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p. 54). Tais saberes vão se constituindo à medida que somos confrontados com os desafios cotidianos em nossa profissão.

Desse modo, esta discussão nos remete ao contexto de pertença dessa formação a que éramos submetidos no início de nossa atuação como professora, pois os momentos que nos permitiam reflexões consistiam em participação em discussões e debates a partir de estudos de casos os quais contemplavam situações do nosso contexto escolar, além de leituras de textos que nos oportunizavam teorizar nossas discussões sob a mediação do coordenador pedagógico, contribuindo, de forma decisiva, para o estabelecimento das inter-relações teoria-prática (QUEIROZ et al., 2015).

Ademais, também tivemos a oportunidade de ver, pensar e viver uma formação a partir de uma perspectiva multidimensional, para que pudéssemos viver as diversas dimensões da formação: a pedagógica, a didática, a política, a cultural, a pessoal etc., conduzindo-nos a uma reflexão sobre a complexidade do sujeito professor, bem como de nosso processo de constituir-se professor, visto que fazer-se professor é uma ação construída no cotidiano, na experiência, considerando-se além das dimensões citadas a relação com nossos pares. No intervalo dessa relação, surgia a figura do coordenador pedagógico, o qual realçamos como personagem essencial no processo de formação de que fomos partícipes e que íamos percebendo que os discursos que emergiam dos/as professores/as eram carregados de sentidos os quais tomam corpo nesse estudo.

Ao se constituírem nosso objeto de investigação, nos oportunizam novos olhares, novos horizontes de conhecimentos, vislumbrando a superação da “heteronomia² intelectual” (RANGEL, 2006), ou seja, um saber docente que ultrapasse os limites da dimensão do instituído, de uma formação dogmática, tecnicista, de práticas prontas e acabadas.

Toda essa reflexão nos direciona ao nosso objeto de pesquisa, permitindo-nos vislumbrar sua investigação na perspectiva de contribuir com a compreensão de que a formação não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir suas próprias possibilidades como educador (HARDT, 2006). Essa sensibilidade aparentemente estava invisibilizada, pois era perceptível que alguns/algumas professores/as demonstravam resistência aos encontros de formação, julgando-os perda de tempo, desnecessários. Entretanto, era evidente, em seus discursos, que o que eles rejeitavam não era

² Sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia. <http://www.aulete.com.br/heteronomia>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

o supervisor, que se mostrava sempre muito competente, mas o processo decorrente da proposta de formação continuada.

Para Campos e Aragão (2012, p. 45), “o professor que aceita o convite de formação entrega-se à partilha de saberes e assume a troca de experiências e o planejamento em conjunto como ações efetivas de seu trabalho”. Essa entrega representa um processo de formação que lhe possibilita um constante confrontar de ideias, não apenas pelos seus pares, pelas leituras realizadas nesse processo, pelas discussões partilhadas etc., mas especialmente pelo seu pensamento. Um pensamento que os move, impulsionando-os a uma entrega a um mundo que aponta caminhos, permitindo novas aprendizagens; o mundo do conhecimento que se torna possível quando o professor se percebe ávido por processos de formação que convêm não serem desperdiçados, pois, são neste contexto que se vislumbram possibilidades de constituição do saber plural.

Exatamente nesse saber plural, o qual foi sendo construído no processo em que se deu a primeira razão, relativa à experiência profissional como professora de rede estadual, foi nos tornando ávidos por conhecimentos e nos permitiu vislumbrar a atuação na coordenação pedagógica, o que nos direciona à nossa segunda razão.

A segunda razão de nossa inserção nos estudos acerca da atuação do coordenador pedagógico, no campo da formação continuada centrada na escola, emerge de nossa experiência na coordenação pedagógica, por ocasião da aprovação em uma seleção interna, oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para a função de coordenador pedagógico³. Ao assumir a função, nos inserimos em um contexto de muitos questionamentos nos fazendo acreditar ser possível colaborar com as reflexões acerca de nosso objeto de pesquisa, tais como: quais os significados/sentidos dessa resistência? Em que medida essa formação fazia sentido para eles? Que sentidos emergiam dessa resistência? Em que medida o conteúdo das formações contribui em seu saber-fazer docente? Qual o papel do coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada centrada na escola? Como garantir uma formação centrada na escola que afiance a audição dos professores sobre sua prática cotidiana? Quais concepções emergem dos discursos dos professores frente a um processo de formação do qual eles são obrigados a participar? Estas são as inquietações que nos moveram. Para tais questões, não temos pretensão de respostas, mas pretendemos buscar e aprofundar as reflexões sobre nosso objeto de estudo.

³ Atualmente chamado de Educador de Apoio na Rede Estadual de Pernambuco.

Assim, à medida que experienciávamos a função de coordenador pedagógico, ficava cada vez mais evidente o principal compromisso como coordenador: o da formação continuada dos docentes - um campo considerado amplo e complexo, tanto do ponto de vista dos debates políticos como epistemológicos, sendo essa experiência decisiva para o delineamento do nosso objeto de estudo porque nos percebemos como agente de transformação de nossa realidade, enxergando na ação do desenvolvimento dessa pesquisa uma forma de colaborar com a ampliação dos conhecimentos científicos acerca da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada, especificamente a centrada na escola.

Assim, a terceira razão, não menos significativa, da nossa inserção nas discussões acerca da atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada centrada na escola, foi a participação no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica que se desenvolveu no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública⁴. Nossa participação no curso trouxe inquietações sobre o papel e as reais atribuições do coordenador pedagógico no cenário educacional e, conseqüentemente, no contexto escolar.

Na condição de colaborar com os espaços sistemáticos de reflexão sobre a prática na unidade escolar, entendemos, à luz das experiências no curso em questão, que a formação continuada decorre da aprendizagem com os pares, no contexto de trabalho, mediante a reflexão e revisão conjunta da própria prática. Esses movimentos reflexivos expandem a visão individual da sala de aula para uma visão de coletividade, a escola passa a ser vista como um conjunto, como “uma instância relacional, dialógica” (MENDES, 2016) e que se traduza em desenvolvimento de uma organização pedagógica a qual colabore com a melhoria das aprendizagens que emergirão desse processo.

Reconhecemos que a organização do trabalho pedagógico na escola é fundamental para a garantia do processo de ensino e aprendizagem, que se constitui a razão de ser, o eixo norteador de todo processo educativo. Isso reforça a relevância que precisa ser dada a essa organização na escola, permitindo ao coordenador pedagógico se reconhecer, ainda, como articulador do projeto político-pedagógico, concebido, segundo Vasconcellos (1995, p. 143), como “instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola”.

Dentre esses desafios apontados pelo autor, destacamos o da formação continuada centrada na escola, representada como conjunto das estratégias utilizadas pelos formadores e pelos professores e professoras agindo como parceiros(as) e, ainda, para orientar os programas

⁴ Vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC destinado à formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas.

de formação, correspondendo às satisfações das demandas identificadas na escola, visando à melhoria dos níveis de ensino e de aprendizagem nas aulas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nessa direção, no contexto educacional atual, no qual a formação de professores e professoras vem se destacando como um tema crucial e de grande relevância na conjuntura das políticas públicas para a educação, os desafios apresentados à escola exigem, do trabalho educativo, profissionais que se comprometam, cotidianamente, com um processo de ensino-aprendizagem e que possam, também cotidianamente, empenhar-se em garantir uma aprendizagem significativa. Isso exige um processo de formação inicial que garanta a esses profissionais o desenvolver de competências que lhes oportunizem bases teóricas para uma prática pedagógica eficaz.

Contudo, além de oferecer uma formação inicial consistente, julga-se preponderante proporcionar aos professores e às professoras oportunidades de formação continuada (GOMES, 2011) que ratificamos em nosso trabalho tratar-se da formação centrada na escola que representa a modalidade através da qual as práticas nas dimensões individual e coletiva podem ser redimensionadas e apresentam-se como resultado de um projeto de formação, que visa aprimoramento do trabalho realizado pela instituição de maneira integrada.

Trata-se ainda, de acordo com Canário (1998 *apud* ALMEIDA, 2013, p. 11), de uma possibilidade de valorização do contexto de trabalho do professor como formativo, considerando assim a dimensão coletiva da aprendizagem. Entendemos ser um meio de potencializar os saberes dos professores e professoras e do coordenador pedagógico, oportunizando-os ao protagonismo inerente a este processo. Ocupando um lugar de importância no processo de formação de professor que se desenvolve no espaço escolar e constituindo-se como mediador das práticas educativas neste espaço, não concebemos “o trabalho da coordenação na individualidade, por ser no coletivo que o mesmo encontra espaço para realização de suas funções” (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 41).

Assim, sem a pretensão de apresentar o coordenador pedagógico único ou principal agente das ações pedagógicas no contexto escolar, tampouco apresentá-lo como o “vilão de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar” (FACCI, 2004, p. 21), concebemos a coordenação pedagógica como um espaço discursivo, constituído de marcas sociais, ideológicas e históricas, o qual se apresenta carregado de tensões, de ambiguidades, de conflitos e contradições, mas também uma instância de mediação, sendo o contexto da formação continuada centrada na escola, *a priori*, o contexto para materialização dessa mediação entendida aqui na perspectiva abordada por Placco (2002, p. 95), que afirma:

A reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo Coordenador Pedagógico Educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam.

Desse modo, evoca-se um processo formativo de ambos: professor/professora e coordenador pedagógico. Eis aí o motivo pelo qual salientamos que a relevância desta pesquisa está na tentativa de fortalecer os estudos e discussões teóricas acerca da coordenação pedagógica e sua relação intrínseca com o processo de formação continuada no contexto educacional, especificamente no âmbito escolar; contribuindo para a compreensão da função da coordenação pedagógica como um espaço sistemático de reflexão, através do qual esse profissional possa, por meio de sua atuação, colaborar para o avanço nas reflexões das práticas dos professores/professoras no processo de formação continuada da escola, para além da simples preocupação com sua atualização.

O principal objetivo quando se pensa em formação de professores é mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, mas sim, potencializar uma formação que venha favorecer a reflexão e possa ser capaz de suprir as demandas específicas que se encontram pendentes na prática profissional (ROCHA, 2013). Considerada, de forma geral, como estratégia de desenvolvimento profissional, a formação continuada visa propiciar situações de aprendizagem que afetam o processo do aprender e ensinar, assim como o crescimento intelectual dos professores. É a conjugação de aspectos teórico-práticos, os quais podem favorecer uma sólida formação técnica, assim como a reflexão crítica e a valoração dos/as professores/as como sujeitos produtores de saberes, viabilizando o processo de reelaboração da prática pedagógica.

A formação continuada por seu caráter de intencionalidade se inscreve no “campo da formação de professores por se constituir como política e prática formadora” (SANTOS, 2010, p. 69), ao passo que concorre para a materialização de um projeto educacional transformador, na medida em que concebe o sujeito professor como sujeito histórico, criativo e crítico frente à realidade política social”. Na mesma medida, o/a professor/a também é concebido/a como um ser em construção, inacabado, o qual, em seu processo de constituição do ser professor/a, necessita formar-se através de um processo de formação que lhe possibilite (re)construir sua prática cotidianamente no espaço escolar junto aos seus alunos e aos seus pares. Caracterizamos esse processo como formação permanente o qual nos remete a pensar na nossa condição de inacabamento, que, por sua vez, nos leva à convicção de que aprendemos ao longo da vida, compreendendo a formação continuada como um “*continuum* progressivo” (SANTOS, 2010;

LIMA, 2006 *apud* TABOSA, 2009), articulado com as práticas profissionais e os saberes advindos delas.

Diante do exposto, justificamos que a relevância desta pesquisa consiste inicialmente em colaborar com o fortalecimento do debate educacional acerca da formação de professores e professoras com foco na formação continuada centrada na escola (DOMINGUES, 2014), bem como sobre o coordenador pedagógico para além de um simples fazedor/cumpridor de tarefas, mas em suas reais dimensões: formador, articulador e transformador (PLACCO; ALMEIDA, 2015). Este trabalho torna-se igualmente relevante porque em nossa incursão no debate sobre a formação continuada e suas relações com a coordenação pedagógica, percebemos a escassa presença/importância do pensamento e das vozes dos professores/as, além destes, os profissionais que participam da formação, seja planejando-a ou desenvolvendo-a como formador, pois tais profissionais têm muito a dizer sobre ela, constituindo-se protagonistas.

Nessa direção, alinhados com Rangel (2006), buscamos com esta pesquisa dar vez e voz aos profissionais envolvidos na formação continuada - não simplesmente no intuito de fazer uma consulta, pois julgamos importante que os/as professores/as tenham condições de falar e de se fazer ouvir, pressupondo-se um contexto de fala articulada, uma fala que revele a dimensão do trabalho pedagógico, o qual explicita o sentido e o significado da docência.

Desse modo, partindo do entendimento de que os discursos dos professores acerca de como os coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho são múltiplos e permeados por tensões, mas também de várias possibilidades, foi que construímos nosso problema de pesquisa, considerando que “toda investigação se inicia a partir de problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 1994, p. 18). Foi nesse sentido o nosso esforço para construir nosso objeto/questão de pesquisa, emergindo o mesmo das relações estabelecidas entre nossas experiências tanto pessoais como acadêmicas, além da nossa vivência na coordenação pedagógica.

Somada a nossas experiências acadêmicas e profissionais, pudemos identificar nas produções acadêmicas/científicas⁵ já produzidas no âmbito da formação continuada e coordenação pedagógica uma lacuna de discussões acerca da presença do coordenador pedagógico, em especial quando discutem a formação continuada no espaço escolar, o que em nosso ponto de vista, pode representar uma certa invisibilidade desse profissional, uma vez que

⁵ Representadas pelos estudos acadêmicos considerou, através de uma pesquisa em meio eletrônico, a busca por artigos científicos, dissertações e teses em três fontes, a saber: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped⁵); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE (BDTD); SciELO⁵.

a literatura o concebe como articulador, mobilizador e transformador do processo de formação continuada na escola, espaço que se constitui lugar fértil, no qual os/as professores/as, junto com seus pares vão construindo/apreendendo e encontrando o sentido de sua profissão.

Sendo assim, diante da importância atribuída ao coordenador pedagógico, pensamos ser necessário para o campo da formação continuada voltarmos-nos à escuta das vozes dos professores acerca da atuação do coordenador pedagógico no processo de formação, em especial a centrada na escola. Será que ao ouvi-los, confirmaremos o que está posto na literatura sobre esse profissional? O que validaremos? Que “política de silêncio, isto é, o silenciamento” subjaz a essas vozes? Quais ampliações ou supressões serão necessárias para colaborar com reflexões sobre o coordenador pedagógico?

Sendo assim, considerando a apresentação do percurso de construção de nossa proposta de investigação é que foi possível elaborarmos a nossa questão de pesquisa, a saber: *Quais sentidos emergem dos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre a atuação do coordenador pedagógico?* A partir da questão proposta, traçamos como objetivo geral *analisar os sentidos que emergem do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazer do coordenador pedagógico*. E, como objetivos específicos, delimitamos os seguintes: *identificar, nos discursos dos/as professores/as, os sentidos atribuídos aos papéis assumidos pelo coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada centrada na escola; identificar quais as relações existentes entre o espaço escolar e os discursos dos/as professores/as sobre a atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente; identificar no discurso dos/as professores/as quais as implicações e contribuições da atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente*.

Apresentados nosso problema de pesquisa e objetivos, explicitaremos, brevemente, como estruturamos nosso texto. Os próximos tópicos tratarão da apresentação do referencial teórico-metodológico, nossa metodologia, análises e considerações finais.

Na construção do nosso arcabouço teórico, tomaremos como base, principalmente, os estudos de Placco e Almeida (2012, 2015) que nos permitem uma análise a partir de alguns eixos e dimensões da coordenação pedagógica que são imprescindíveis para as discussões que faremos no âmbito de nossa pesquisa. Já Almeida (2013) nos direciona a pensar a formação centrada na escola numa perspectiva de valorização do contexto de trabalho do docente como formativo considerando-se a dimensão coletiva da aprendizagem. Rodrigues e Esteves (1993) contribuem com a reflexão sobre um domínio particular da análise de necessidades educativas que se constitui pelas necessidades de formação dos professores, além de Imbernón (2010,

2011), com foco na formação docente e profissional. O diálogo com esses autores nos permite pensar a formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor, concebendo-a como um importante elemento do profissional, mas não o único. Domingues (2014) nos possibilita analisar os desafios postos ao/à coordenador/a na formação continuada docente na escola e desenvolver uma reflexão a partir do tripé escola, formação e coordenação pedagógica. Orlandi (2007, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b), a partir da qual elegemos a Análise do Discurso – AD de linha francesa para a discussão teórico-metodológica, o que nos possibilitou uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa. A partir da referida autora, concebemos Discurso como um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular, justificando-nos que coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois, pois o que temos são sempre “pedaços”, “trajetos” que se constituem estados dos processos discursivos.

Diante disto, esta pesquisa encontra-se estruturada em três seções. A **primeira** parte da concepção de que navegar é preciso preocupando-se em apontar as categorias teóricas de nossa pesquisa contemplando-se uma discussão de que os discursos não se constituem expressão que surge do nada, mas emergem como construtos simbólicos e são essencialmente dependentes, influenciados pelo contexto histórico-social no qual nosso objeto de estudo se insere, posto que a noção de discurso integra-se também à de sentido sendo compreendida como efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, ou seja, é o efeito que emana da materialidade. Apresenta um breve histórico da formação continuada, objetivando compreender, de forma breve, o contexto histórico da formação continuada nas décadas de 80 e 90 apontando suas principais características, bem como aspectos conceituais da formação centrada na escola, a qual no estado de Pernambuco tem suas raízes fincadas no período 1987 a 1991, correspondentes ao Governo Miguel Arraes. Concluindo esta seção, apresentamos o coordenador pedagógico como profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada como sendo o articulador desta ação no âmbito da escola.

A **segunda** seção delinea o percurso metodológico deixando claro que nenhuma teoria dará conta de explicar todos os processos ou encontrar respostas para todos os questionamentos. Trilhamos esse percurso, aceitando os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, construído, encarando o referido percurso como um caminho a ser trilhado numa perspectiva que se ancora na Análise do Discurso.

A **terceira** seção tece a análise dos dados, na qual apresentamos os sentidos que emergiram do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na

escola sobre a atuação do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Pernambuco, partindo-se do entendimento de que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, por se constituírem efeitos de sentidos que emergem em condições determinadas, estando de alguma forma presentes no modo como diz, deixando sinais que, enquanto analista de discurso, temos de apreender, haja vista a relação que se estabelece entre o dizível e o não-dizível, imbricados num interdiscurso, ou seja, em um já dito, sentidos que se organizam no movimento constante dos objetos simbólicos e também da história.

Frente à análise dos nossos dados, nos encaminhamos para as Considerações Finais que buscam sintetizar, diante do acurado, dentre uma multiplicidade de achados, reafirmar nossa concepção de que a escola é um lugar privilegiado para a formação, por congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, e por contar com o apoio, com a interlocução do coordenador pedagógico.

2 PORQUE NAVEGAR É PRECISO: APRESENTANDO AS CATEGORIAS

2.1 Análise do discurso como campo teórico

Este tópico tem o objetivo de situar o leitor acerca da discussão teórica da Análise do Discurso partindo do princípio de que existem diferentes linhas de abordagens para sua discussão, pois é a partir das “diferentes filiações de sentido que se produz a ciência” (SILVA, 2008, p. 39), de modo que, com foco na abordagem de linha francesa que diz respeito a uma perspectiva ideológica que se baseia no materialismo dialético e no estruturalismo, ela nos apresenta seus dispositivos teóricos e analíticos.

O dispositivo teórico se constitui pelas noções e conceitos que constituem os princípios da análise do discurso, qual seja: a noção de discurso como efeito de sentidos, a noção de formação discursiva, a noção de formação ideológica, o interdiscurso etc. O que implica dizer que o dispositivo analítico será determinado pelo teórico e vai depender da natureza do material, do objeto do analista etc. (ORLANDI, 2013a), nos fornecendo argumentos, isto é, dispositivos indispensáveis para trilhar o caminho de análise, porque não possui fins previsíveis, tampouco respostas prontas e transparentes, permitindo ao analista incorporar as condições sócio-históricas e ideológicas⁶ em que o discurso foi produzido e, assim, experimentar gestos interpretativos e construções de sentido.

Justificamos assim nossa escolha em operar teórica e analiticamente com esta abordagem, tendo em vista nosso interesse em buscar respostas sobre “Quais sentidos emergem dos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre a atuação do coordenador pedagógico?”. Com essa abordagem é possível ir além do conteúdo literal de um texto/discurso, através das entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as percebendo como eles produzem e veiculam sentidos, evitando reduzi-los a algo evidente e naturalizado, posto que, segundo Orlandi (2012b, p. 23), “o objetivo da AD é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicar como o texto produz sentido”.

Assim, considerando-se o hibridismo e a heterogeneidade de todo texto quanto à sua enunciação, no sentido de que “ele é sempre um tecido de vozes ou citações, cuja autoria fica marcada ou não, vindas de outros textos preexistentes, contemporâneos ou do passado”

⁶ Condições e produção em sentido amplo “traz para consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade com suas instituições [...] no modo como elege representantes, como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência” (ORLANDI, 2013a, p. 31).

(PINTO, 1999, p. 27 *apud* SANTOS, 2009, p. 4), a AD constitui-se como uma perspectiva teórica-metodológica que se consolida como base conceitual para estudos nos diversos campos do conhecimento, incluindo o campo da educação, por isso busca-se, à luz dessa teoria, pensar um(a) professor(a) enquanto sujeito, com capacidade para produzir sentidos.

Nessa direção, torna-se importante para o processo de análise dos discursos dos/as professores/as que seja definido um caminho a ser percorrido quando intencionamos discutir, pensar, questionar, refletir sobre os sentidos inerentes às diversas configurações de produção, que tomam como objeto discursos verbais, sejam não-verbais, considerando-se que a língua na perspectiva da AD apresenta-se como heterogênea e polissêmica o que implica comportar múltiplos sentidos acerca do nosso objeto de estudo. Assim, seguimos o caminho da Análise do Discurso como campo teórico, para analisar nossos dados que, objetivando tratar da materialidade do objeto do discurso enquanto objeto atravessado e constituído pela linguagem, visam analisar os sentidos que emergem do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazer do coordenador pedagógico com vista à multiplicidade de significados em torno do discurso atribuído por seus interlocutores.

Ainda no que tange à Análise do Discurso, é importante registrar que se constitui no espaço de questões criadas pelas relações entre três domínios disciplinares que são, ao mesmo tempo, uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Articuladas e simultaneamente atravessadas por uma teoria da subjetividade de raízes psicanalíticas, são responsáveis pelo tríade fundadora da AD que compreende: a história, a língua e o sujeito. Sobre estas regiões de conhecimentos, Orlandi (2013a, p. 20) nos direciona a entendê-las afirmando que

Não o é modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao teorizar a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e demarca a Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Assim, na confluência desses campos de conhecimento, a Análise de Discurso irrompe em suas fronteiras produzindo um novo recorte de disciplinas, constituindo-se um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso, que seria todo o complexo de sistema comunicativo o qual envolve uma ação de linguagem

entre indivíduos, os quais estariam predispostos às coerções históricas e sociais no momento da comunicação, pois a língua corresponde à unidade da linguagem.

Tomando-se a linguagem, ainda de acordo com Orlandi (1998), como ação, transformação, como um trabalho simbólico através do qual a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc., esse tipo de estudo denota um melhor conhecimento daquilo que revela o homem como um ser especial por sua capacidade de “significar e significar-se” (ORLANDI, 2013a, p. 15).

Os discursos não se constituem expressão que surge do nada, mas emergem como construtos simbólicos e são essencialmente dependentes, influenciados pelo contexto histórico-social no qual nosso objeto de estudo se insere, bem como pelas redes de significação nas quais os sujeitos encontram-se inseridos, posto que o discurso não é a língua em si, mas o uso que é feito dela em diferentes momentos de comunicação, ou seja, a língua não é o que produz o discurso, mas constitui-se parte material deste: a parte visível.

Considerando os estudos em AD, a partir do momento em que desloca a noção de discurso como um processo de produção de sentido e de sujeito como cindido pela ideologia e pelo inconsciente, o interesse está em buscar entender a noção de sentido neste campo do saber, haja vista o sentido não estar pronto e nem ser extraído, simplesmente, pela referência das palavras aos objetos empíricos. É mais que isso, o sentido existe dentro de uma determinada formação que, por sua vez, representa no discurso as formações ideológicas. Nesse contexto, realçamos que as posições discursivas que os(as) professores(as) ocupam na formação discursiva no contexto das formações nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) estão sujeitas a somar-se às diversas posições discursivas inseridas nas múltiplas formações discursivas que estes sujeitos venham a ocupar na sociedade. Convém ressaltar que existe um imbricamento entre as posições discursivas e posições que ocupam nas EREMs o que de forma contundente influencia nos discursos dos(as) professores(as) acerca da atuação do coordenador.

Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente, posto que, se as palavras não têm um sentido em si mesmas, é porque seus sentidos emergem das formações discursivas em que se inscrevem. Assim, para tratar do processo de produção de sentidos considerando-se que a partir dos elementos sociais, históricos e ideológicos é importante considerar tais aspectos ditos aqui, na análise podemos afirmar que os sentidos não são fixos, estão sempre em movência, em modificação e compartilhando as transformações sociais, políticas e históricas que integram a vida dos sujeitos, e a relação que se estabelece com a ideologia.

A noção de formação discursiva permite-nos compreender o processo de produção de sentidos, bem como sua relação com a ideologia. Nessa direção, para Brandão (2004, p. 47-50), “a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas” oportunizando ao analista possibilidades de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele (ORLANDI, 2013a, p. 43).

A questão ideológica é tomada como a ligação que se faz entre produção de ideias e as condições sociais históricas em que são produzidas. O trabalho da ideologia constitui-se, portanto, na produção de evidências, posicionando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, pois esta é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos que se constitui uma relação determinada do sujeito afetado pela língua com a história. Ocorre, portanto, que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer (ORLANDI, 2012b, 2013a). E é assim que a língua faz sentido.

Essa interpelação dos indivíduos em sujeitos dá-se em nome de um “Sujeito” único e absoluto, diferente, não empírico, um sujeito afetado pela história e pela língua, produtor de sentidos sob estas condições, desde sua constituição. Um sujeito que ocupa posição e lugar, simultaneamente que correspondem a projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 2013a, p. 40). Lugar este que não lhe é acessível, na mesma medida que a língua não é transparente, tampouco o mundo diretamente apreensível, de modo que, na ideologia está a base da constituição do sujeito e dos sentidos, constituindo-se ao mesmo tempo.

Assim, como “uma teoria materialista dos sentidos”, procura analisar a determinação histórica dos processos de significação, vislumbrando a compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos, a partir da análise dos próprios gestos de interpretação considerados como ato de domínio simbólico, e por intervir no real do sentido, que o sentido não existe em si, porque é determinado pelas posições ideológicas que são postas em jogo no processo sócio-histórico no contexto em que as palavras são produzidas, tendo em vista as palavras mudarem seus sentidos a partir das posições daqueles que fazem uso delas.

Os sentidos emergem dessas posições, se configuram relevante em nossa pesquisa, pois é nesse sentido que “os sujeitos são intercambiáveis” (ORLANDI, 2013a, p. 49). Ou melhor dizendo, quando fala a partir da posição de professores/as o que diz deriva seu sentido em relação à formação discursiva em que inscreve suas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem nessa posição, de modo que, ao analisar os discursos dos/as professores/as, poderemos afirmar que não é o/a professor/a falando, mas sim sua posição, as formações ideológicas nas quais essas posições estão circunscritas e que se inscreve nosso objeto de pesquisa.

Isso implica dizer que os sentidos não estão apenas nas palavras e textos, mas também na relação com a exterioridade, bem como nas condições em que eles são produzidos, em nosso caso, no contexto da formação continuada centrada na escola, e que não dependem apenas das intenções dos sujeitos.

A AD como perspectiva teórico-metodológica nos fornece elementos que possibilitam discutir e compreender nosso objeto de pesquisa - a atuação da coordenação pedagógica no processo de formação continuada centrada na escola -, interessando-nos assim o intradiscurso, que seria o eixo da formulação, ou seja, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas, haja vista, o intradiscurso ou a enunciação encarregar-se da composição do discurso do sujeito, desdobrando-se em uma sequência entre, mas que já fora antes anunciado na historicidade da atuação do coordenador pedagógico em outros tempos/espacos discursivos.

Desta feita, partimos então desta compreensão para apontar **Sentido** como nossa categoria de estudo na perspectiva de articular ao que se propõe o nosso objeto de estudo, o qual nos movimenta a analisar os sentidos que emergem do discurso dos(as) professores(as) em processo de formação continuada centrada na escola sobre a atuação do coordenador pedagógico, com vista a dar espaço para que esses sujeitos possam ser oportunizados a falarem, expressarem suas percepções sobre essa atuação, especificamente na referida formação sem preocupar-se com julgamentos prévios, pois, o que interessa à nossa pesquisa é observar o sujeito falando, o discurso em curso, em movimento.

Nessa direção, a AD apresenta como um de seus papéis o de investigar a relação entre o que é dito e o que foi esquecido, e isso nos oportuniza perceber a polissemia dos discursos que se inscreve na multiplicidade de sentidos considerando-se que “não há discursos que não se relacionem com outros, tendo em vista os sentidos se configurarem resultados das relações, sendo mais explícito: um discurso aponta para outros discursos que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2013a, p. 39).

Os discursos não se constituem expressões que surgem do nada, mas emergem como construtos simbólicos e são essencialmente dependentes, influenciados pelo contexto histórico-social, bem como pelas redes de significação nas quais os sujeitos encontram-se inseridos. Assim, analisar o discurso sugere interpretar os sujeitos falando, e a produção de sentidos como parte complementar de suas atividades sociais, considerando-se assim que o sentido nasce da interpretação, e não se caracteriza como um lugar de caminhos pré-estabelecidos. Orlandi (2013a, p. 47) afirma que

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza esta relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.

A questão do sentido é fundamental para a AD, pois a linguagem é linguagem porque faz sentido, e só faz sentido porque se inscreve na história: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2013a, p. 32).

Na AD, o sujeito é concebido como atravessado tanto pela linguagem como pela história tendo acesso apenas à parte do que diz. Desde a sua constituição, ele é dividido, pois está submetido à língua, à história e à ideologia. E se o sujeito não se submeter a essas forças, mesmo inconscientemente, ele não se constitui, por não produzir sentidos, por não se inscrever em um lugar discursivo, posicionar-se socioideologicamente, pois é somente nas vias das inscrições discursivas que um sujeito se (des)constrói.

Em AD, o sentido é intrínseco à história, que está enredada com o homem sob a égide da ideologia sendo esse o modo que a ideologia interpela o homem a se tornar sujeito. O sujeito acredita que age livremente por sua própria vontade, sem saber que reproduz e legitima a própria ideologia articulada através destes aparelhos.

Desse modo, o indivíduo é submetido à interpelação como sujeito para que de forma livre possa submeter-se às ordens do sujeito e, assim, aceitar livremente sua condição de submissão, posto que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1992 *apud* CHAGAS, 2012, p. 93). Haja vista que a interpelação do sujeito pela ideologia se dá para que se produza o dizer, inaugurando-se sua discursividade, ou seja, como os sujeitos estão postos, como está significando em sua posição, bem como a partir de suas condições (circunstanciais

da enunciação e memória), o sujeito está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, falando.

A interpelação, ou seja, assujeitamento⁷ do indivíduo em sujeito do seu discurso, segundo Brandão (2002), é norteadada pelo conceito de formação discursiva. Assim, "o que pode e deve ser dito por um sujeito" irá possibilitar que sujeitos falantes, tomados em uma conjuntura histórica determinada, possam concordar ou se afrontar sobre o sentido a dar às palavras, pois o sentido é produzido contextualmente sendo visto e reconhecido como efeito de sentido, e diz respeito não só ao entendimento do que é dito, mas também a presença de uma posição ideológica na qual o sujeito do discurso disponibiliza para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, bem como do interlocutor e do assunto abordado.

Diante do que expusemos sobre ideologia e por tomarmos como reflexão que todo dizer é ideológico, chegaremos ao entendimento que o jogo que se estabelece entre *paráfrase* e *polissemia* desencadeia e atesta o confronto entre o simbólico e o político, haja vista ser todo dizer ideologicamente marcado, sendo a ideologia materializada pela língua nas palavras dos sujeitos. A noção de formação discursiva apresenta dois tipos de funcionamento, digo, duas forças que, sob a ótica de Orlandi (2013a), trabalham continuamente o dizer de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão, trata-se do conflito entre o *mesmo* e o *diferente*, ou seja, entre a *paráfrase* e a *polissemia*.

A *paráfrase* é matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a *polissemia* é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois, se os sentidos e os sujeitos não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer (ORLANDI, 2013a, p. 38).

Com Brandão (2004, p. 48), complementamos essa ideia afirmando que “a paráfrase é um mecanismo de ‘fechamento’, de ‘delimitação’ das fronteiras, de uma formação discursiva”, enquanto que “a polissemia rompe essas fronteiras, ‘embaralhando’ os limites entre diferentes formações discursivas, instalando a pluralidade, a multiplicidade de sentido”, já que o sentido diz e também não diz, pois existem silenciamentos e o contrassenso.

Conforme advoga Orlandi (2007, p. 32), “o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-la de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama da fala”. Intervém, portanto, na formação e no movimento dos sentidos e disso decorre, também, a ligação do não-dizer à história e à ideologia,

⁷ Ao termo ‘assujeitado’ compreenda-se não subjugado, ou submetido, mas sim como “tornado sujeito por”, ou seja, é o devir da relação ideologia/indivíduo.

atravessando as palavras, que existe entre elas, e indica que o sentido pode ser outro, ou que aquele que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio levam a colocar que o silêncio é fundante.

É a matéria significante por excelência que existe nas palavras, significando assim, o não-dito abrindo espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. Nessa direção, segundo Reis (2011), vai cumprindo o seu papel lá onde o nada se transforma em tudo, haja vista um discurso representar um conjunto de enunciados. Pois, ao organizar suas ideias os sujeitos almejam expressá-las através de palavras, se utilizam dos enunciados, os quais cartear-se um conjunto de palavras que dizem respeito a uma determinada ideia caracterizando-se por um fenômeno que abrange o contexto em que o enunciado acontece sendo definido como enunciação.

Para Gregolin (2001, p. 72),

A ordem do discurso é uma ordem do *enunciável*. A ela deve o sujeito assujeitar-se para se constituir em sujeito de seu discurso. Por isso, o *enunciável* é exterior ao sujeito enunciator e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um *interdiscurso*, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transforma.

Contudo, a enunciação representa uma espécie de tomada de posição, a instância que estrutura o valor do dito, ressaltando-se que o sujeito enunciator não se constitui em algo unificado, posto que se é verdade que a língua é finita na definição de seus limites e de suas regras, são infinitas as possibilidades modalizadoras de uso da língua, pela mediação da palavra, via sujeito (FAUSTO NETO, 1991). É preciso entender o sentido como um efeito de uma enunciação, um ato de um sujeito histórico submetido às condições de produção, em que os interlocutores estão situados em lugares, ocupando posições.

À noção de discurso integra-se também a de sentido sendo compreendida como efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, ou seja, é o efeito que emana da materialidade. Uma palavra pode ir além de seus significados predeterminados pelos dicionários, ela pode ter sentidos distintos para diferentes sujeitos, em decorrência da ideologia dos sujeitos e do lugar social dos envolvidos na enunciação.

Ainda sobre a enunciação, chamamos atenção para a noção das condições de produção as quais compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. De acordo com Orlandi (2013a), quando pensadas em um sentido estrito, dão conta de seu contexto imediato da enunciação, e quando pensadas em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e

ideológico. No entanto, convém ressaltar que as condições de produção, em um sentido amplo, dão conta não apenas do contexto sócio-histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória que tem suas características quando pensada em relação ao discurso, sendo tratada como interdiscurso, que reafirmamos ser responsável por disponibilizar dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva.

2.2 Formação de professores e suas nuances

O tópico que ora será desenvolvido apresenta um breve histórico da formação continuada, objetiva compreender, de forma breve, o contexto histórico da formação continuada nas décadas de 80 e 90, décadas consideradas importantes para compreendermos como se configuram, atualmente, o debate e as propostas de formação de professores. Em seu segundo tópico - a formação continuada centrada na escola – aponta-se a escola como seu *lócus* privilegiado da formação de professores, defendendo que esta categoria legitima-se quando colabora com o cotidiano escolar e oportuniza melhorias em suas várias dimensões: ensino-aprendizagem, acesso aos bens culturais bem como pode contribuir com a potencialização do pensamento do professorado sobre a docência, o ensino, a escola, e dos estudantes, sobre o conhecimento escolar. O terceiro tópico, a Rede Estadual de Pernambuco e a formação continuada centrada na escola: suas raízes, discorre sobre as origens dessa modalidade de formação na referida rede.

Justificamos o recorte das décadas 80 e 90 por abrir precedente para investigação de nosso objeto de pesquisa e ao ser garantida no espaço escolar a formação continuada centrada na escola contaria com atuação do coordenador pedagógico o qual é referendado na literatura como o responsável pelo processo dessa formação, assumindo a função de mediador das práticas educativas no espaço escolar.

2.2.1 Breve Histórico da Formação Continuada

2.2.1.1 A década de 80

No Brasil, a década de 80 corresponde a um período de efervescência com mudanças expressivas na sociedade, que após longo período de ditadura militar provocou novos

ordenamentos no quadro político, fazendo ressurgir novas organizações da sociedade civil e da sociedade política (NUNES et al., 2014). Com novos atores no cenário político e social, esta década caracterizou-se pela reorganização dos movimentos sociais, abarcando os movimentos que reivindicavam o direito a educação de qualidade incluindo a discussão sobre a formação de professores, visando à superação verticalizada do conhecimento aos professores.

No quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, Freitas (2002) nos afirma que a luta dos educadores no início da década de 1980 trouxe contribuições importantes para a educação o que possibilitou olhar a escola, assim como o trabalho pedagógico, ao evidenciar as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza, haja vista, no âmbito da formação do educador,

O Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE⁸, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (FREITAS, 2002, p. 138).

Num período marcado por movimentos que surgem também de demandas referentes à qualidade da educação ofertada, refletida nos índices de insucesso escolar, pelo achatamento de salários dos profissionais da educação, índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental, os quais eram traduzidos em percentuais preocupantes de repetência e evasão escolar⁹, o quadro educacional brasileiro era considerado dramático.

Os anos 80 representaram ainda forte movimento na direção de uma ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

⁸ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁹ Aproximadamente 50% das crianças em evasão, repetência ou com distorção série-idade. O Brasil ainda apresentava um quadro com 30% de analfabetos; 23% de professores leigos e mais de 30% das crianças fora da escola, haja vista que o índice de pobreza e miséria era impactante (SANTOS, 2016, p. 113).

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, esta autora nos afirma que se avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre “professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas”, o que fez a escola avançar para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos, de modo que “como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Nesse contexto, Santos (2016) afirma que a nova realidade política demandava uma educação que contribuísse com a formação humana socialmente mais crítica, preparando o sujeito para superar as desigualdades sociais, consequências do período anterior. Almejava-se uma escola em que o aluno se constituísse o centro das relações, ainda que se objetivasse a docência como eficiente e produtiva, ares de um neoliberalismo.

Fortemente marcada pelo paradigma da racionalidade técnica, em que os professores eram treinados para exercerem sua profissão, numa visão autoritária e positivista, na qual havia soluções teóricas para todos os problemas educacionais. Para ser considerado um bom professor, bastava que se tivesse domínio do conteúdo a ser ministrado e das técnicas para expor tais conteúdos, bem como, o domínio da disciplina em sala (NUNES, et al., 2014, p. 43).

As práticas eram embasadas por ideias tecnicistas, inquietando os professores que, apoiados em ideias e “movimentos contra-hegemônicos” (SANTOS, 2016), se encaminhavam para uma educação crítica e mais transparente. Frente a esse cenário, o ensino de qualidade passou a ser motivo de lutas da categoria, bem como das iniciativas dos governantes. Contudo, constituiu-se em um período crítico, pois foi um tempo de greves de educadores, intensos debates sobre questões educacionais, disseminação de programas de formação continuada, intensas articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, sem esquecer-se das reformas curriculares com ênfase no ensino fundamental. Ressaltamos que esta luta se estende até a contemporaneidade tendo em vista que os desafios de uma educação de qualidade continuam a fazer parte das pautas de reivindicações da categoria que passa a entender a necessidade de uma participação ativa dos(as) professores(as) na construção coletiva do saber, num movimento em que a formação continuada fosse transferida para seu local de trabalho, por meio da reflexão contínua sobre sua prática.

2.2.1.2 A década de 90

Ao contrário da década de 1980 que teve um forte movimento na direção do fortalecimento da escola por compreender seu papel no processo de redemocratização e fortalecimento da democracia bem como a formação para a cidadania, a década de 1990, conhecida como a “Década da Educação”, representou o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante (FREITAS, 2002), representando o período no qual foram impulsionadas ações que possibilitaram a eclosão de propostas que visavam atingir os professores em serviço nas diversas esferas do ensino público.

De acordo com Silva e Abreu (2008, p. 524), os principais indicadores que sinalizam a intencionalidade e implementação de mudanças são:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996); as ações do Ministério da Educação que tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, dentre outras.

Desta feita, as políticas educativas gestadas nessa década desencadearam um amplo movimento de expansão das ações e dos programas de formação objetivando qualificar o professor para lidar com as novas demandas da sociedade contemporânea, transformando o quadro da má qualidade do ensino oferecido na Educação Básica (SANTOS, 2010). O desdobramento do postulado da centralidade da Educação Básica preconiza que

[...] a formação do professor apresenta-se como fundamental para a recomposição da esfera educacional sob novas bases, pois atua como elemento que pode instituir, por meio da sua prática cotidiana, a formação humana requerida para desenvolver a capacidade competitiva do país, visando preparar trabalhadores e consumidores com base na diversidade das condições sociais (ABREU; LANDINI, 2005 *apud* SILVA; ABREU, 2008, p. 528).

A formação continuada de professores recebeu destacada atenção no campo educacional, de forma notória, a partir da década de 1990, devido às pressões do mundo do trabalho e à constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população pelos sistemas governamentais. Isso possibilitou a integração da formação contínua na maioria das reformas educativas (GATTI, 2008). O início dos anos 90, mesmo sem muitas diferenças,

apresentava resquícios dos anos 80, pois caracterizou-se por uma enorme desvalorização profissional do magistério; os salários dos profissionais da educação eram muito baixos, e a luta em favor desses profissionais e de melhores condições salariais de trabalho continuava.

É a partir da década de 90 que no Brasil a Formação Continuada teve suas ações impulsionadas, período no qual evidenciou-se uma grande explosão de propostas visando atingir os professores em serviço, nas diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino (GAMA; TERRAZZAN, 2007), pois, na formação em serviço, enxergava-se uma saída para a qualidade do ensino; a escola passa a ser vista como *lócus* privilegiado de formação haja vista ser entendida, de acordo com Almeida (2013, p. 12), como “o lugar onde se aprende a ser professor”, refletindo a ideia de que os contextos de trabalho eram muito significativos para o desenvolvimento profissional e permitiam a valorização do contexto de trabalho do professor como formativo, bem como levou-se em conta a dimensão coletiva da aprendizagem.

Nesse lugar onde se aprende a ser professor, o processo de formação continuada traz em sua essência uma tendência de concepção do professor como protagonista, como sujeito de sua própria prática. E como protagonistas, os(as) professores(as) se percebiam frente a uma necessidade de atualizar-se permanentemente para desempenhar seus saberes que estão sempre à mercê das transformações decorrentes das mudanças técnico-científicas pela qual se encontra a educação, prevalecendo, assim, uma concepção de formação continuada que preconize e faça valer práticas formativas que contemplem atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a atualização da escola e conseqüentemente do ensino, mas, que essencialmente tenha como pano de fundo a formação do/a professor/a reflexivo/a, tanto do seu fazer docente como das condições as quais esse fazer é desenvolvido.

Ainda nos anos 90, quando se deu a promulgação da LDB 9394/96, também se fizeram marcar pelo avanço de perspectivas de valorização dos saberes docentes, principalmente pela influência de estudos realizados na Europa e na América do Norte, com foco tanto na profissionalização da docência quanto nos diversos entendimentos possíveis acerca da aquisição e da produção de saberes por parte dos professores (CASTRO; AMORIM, 2015), tendo-se a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *lócus* de formação contínua e permanente “tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais” (MARIN, 1995 *apud* ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 327) para todos nela presente ganhando reforço com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDBEN que provoca especialmente os poderes públicos quanto a essa formação, refletindo

assim um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada evidenciando-a em vários de seus artigos (GATTI, 2008).

A referida lei reserva o título VI que contempla os artigos 61 a 67 aos profissionais da educação, atribuindo aos municípios e aos estados a responsabilidade de inserir em seus planos de carreira, incentivar e promover a formação continuada, com vista à melhoria da prática. Assim, concordamos com Silva (2013, p. 38) que “a formação só se torna legítima quando contribui com o cotidiano da escola e caminha para a melhoria profissional, do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, do coletivo da comunidade escolar”, considerando-se que é no espaço escolar que são materializados os saberes consolidados no processo dessa formação.

Nesse sentido, consideramos que o ponto de chegada da formação continuada deve ser a aprendizagem. Pois, para além de um direito legal, com a LDBEN (Lei nº.9.394/96) ela se constitui uma necessidade formativa, em especial no campo educacional, onde o exercício da docência no âmbito escolar está relacionado a diversos contextos sociais, representando ainda um espaço de construção coletiva porque abrange outros profissionais que atuam na escola e que têm o papel de educar, como é o caso dos gestores, diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos. A formação continuada se constitui como “um processo simultâneo ao exercício profissional do professor, possibilitando um diálogo entre prática formativa e prática pedagógica docente” (SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 24).

A lei em questão reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. Define três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial para formação de professores para educação básica; a pedagógica destinada aos portadores de diplomas de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino em exercício. Esta última, quando oferecida na escola, é entendida como formação continuada em serviço (PLACCO; ALMEIDA, 2012, PLACCO, 2013; IMBERNÓN, 2011; BRASIL, 1996, 1999). E, nesse sentido, considera-se importante que seja assegurado aos(as) professores(as) condições que lhe permitam um processo de reflexão com o olhar voltado para a realidade cotidiana do espaço escolar, com foco no seu fazer docente num processo autônomo para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2.2 A formação continuada centrada na escola

Neste subtópico objetivamos discutir de forma breve aspectos conceituais da formação centrada na escola. Constituindo-se como um espaço de profissionalização docente, Domite

(2006 *apud* SOUZA, 2012, p. 72) vem nos alertar para os desafios que se apresentam em torno das reflexões acerca da formação de professores por quê:

Em primeiro lugar... porque a formação é um daqueles domínios em todos se sentem à vontade para emitir opiniões, o que deixa a impressão de que nunca se avança. **Em segundo lugar...** porque a formação é um campo de luta ideológica e política, na verdade, não há grupos com interesses em educação que não tenham as suas posições a defender e o fazem com toda vontade. **Em terceiro lugar...** porque a formação é um todo, no qual está incluída a formação inicial, contínua e especializada. No qual é preciso considerar os modelos, teorias e investigações empíricas sobre a formação, assim como analisar a legislação e regulamentação e, o que não é de menor importância, estudar as práticas reais dos professores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras.

Refletir acerca desses desafios nos direciona a entender que todo ato formativo traz em sua essência uma carga ideológica e política que torna o processo de formação uma possibilidade de conduzir a educação ao seu ponto de chegada que, em nosso ponto de vista, trata-se da emancipação do ser, o que não se efetiva se o/a professor/a seguir nesse processo assumindo sempre uma postura de receptor, de passividade, se não se perceber protagonista na formação que se constitui como um suporte para o desenvolvimento profissional que concebemos como um conjunto que engloba a formação inicial, contínua e especializada.

Nessa perspectiva, as abordagens que faremos acerca da formação continuada nos direciona à categoria da formação centrada na escola a qual, segundo Oliveira (2013, p. 105), “se depreende como um processo de socialização profissional em que a interação com o outro e com a cultura promovem desenvolvimento pessoal e profissional”, partindo-se da concepção de que a escola se constitui como *lócus* privilegiado dessa categoria de formação, bem como do desenvolvimento coletivo desse espaço de conhecimento. Concordamos com Sagrillo et al. (2012) quando afirmam que

Ao contemplar a formação continuada de professores como uma das prerrogativas para a melhoria da qualidade da educação, a legislação faz com que ela assuma grande importância no sentido de criar um maior envolvimento dos professores com a gestão da escola, possibilitando avanços em seus aspectos administrativo-pedagógicos (p. 1047)

Ainda de acordo com as autoras, essas atividades se apresentam como significativas para o processo de democratização da gestão e para a construção da autonomia, por se constituir como o espaço formativo que a instituição escolar tem com vista a decidir, bem como, organizar

sua proposta pedagógica, para o que deverá contar com a participação da comunidade escolar, descentralizando as decisões.

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Adotada neste texto, a formação centrada na escola será concebida como aquela que realizada no contexto de trabalho, com vista a privilegiar o processo de colaboração, bem como a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos/as professores/as que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Para Canário (2006), a principal função da formação centrada na escola “consiste, precisamente, em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, à escala do estabelecimento de ensino” (p. 76). Essa categoria de formação vislumbra a valorização do trabalho dos professores e permite emergir uma legitimação de saberes que envolvem diferentes práticas que apontam concepções e teorias que norteiam tais práticas e vislumbram as mudanças de diversas naturezas, como por exemplo: pessoais e profissionais.

Assim, assumir essa modalidade de formação é assumir previamente, a ideia de corresponsabilidade entre o professor e o coordenador constituindo-se sujeitos que enxergam nessa formação a possibilidade de fundamentação de práticas que envolvam a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos.

A formação centrada na escola ultrapassa a ideia de uma simples mudança de lugar da formação, mas trata-se de uma mudança de paradigma, uma mudança conceitual, pois parte do princípio do saber coletivo, da reciprocidade entre os profissionais no contexto escolar. Podemos assim afirmar que essa categoria de formação, segundo Imbernón (2011), baseia-se em uma reflexão deliberativa e na pesquisa-ação¹⁰, que alude a um movimento que incentiva mudanças, oportunizando seus sujeitos a aprofundarem sua prática, independente do ambiente educativo que atuem. Sendo esse processo de investigação uma interessante forma de se pesquisar e valorizar as experiências cotidianas e as diferentes linguagens que surgem no contexto de trabalho no qual os/as professores/as demonstram autonomia na elaboração de

¹⁰ Uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução de problemas práticos. É também um processo de mudança pessoal e social planejada. Em ambos os sentidos constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planejamento da ação e na avaliação dos resultados (BENNE; BRADFORD; LIPPIT, 1964, p. 33 *apud* ALARCÃO, 2011, pp. 50-51).

estratégias que buscam solucionar as situações problemas que emergem no cotidiano de sua prática. Essas estratégias apresentam como base um processo de dialogicidade, pois, colaboram com o surgimento de uma relação de corresponsabilização efetiva no processo organizativo e tomada de decisões tanto sobre as tarefas profissionais como em âmbito geral.

Ratificamos nossa concepção de formação centrada na escola conforme advoga Imbernón (2011) que defende ser:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (p. 80)

Por acontecer no contexto de trabalho, tal modalidade de formação, privilegia a colaboração, a interlocução sobre as práticas, bem como as necessidades e os interesses dos professores. Nessa direção, Domingues (2014) afirma que a formação na escola aproxima os diversos profissionais possibilitando a investigação sobre a prática pedagógica *in loco*, o que pode eliminar o descompasso entre a teoria e prática, comuns no discurso docente, tornando sua prática elemento de análise e reflexão.

Consideramos assim, que é grande a probabilidade de haver mudanças das crenças e atitudes de maneira significativa por parte dos professores quando estes se percebem corresponsável pelo desenvolvimento da formação na escola fazendo fluir como resultante desse processo, uma prática pedagógica inovadora que possibilite aos seus alunos, aprendizagens significativas. Haja vista, essa modalidade de formação ter inerente ao seu processo, um caráter de investigação guiado pela reflexão sobre o cotidiano escolar, instituindo-se assim a escola como foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhorias tanto do ensino-aprendizagem como na formação de cidadão críticos e autônomos.

Desta feita, ressaltamos que não queremos apontar a escola como a redentora das mudanças educacionais, e que ao passo que a concebemos como espaço privilegiado da formação em serviço, refletimos paralelamente ao que nos dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002 *apud* CUNHA; PRADO, 2010, pp. 104-105) que destacam alguns equívocos mais comuns quando se pensa a formação centrada na escola.

O **primeiro equívoco** é pensar que a formação que acontece na escola seja necessariamente mais ativa e envolvente. Eles argumentam que o deslocamento da formação da universidade para a escola não garante,

necessariamente, maior participação dos professores. O **segundo equívoco** é confundir a formação centrada na escola com uma “barricada centrada na escola”, denunciando que “a escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira as costas às diferentes populações que diz servir”. Por fim, o **terceiro equívoco** é considerar a formação centrada na escola como uma formação encerrada nos professores dissociando desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento das crianças e desenvolvimento organizacional.

Os equívocos, ora apresentados, nos permitem compreender que mesmo quando a formação é ofertada na escola, sua qualidade e efetividade estão vinculadas ao quanto se consegue envolver seus protagonistas considerando-se suas necessidades pedagógicas e através deles o quanto a escola pode ser transformada por abrigá-la. Tais equívocos nos levam a confirmar que a formação centrada na escola prima pelos saberes da experiência que os professores constroem ao longo de sua profissão, conferindo-lhes a possibilidade de adquirir novas aprendizagens no contexto da prática, posto que, nessa perspectiva, a escola vai se transformando numa comunidade profissional de aprendizagem¹¹ vislumbrando o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, através da qual a ênfase da formação passa a ser a formação coletiva que privilegia a reflexão sobre as práticas, negando-se o individualismo do(a) professor(a) que, em muitas situações, necessitam do apoio de seus pares que num intenso processo de interação aprendem novas ações que transformando-se em conhecimentos possibilitam mudanças em suas identidades profissionais.

O professor é o sujeito da ação no processo de formação centrada na escola, mas não o é sozinho, pois nesse cenário também atua o coordenador pedagógico, ambos são sujeitos que ancoram suas práticas no contexto escolar, o lugar onde aprendem sua profissão, reciprocamente com base na articulação de suas experiências, seus saberes, na busca de estratégias que vislumbrem respostas às necessidades da instituição educativa e intervenham na qualidade do ensino em sala de aula, especialmente na qualidade da escola, de modo geral.

2.2.3 A Rede Estadual de Pernambuco e a formação continuada centrada na escola – suas raízes

A formação centrada na escola no estado de Pernambuco tem suas raízes fincadas no período 1987 a 1991, correspondente ao Governo Miguel Arraes, período em que capacitação

¹¹ Imbernón (2009).

em serviço na escola se constituiu a tônica “de incentivo ao aprimoramento docente”, o que, segundo Oliveira (2006), deixou de se vincular à transmissão de informações e ao treinamento de habilidades, formato ao qual historicamente vinha sendo tratada, passando a se tornar

Instrumento de reflexão e troca de experiências em processo coletivo de apropriação do conhecimento científico e tecnológico que tem por escopo o cotidiano escolar como objeto principal de reflexão-teorização-instrumentação (PPE, p. 63 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 280).

Com a proposta de capacitação em serviço, “a Secretaria optou por fazer da própria escola um *lócus* de aprendizado, de construção do saber diferentemente do que era praticado há décadas”¹². A capacitação em serviço, no cotidiano da escola, primária pela reflexão sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula, bem como as práticas desenvolvidas no processo coletivo de troca de experiências, sendo envolvidos nesse coletivo, educadores da rede, educadores de apoio e técnicos ligados ao apoio tecnológico (DANTAS, 1991, p. 13 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 280).

Uma das grandes ações do governo Arraes no citado período foi, exatamente, evidenciar as mudanças necessárias à prática do supervisor escolar para a atividade de educador de apoio, com a atribuição de promover a formação continuada dos professores em seus locais de trabalho para reflexão e reconstrução da prática pedagógica, em lugar de atuar como profissional fiscalizador¹³ da prática docente (PERNAMBUCO, 2014).

Nessa perspectiva, a capacitação em serviço perdurou por todo período da gestão do governo Arraes, apresentando um caráter sistemático caracterizando-se por uma atividade que envolveu regularmente um efetivo considerável de professores/as, educadores de apoio, gestores, técnicos das equipes regionais, bem como professores/as da rede municipal. No entanto, é importante ressaltar que vários departamentos das universidades locais e também de consulados estrangeiros se envolveram na formação dos especialistas, no que se referiu à oferta de oportunidades de cursos e estágios no país e no exterior, para professores da rede (RELATÓRIO DA SECRETARIA, 1990, p. 25 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 281).

Convém registrar que houve resistência dos/as professores/as ao estímulo do aumento da competência técnica por meio da capacitação em serviço porque a interpretaram como “uma

¹² Dantas (1991, p. 13) *apud* Oliveira (2006, pp. 280-28) enfatiza as diferenças em relação às políticas anteriores ao registrar que, em vez da capacitação ser feita “fora da escola por pessoas estranhas ao ambiente” realizado por especialistas de ensino – os Educadores de Apoio – cuja função é auxiliar o professor do Ensino Fundamental a desenvolver sua prática pedagógica [...].

¹³ Conotação atribuída à atuação do supervisor escolar.

declaração da sua incompetência” assim como o incentivo aos cursos de pós-graduação que foi considerado como “medida elitista” pelo pequeno número de professores que contemplava (WEBER, 1991, p. 33 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 281). Contudo, representou um período em que esses profissionais mais despertaram o interesse em aperfeiçoar-se, em função dos constantes debates/embates junto ao governo por ocasião das negociações acerca das melhores condições de trabalho e profissionalização da categoria.

Mas, foi no segundo momento do Governo Arraes (1995 a 1998), marcado por um amplo reconhecimento do processo de globalização, bem como pela internacionalização da economia e da necessidade de o Brasil reconhecer e colocar a educação como prioridade, que se objetivou que sua população adquirisse um padrão de qualidade de vida (PERNAMBUCO, 2014), momento em que além da universalização do Ensino Fundamental se apresentar como a tônica da educação no Estado de Pernambuco, registra-se um grande investimento na qualificação dos professores, apostava-se na formação dos professores, ou seja,

Apoiando iniciativas dos próprios professores para cursarem pós-graduação, liberando-os para esse fim, ou, então, por meio da promoção de cursos em convênio com instituições locais de Ensino Superior, cursos de especialização, com apoio financeiro para ajuda de custo (PERNAMBUCO, 2014, p. 21).

Analisando-se as ações efetivadas nesse período se observa um novo impulso à profissionalização docente expressa nos esforços em prol do aperfeiçoamento de sua formação. O incentivo dado à formação docente tornou-se constante, e por iniciativa própria, os/as professores/as desenvolveram oficinas pedagógicas em todo o Estado, com o objetivo de aprofundar questões que eram abordadas nas capacitações em rede, que se constituía modalidade de qualificação que, efetuada duas vezes por ano, buscou assegurar a criação de referências curriculares comuns (PERNAMBUCO, 2014, p. 21).

Esses referenciais foram elaborados para nortear a prática pedagógica de todas as áreas do conhecimento da Educação Básica com o objetivo de proporcionar ao corpo docente do Ensino Fundamental e Médio uma reflexão acerca da concepção de ensino e organização de conteúdo curricular, para subsidiar a prática dos professores na sala de aula (PERNAMBUCO, 2014).

Diante do exposto, ressaltamos que atualmente, segundo o documento “O papel do Educador de Apoio” disponibilizado no site da Secretaria de Educação do Estado de

Pernambuco¹⁴, o educador de apoio, chamado de coordenador pedagógico em nossa pesquisa, é considerado peça fundamental no espaço escolar, com a responsabilidade de buscar integrar os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação docente, bem como a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade social.

O coordenador pedagógico carece de apresentar uma ação dinamizadora que venha a possibilitar a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, visando à garantia do sucesso de todos os alunos. O referido documento preconiza que, enquanto generalista da educação, esse profissional tem sua ação política explicitada de forma característica na organização e gestão do trabalho pedagógico, assim como através de uma postura crítica-reflexiva, em face da realidade cotidiana encontrada na escola.

2.3 Coordenador pedagógico: um profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação contínua centrada na escola

Neste tópico apontamos como objetivo apresentar o coordenador pedagógico como profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada como sendo o articulador desta ação no âmbito da escola, aquele que tem o papel de contribuir com o coletivo de professores em suas reflexões num processo contínuo em que o estudo é um processo permanente.

Nessa direção, Barros e Eugênio (2014, p. 3) corroboram afirmando que “o professor sozinho não dá conta dessas demandas que complexificam o trabalho docente, exigindo a constituição de outros/novos saberes”. É nesse cenário de complexidade e dos desafios da formação centrada na escola que o coordenador pedagógico se apresenta como profissional que assegura a integração e articulação das atividades didático-pedagógicas na escola, e se constituindo como um ator imprescindível nesse ambiente.

Assim, nos dias atuais, a formação de professores vem se apresentando como uma questão significativa no que concerne aos anseios de transformação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente do espaço escolar, assim,

¹⁴ http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/750/o_papel_do_educador_de_apoio.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

correspondendo ao que preconiza a LDB nº 9.394/96, em seu Título VI, Artigo 61, Parágrafo Único, da formação dos profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei no 12.014, de 2009): I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei no 12.014, de 2009); II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei no 12.014, de 2009); III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluído pela Lei no 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Considerar a formação continuada de professores como uma das prerrogativas para a melhoria da qualidade da educação revela sua importância e viabiliza maior envolvimento entre equipe gestora da escola, evidenciando-se a figura do coordenador pedagógico, o que possibilita progressos no que concerne aos aspectos tanto administrativos, quanto pedagógicos. Segundo Domingues (2014, p. 30), “a proposta não advoga a separação entre o pedagógico e o administrativo, pois a gestão escolar deve estar alicerçada numa concepção de trabalho educativo partilhado entre seus profissionais”.

Assim, ao passo que tem se mostrado como uma das principais estratégias na busca de uma educação de qualidade, emergindo fundamentalmente para se atingir aos objetivos visados pela educação e se caracterizando pela garantia da necessidade da profissionalização docente, a formação se apresenta como espaço no qual os/as professores/as aprendem sobre sua profissão articulando suas experiências, saberes e ideias ao cotidiano de sua prática pedagógica. E nesse processo de articulação e para colaborar no processo de seu aperfeiçoamento, esses profissionais contam com o coordenador pedagógico, o qual tem como uma de suas principais funções o processo de formação continuada dos docentes e, de acordo com Placco et al. (2012, p. 767), no exercício profissional de sua função, lida com uma predominância de tensões de três naturezas e origens:

As internas a escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas a escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação a sua função e as necessidades da escola e da educação.

Mesmo diante das múltiplas tensões, expostas anteriormente, como agente articulador da formação continuada dos/as professores/as, o coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo/a professor/a e pelos resultados dos alunos (ZEN, 2012). Ele compõe o corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, visto que é nesse espaço de formação que se revelam suas múltiplas atribuições. Nessa direção, Davis et al. (2011, p. 832) corroboram afirmando que

Cabe a ele mobilizar os docentes para elaborar/reelaborar o Projeto Político-Pedagógico – PPP – da escola, auxiliando-os a propor e implementar medidas necessárias, na visão do grupo, relacionadas ao currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, à avaliação, aos materiais didáticos e pedagógicos e, ainda, às questões de caráter disciplinar e ético e à interação da escola com sua comunidade.

Nessa direção atribui-se ao coordenador uma diversidade de atribuições que prima pela organização do contexto escolar. Tais atribuições evidenciamos à luz da afirmação de Libâneo (2002, p. 74 *apud* DOMINGUES, 2014, p. 30):

Formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, orientação metodológica, assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino aprendizagem dos alunos em o conjunto com o professor, atividade de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem.

Na contemporaneidade, o papel do coordenador pedagógico se define por uma diversidade de atribuições, sendo a formação continuada centrada na escola a que mais salta aos olhos por constituir-se uma importante via de aprimoramento do conhecimento do professor, pois considera as dimensões pessoal e profissional dos/as professores/as concebendo a escola como um *lócus* privilegiado de fomentação do processo ensino-aprendizagem, nela os professores validam seus conhecimentos por ser um espaço que carrega em si o potencial de atrelar teoria e prática, numa concepção crítico-reflexiva que, de acordo com Vituriano (2008, p. 38 *apud* MIZIARA et al., 2014, p. 611), “é aquela que valoriza a formação em consonância com a realidade do professor”, o que implica numa indissociabilidade entre ambas, haja vista que a reflexão sobre a prática carece de base teórica como dispositivo para formação dos professores.

Neste contexto, a formação na escola é compreendida como espaço que viabiliza a efetivação dos conhecimentos e dos saberes necessários à prática docente e ganha sentido porque representa o espaço fértil para o desenvolvimento do currículo de formação do estudante, e ainda por construir-se um campo de mobilização de saberes que favorece a troca de experiências tanto da produção dos conhecimentos científicos como pedagógicos e culturais.

A escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e autonomia dos estabelecimentos de ensino (DOMINGUES, 2014, p. 14).

Enfatizamos a escola como *lócus* de desenvolvimento profissional dos professores por entendermos que este espaço representa inerentemente um campo para a reflexão coletiva dos saberes-fazer dos/as professores/as, e ainda onde ganha sentido o papel do coordenador pedagógico como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente na escola.

Contudo, mesmo que a prioridade seja na formação, isso não elimina as demais atribuições desse profissional, visto que o cotidiano escolar, no processo de articulação do trabalho pedagógico, revela-se um cenário multifacetado no qual, mesclado por fatores pedagógicos, psicológicos, políticos e sociais, acrescentando a complexidade das relações interpessoais às demandas burocráticas, dentre outros, o professor é impulsionado a aperfeiçoar-se vislumbrando um melhor desenvolvimento em seu fazer docente.

Consideramos ser através desse aperfeiçoamento que ele redimensiona sua prática educativa, e colabora de forma significativa com a melhoria do processo de ensino aprendizagem, pois a “promoção da aprendizagem do aluno o principal objetivo da escola” (MOLLICA; ALMEIDA, 2015, p. 73), ou seja, ponto de chegada de todo esse processo.

Neste intervalo entre a formação e o professor, principal protagonista desse processo, encontra-se o coordenador que, segundo nos afirma Domingues (2014, p. 106), é aquele que “labuta em função da ação docente junto aos alunos, visando à aprendizagem”, que pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores desenvolve uma série de atribuições que são designadas para sua efetiva atuação, a saber:

Responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas

dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (DOMINGUES, 2014, p. 16).

Frente a essa diversidade de atribuições que primam pela organização do contexto escolar, o coordenador atua como agente articulador da formação continuada dos professores sendo corresponsável pela sala de aula e do trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos, bem como pela gestão do PPP da escola, visto que é nesse espaço de formação que se revelam suas múltiplas atribuições.

Vasconcellos (2007) também destaca o papel articulador do coordenador pedagógico na construção do PPP da escola, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Ainda sobre essa questão do PPP, Alves (2007, p. 258) corrobora quando sublinha ser “[...] a coordenação pedagógica uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas [...]”. Nesta perspectiva, concebemos a coordenação pedagógica, segundo Leite (2000, p. 63-64), como “um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos”. E, quando se trata do coletivo da escola, entra em cena juntamente com os demais docentes “o coordenador pedagógico, que tem suas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 40) que caracteriza-se pela valorização dos conhecimentos que os seus sujeitos, os professores, produzem no desenvolvimento de sua ação docente em seu cotidiano, bem como nas interações estabelecidas com os demais segmentos da escola e em especial o coordenador pedagógico.

A valoração das práticas servirá de parâmetros para reflexão crítica com vista a um desvelamento das teorias subjacentes aos saberes e fazeres dos/as professores/as. Frente a esse processo de desvelamento, buscando garantir o respeito às subjetividades das práticas docentes, o coordenador busca ganhar credibilidade dos sujeitos envolvidos através de estratégias de formação que ultrapassem as discussões normativas em ações que no contexto escolar venham qualificar seu trabalho, sua atuação e consolidar sua importância frente à equipe que compõe.

De acordo com Vasconcellos (2007), “a atuação do coordenador pedagógico se dá no campo da mediação”, evitando-se assim uma relação verticalizada que possa colocar em cheque a essência de sua atuação que ratificamos ser formador, articulador e transformador (PLACCO;

ALMEIDA, 2012, 2015; MENDES, 2016) de sua equipe escolar, tecendo teias de estratégias para melhoria do processo de ensino aprendizagem, ponto de chegada de sua atuação, pois a principal contribuição de seu trabalho relaciona-se às intervenções no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que advogam a relação estabelecida entre o referido processo.

Refletindo sobre esse aspecto salientamos que isso não implica dizer que este profissional necessite abdicar das demais atribuições conferidas à sua função, mas que é importante reconhecer sua função precípua de formador e articulador, para “não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano” (ZEN, 2012, p. 1). Assim, considerado como liderança pedagógica na organização do trabalho escolar e visto como formador de professores, atribuição essencial do coordenador pedagógico (CHRISTOV, 2012), não perder o foco de sua atuação que implica colaborar com os processos de mudança, de aperfeiçoamento das práticas, através da formação continuada, contribuindo coletivamente com a reflexão crítica acerca das situações educativas e pedagógicas, do cotidiano escolar, visando à organização de novas proposições que gerem novos saberes, novas práticas pedagógicas, a razão de ser de todo o processo da formação continuada centrada na escola.

A formação de professores centrada na escola tem inerente ao seu processo um caráter de investigação guiado pela reflexão sobre o cotidiano escolar, instituindo-se assim a escola como foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhorias no ensino-aprendizagem, pois, a formação na escola aproxima os diversos profissionais possibilitando a investigação sobre a prática pedagógica *in loco*, o que pode eliminar o descompasso entre teoria e prática, comuns no discurso docente, tornando sua prática elemento de análise e reflexão para que haja mudanças das crenças e atitudes de maneira significativa por parte dos professores quando estes percebem o que o novo programa ou prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos. Desta feita, Domingues (2014) nos revela que o pedagógico na escola tem muitas frentes, contudo, talvez a principal delas seja o trabalho como os/as professores/as.

Nessa direção, reafirmamos a importância de a formação continuada ser estimulada pelo coordenador pedagógico, com o intuito de aprimorar o fazer docente, uma vez que este profissional pode propiciar momentos de reflexão, de aprofundamento teórico, de subsídio para a prática de troca de experiências, que se vão ao longo desse processo se concretizando através de um projeto de formação em serviço, e isso contribui para o/a professor/a estabelecer a conexão teoria-prática, favorecendo o trabalho docente no espaço escolar, haja vista sua atuação

transcender os limites da orientação didático-pedagógica frente à complexidade que se constitui o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Garcia (2007, p. 56-7 *apud* DOMINGUES, 2014, p. 115) ao fazer menção à função do coordenador pedagógico, no que tange ao processo de formação desenvolvido pela escola, nos leva a refletir que

[...] mais do que o entendimento de que o papel da coordenadora pedagógica é o de tomar conta e controlar o que os professores e professoras devem fazer para ensinar, a ação da coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no cotidiano da ação educacional. [...] É um jeito de realizar a coordenação pedagógica, que na medida em que se preocupa com o bem-estar e a segurança do professor ou professora no seu papel de educador, está igualmente preocupada com a construção de sua competência para ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos, está preocupada em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos, um espaço onde possa começar a ter acesso a uma teoria que se mostra necessária para seu aperfeiçoamento e avanço profissional para o fortalecimento de sua dignidade profissional.

Isso nos permite refletir sobre o exercício da coordenação pedagógica que, segundo se institui num espaço de muitos embates, conflitos, angústias, desafios, reflexões, formação continuada, planejamento e outras possibilidades, no sentido de uma construção que se dá na prática cotidiana, pois na escola o coordenador se vê diante da difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, sendo submetido a experiências de correlações de força aos vários atores do referido espaço e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, bem como na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola.

Consideramos assim que, de acordo com Domingues (2014, p. 153), “o trabalho de formação na escola é possível, principalmente quando os/as professores/as estão envolvidos/as na construção desse projeto, apontando suas necessidades, discutindo seus saberes, planejando as atividades e avaliando-o”. Esse envolvimento, ao passo que vislumbra uma reflexão da prática, valoriza os saberes e as experiências desses/as profissionais permitindo um diálogo entre os conhecimentos pedagógicos existentes e o processo da referida reflexão a qual tem como campo fértil o contexto da formação continuada mediada pela coordenação pedagógica.

2.3.1 A Coordenação Pedagógica no contexto da Formação Continuada

Entendemos que não conseguiremos dar conta da multiplicidade de sentidos subjacentes aos discursos dos/as professores/as acerca da atuação do coordenador pedagógico no processo

de formação centrada na escola, nosso objeto de investigação, se não nos aproximarmos ao máximo dos sentidos que fluirão, não só das produções discursivas pesquisadas, mas também de todo arcabouço teórico que nos servirão de base para nossa pesquisa.

Nessa direção, registramos uma multiplicidade de conceitos no que concerne à formação continuada (NUNES, 2005; RANGEL, 2006). Sobre a multiplicidade dos conceitos de formação, Nunes (2005) ressalta que esta é constituída de múltiplos elementos que, se por um lado a tornam complexa, por outro desvelam seu caráter de permanente construção e incompletude.

Correlacionada com essa multiplicidade, observa-se ainda uma diversidade de termos sendo empregados como sinônimo de formação continuada, a saber: treinamento, capacitação, reciclagem etc. (SILVA NETO, 2012; ROCHA, 2013; SANTOS, 2007; SANTOS, 2010) cujo significado expressa diferentes práticas formativas, conforme apontado por Rocha (2013, p. 32):

A formação continuada de professores direcionada ao atendimento à diversidade vai além de cursos capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem ou atualização de conhecimentos pedagógicos. As práticas formativas centradas na reflexão para um trabalho inclusivo permitem ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais e estritamente tradicionais e excludentes.

Nesse processo de ressignificação dos diversos papéis apontados pelo autor, vislumbra-se a possibilidade de construção de uma educação que venha afiançar um processo de formação continuada que se constitua passaporte para qualificação de seus professores à luz de práticas formativas e reflexivas para se garantir um trabalho inclusivo, fazendo emergir uma concepção de formação continuada entendida como um processo que encontra a sua razão de ser no saber/fazer dos educadores no cotidiano.

Essa perspectiva de formação é confirmada pelo estudo de Castro e Amorim (2015) quando afirmam que para que a formação continuada alcance uma direção que venha a superar as da reciclagem e capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está por ser construído, sendo necessário um cenário em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, “mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação”, ou seja, o personagem principal do processo de formação continuada, aquele para o qual a formação é pensada, objetivando a melhoria de seu fazer docente.

Todavia, com Nunes (2005), Lima (2013), Santos (2007), a expressão formação continuada é considerada um termo que mantém a ideia de permanência, amplitude, além de se

inserir como elemento de desenvolvimento profissional e remeter ao crescimento dos professores em sua prática pedagógica, assim como em suas funções como docentes, pois, compreendemos, à luz das ideias de Silva (2013, p. 16), que a formação continuada de professores é

Toda ação permanente, de caráter educativo e pedagógico que possibilita aos professores uma formação (re)construída cotidianamente no espaço escolar junto aos seus alunos e aos seus pares. Desse modo, a formação continuada de professores passa a ser caracterizada como espaço de estudo, desenvolvimento profissional e aprimoramento do trabalho docente.

Essas produções nos direcionam a perceber ainda que é possível reconhecer a formação continuada como legitimação de um lugar de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões, embates, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar. Para além disso, um espaço de desenvolvimento, criação, troca de saberes e fazeres no qual os/as professores/as inscrevem-se em um espaço entendido como lugar praticado, o que oportuniza ainda a valorização desses saberes.

E ao praticar, marcar, viver o *espaçotempo*¹⁵ instituído como participantes e praticantes, professores/as tornam-se autores e autoras de um lugar coletivamente ocupado. Assim, através da força de saberes e fazeres, os/as professores/as vão demarcando seus espaços, tornando-se autores de um lugar que é aos poucos construído e vai sendo ocupado coletivamente; é o que corrobora Delbondi (2007) com sua investigação. Apontando-nos, ainda, um processo de formação, que incide em diversos contextos, desenvolvido através de trocas, partilhas, cumplicidades, emoções, angústias, constituindo-se práticas sociais que geram e sustentam as muitas formas de conhecimento, nas quais a formação continuada se revela como lugar praticado e atravessada por processos histórico-sociais.

Ainda com relação à formação continuada, a revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (2002b *apud* CARVALHO, 2005, p. 97) aponta que, de modo geral, “há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano”, conferindo ao professor uma posição de sujeito reflexivo. Essa recusa se dá tendo em vista o compromisso do educador com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e com uma educação voltada para a autonomia de pensamento,

¹⁵ Os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, não permitindo mais que creiamos na neutralidade do conhecimento científico nem fronteiras que a modernidade pretendeu marcar entre diferentes instâncias e dimensões (OLIVEIRA, 2012, p. 552).

de modo que é nesses espaços de formação continuada que aos docentes é oportunizado desenvolver essa reflexividade obrigando-os a uma atualização constante em um processo de formação numa perspectiva crítica.

Assim, numa perspectiva crítica de formação continuada, Prada, Vieira e Longarezi (2009) ao conceberem o caráter de sujeito dos/as professores/as, colaboram em nossa reflexão no entendimento de que eles se constituem protagonistas do processo de formação, bem como produtores de conhecimento. E, no seu campo profissional, são articuladores de momentos de informação, de interação e de produção de saberes, pautado em pressupostos de ensinar e aprender que se caracterizam como atividade social e permanentemente constituída, que são constantemente transformadas, tanto em função do contexto, dos sujeitos envolvidos, ou do que é alvo do ensinar e aprender para esses sujeitos.

No intervalo desse contexto, dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender, encontra-se a figura do coordenador pedagógico que, segundo Placco et al. (2012), tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e a importância do investimento na formação continuada dos docentes e que um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país é o investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador. Entendemos ser esse investimento uma via possível de se garantir aos/as professores/as um profissional que demonstre competência em conduzi-los a um processo de formação que lhe oportunize a refletir sobre seus processos didático-pedagógicos, o que, no nosso entendimento, seria uma possibilidade de emergir a renovação das práticas pedagógicas no espaço escolar.

Diante do exposto, parafraseamos Miziara et al. (2014) ao ressaltar a unanimidade das produções discursivas quando atribuem aos coordenadores a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, de modo a promover reflexão sistemática acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula, a partir da ampliação o potencial de reflexão filosófica do professor.

O coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente que se desenvolve no espaço escolar. Destacando a relevância do papel no processo de formação continuada dos/as professores/as, sobretudo, nessa nova conjuntura educacional, Assunção e Falcão (2015, p. 12) afirmam que “o professor precisa ser respeitado como sujeito de sua prática, com toda sua singularidade e saber” ampliando uma discussão que nos possibilita compreender que

A profissão docente é por natureza marcada pela subjetividade de seus atores, por isso não deveria ser tomada como algo possível de ser pensado distante dos lócus, onde os processos de ensino e de aprendizagem acontecem e a práxis se desenvolve, nem tão pouco, distante dos sujeitos construtores e inventores dessa prática (2015, p. 12).

Para além de se conceber que a escola é, por excelência, o *lócus* da produção de conhecimentos, ela representa o lugar onde os professores mais se apropriam de sua profissão, junto aos seus pares, seus alunos. E assim, vão construindo sua identidade profissional, dando sentido à profissão, (re)fazendo o caminho juntos no processo de organização da escola. Concordamos com Teixeira (2005), Assunção e Falcão (2015) que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nelas atuam; são enfáticos ao afirmar que a ideia de tornar a escola espaço de formação, também para seus professores, não invalida, nem nega a importância de outros espaços, instâncias, formas, também de a realizarem.

Mas, a preocupação reside no fato de que negando essa função à escola, estamos afirmando, de certa forma, que só os outros espaços (universidades, agências formadoras, institutos, assessorias etc.), os especialistas, os técnicos de secretarias podem conduzir e orientar o percurso da formação contínua desses profissionais, o que, no nosso entendimento, negaria a função precípua do coordenador pedagógico que é ser responsável pela formação continuada no contexto escolar. No entanto, em sua pesquisa, Sá et al. (2001 *apud* DAVIS et al., 2011, p. 833) revelam que

Tanto no Brasil como no exterior, quando a figura do coordenador pedagógico (CP) existe, sua tarefa é assegurar a qualidade do processo educativo oferecido à população, o que é feito, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores. No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente realizada nas escolas, mediante a coordenação do CP, nem sempre tem sido bem sucedida.

Isso, porque, segundo os autores, muitas vezes, quando adotada nas políticas públicas, observa-se que partes substanciais da formação são transferidas para as escolas, e que o coordenador pedagógico se vê na obrigação de seguir prescrições governamentais, acabando por perder sua independência e a ver os docentes como meros executores de ações que lhes são impostas de fora, atuando assim, como um “guardião das políticas a serem implementadas no espaço escolar, sendo seu trabalho condicionado por ela” (KAILER; TOZETTO, 2016, p. 02), gerando, muitas vezes por parte dos docentes, resistências, tensões, falta de motivação e de identificação com esse processo significativo e necessário para melhoria da prática pedagógica.

Podemos citar como exemplo, a partir de nossa experiência na coordenação pedagógica por mais de uma década, que as reuniões realizadas nas escolas da rede estadual onde efetivamos esta pesquisa, são desenvolvidas a partir de pautas pré-determinadas pela Secretaria de Educação via Gerência Regional de Educação (GRE), muitas vezes, até a forma de acolher os professores já constavam nas pautas ora citadas. E como burlar¹⁶ esse processo se no ato das reuniões sempre tem um representante da regional?

Talvez isso seja uma das razões pelas quais Davis et al. (2011, p. 832) nos afirmam que “nem sempre sua liderança é reconhecida, seja porque lhe falta formação inicial sólida e/ou experiência de ensino, seja porque sua postura é incompatível com o papel que dele se espera em uma escola democrática”. Assim, entendemos ser uma formação sólida aquela que prima pela relação teoria-prática que possibilita ao profissional condições de uma postura reflexiva através da qual o sujeito se percebe problematizando, refletindo, questionando suas ações frente ao trabalho que desenvolve buscando compreender o contexto que envolve suas funções e consequentemente suas ações, evitando-se assim um “processo verticalizado” (SILVA; COMPIANI, 2015), em que os professores ainda estão no lugar de quem apenas recebe, e que não são reconhecidos como fazendo parte do sujeito conhecedor, que produz conhecimento, o que muitas vezes o faz resistir ao processo de formação centrada na escola.

Gama e Terrazzan (2007) citando Dubar (1997, p. 49-50) apontam uma classificação de quatro modelos para o entendimento das decisões tomadas pelos professores, em serviço, em participar de ações de formação continuada, quais sejam: a formação realizada fora do trabalho; a formação para aquisição de diploma; a formação que busca a especialidade; a formação centrada na instituição. Esta última conhecida ainda como formação centrada na escola aposta no desenvolvimento de competências que se relacionam às diferentes tecnologias, dos conhecimentos por áreas e das capacidades pessoais, objetivando melhorar numa perspectiva global e integrada o trabalho desenvolvido na instituição (ALVARADO PRADA, 1997, 2003, 2006, 2008 *apud* PRADA et al., 2009). Contudo, entendemos como importante ponderar crítica e reflexivamente que somente há formação quando há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003 *apud* MANZANO, 2008).

¹⁶ Termo cunhado por Certeau para afirmar que a todo tempo os sujeitos praticantes estão criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos (CERTEAU, 2005 *apud* SILVA, et al., 2011).

O ato de fazer perguntas nos torna construtor de novas ideias, porque as perguntas nos levam à busca/produção de conhecimento, e este se constrói, emerge dos/nos momentos de reflexão de nossa prática; nessa direção, a formação continuada se constitui espaço mobilizador para essas perguntas, uma formação continuada associada a processos reflexivos, como um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e reflexão sobre a mesma, interligado a um modelo de escola (SILVA, 2013; SILVA NETO, 2012; ROCHA, 2013). Isso implica um processo de reflexividade que corresponde mais do que “a busca de soluções lógicas e racionais”, ela envolve intervenções formativas que oportunizem e estimulem os professores a questionamentos sobre suas inquietações, com vista a confirmar ou refutar suas suposições teórico-práticas, tornando-se um avaliador/reavaliador do seu próprio trabalho.

Nesse sentido, Silva Neto (2012) nos alerta para a necessidade de colocar o/a professor/a como protagonista do processo formativo, considerando que ele/ela aparece como sujeito aprendente, produtor de conhecimento, e, durante o exercício profissional, toma decisões a partir dos problemas da sua prática docente, contribuindo para a adoção de novas práticas educativas no exercício de sua função. Pois, o processo de formação representa uma forma de o docente refletir sua prática, com possibilidades de construir e reconstruir seu fazer diário. Afirmamos, a partir de Magalhães e Azevedo (2015, p. 17) que

A formação de um docente não se faz acumulando cursos¹⁷, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem acréscimos positivos –, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas.

Certamente, os cursos nos possibilitam ampliar nossos conhecimentos, entretanto, de nada servirá se não provocar momentos de reflexividade considerando a tríade apontada por Magalhães e Azevedo (2015, p. 17): “reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional”. A reflexão permite pensar sobre as condições sociais nas quais a prática se situa, quanto os processos de formação continuada dos/as professores/as na atualidade apontam a necessidade de integração de uma nova perspectiva de formação, que fomente o desenvolvimento pessoal, permanente, profissional e institucional dos professores lhes possibilitando o redirecionamento e a transformação de suas práticas, conforme aponta Silva (2013), entendendo-se que as propostas de formação continuada só terão sentido se possibilitar a articulação das necessidades e dos questionamentos de seus protagonistas: os/as

¹⁷ Ratificamos com Nóvoa (2002, p. 57 *apud* ROCHA, 2013, p. 92) que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”.

professores/as, pois, assim, podem-se vislumbrar mudanças em seus saberes-fazer docentes favorecendo a construção do conhecimento escolar e para que eles/elas desenvolvam seu trabalho de forma crítica e consciente.

Em sua pesquisa, Davis et al. (2011) investigaram a “Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil” e nos revelam que em muitas Secretarias de Educação coexistem diferentes modalidades de formação continuada de professores, uma vez que é preciso atingir diferentes objetivos: “a formação continuada, ela pode ser um curso, ela pode ser um *workshop*, ela pode ser uma oficina. Podendo vir em forma de uma formação longa”. Concordamos com os autores, por acreditar que é possível lançar mão de várias estratégias, das mais diversificadas, e é até salutar que seja assim, para que os professores possam ter à sua disposição várias linguagens para suas reflexões.

Assim, contemplados com as ideias de Rheinheimer (2007) reiteramos que não temos a intenção de apontar a formação contínua “como uma política redentora”, capaz de dirimir todas as dificuldades e os entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Porque entendemos que uma formação desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais perde o sentido em si mesma, mas apontar que existe um desafio que é o de reconfigurar a formação continuada presente nas propostas educacionais, as quais preconizam um modelo de formação que tende a uniformizar os formatos e as temáticas que não condizem com o contexto que os/os professores/as e coordenadores/as encontram-se inseridos/as negando-lhe a autonomia dos processos de construção/ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Embalados por esta perspectiva de resignificação, apresentaremos na sequência o delineamento do nosso percurso metodológico com vista a evidenciar como se deu a construção dos dados, processo que nos possibilitou reflexões acerca de nossa temática.

3 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagens teórico-metodológicas

O trabalho científico nos aponta caminhos, direções que revelam a elaboração de suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados, mas também, inventa e ratifica seu caminho, nos permitindo abandonar certas vias e nos encaminhar para direções privilegiadas (MINAYO, 1994) que nos impulsionam a apresentar o caminho metodológico trilhado por esta pesquisa no que diz respeito à construção dos dados, pois, o caminho é o que vai nos possibilitar um processo de reflexão coerente, qualitativa, racional em torno de nossa pergunta, bem como do lugar que almejamos chegar com essa investigação. Assim, temos clareza de que não nos serve qualquer método, mas aquele que irá nos direcionar à construção de um quadro teórico que emerge de todo processo operacional de nossa pesquisa em torno da pergunta que a desencadeou.

Deixando claro que nenhuma teoria dará conta de explicar todos os processos ou encontrar respostas para todos os questionamentos, trilhamos esse percurso, aceitando os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, construído. Nesta perspectiva, esta pesquisa buscou analisar quais os sentidos que emergem dos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazeres do coordenador pedagógico. E, como objetivos específicos: identificar nos discursos dos/as professores/as os sentidos atribuídos aos papéis assumidos pelo coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada centrada na escola; identificar quais as relações existentes entre o espaço escolar e os discursos dos/as professores/as sobre a atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente; identificar no discurso dos/as professores/as quais as implicações e contribuições da atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente. Partimos de uma compreensão de que uma pesquisa é sempre, de alguma forma, segundo Duarte (2002), um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.

Entendemos que nada é absolutamente original, mas que é através da pesquisa que dispomos de um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são bastante pessoais, mas carregados de outros dizeres, pois não somos fonte do nosso próprio dizer; segundo Orlandi (2012b, p. 59) “para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenha sentido [...] algo fala antes, em outro lugar, independentemente” e isso revela o empenho em ultrapassar a literalidade e a

evidência aparente das palavras, procurando vê-las enquanto discursos constituídos pelo social e o contexto histórico.

Desta feita, ao trilharmos o caminho dessa longa viagem que estamos nos aventurando realizar, nossa pesquisa ancora-se na perspectiva da Análise do Discurso - AD (ORLANDI, 2007, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b). Nossa escolha por esta abordagem justifica-se por ela ser tomada como teoria e método, apresentando-se como pertinente para abarcarmos os sentidos que emergem dos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre a atuação do coordenador pedagógico nas Escolas de Referência da Rede Estadual/PE, bem como pela possibilidade de compreensão e explicação dos aspectos relevantes e significativos dos textos a serem analisados.

A proposta de construção de um dispositivo da interpretação nos permitirá colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras nos conduzirá a dar visibilidade ao sentido que nossos sujeitos pretenderam transmitir no seu discurso, considerando que, de acordo com Orlandi (2013a, p. 45), “não há sentido sem interpretação”, e que essa interpretação vai emergir através das leituras exaustivas das produções discursivas, fruto dos discursos dos/das professores/as imersos no processo de formação continuada centrada na escola.

A interpretação não deve ser concebida como a ação de atribuir sentidos, mas de sua exposição à opacidade do texto, o qual não concebemos apenas como documentos que ilustram ideias preconcebidas, mas que se constituem momentos nos quais e através dos quais se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras, compreendendo-se que “os sentidos sempre podem ser outro” (ORLANDI, 2012b, p. 130). As palavras mudam de sentido a depender das posições ocupadas daqueles que as empregam, fazendo emergir seus sentidos dessas posições, inscritas nas formações ideológicas.

Nesse sentido, ao longo de nossa pesquisa, não trabalhamos a questão da interpretação indissociável à de ideologia, por considerarmos seu caráter de inseparabilidade, conquanto, é na ação da interpretação que temos a possibilidade de observar os efeitos da ideologia funcionando. O funcionamento ideológico, de acordo com Dezerto (2010), se dá num efeito de transparência da linguagem e do sentido, posto que é a ideologia que provoca o efeito do óbvio, do evidente, e retira da linguagem seu caráter opaco, ou seja, apaga a materialidade do sentido, por meio do mecanismo ideológico, o qual funciona como se já estivessem desde-sempré-lá, como se não fosse fruto de um processo discursivo que o sustenta.

Assim, ao lançar mão dos elementos constitutivos do arcabouço teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará ao mesmo tempo alçando os dispositivos metodológicos que, segundo Marques (2011), é o objeto e as perspectivas da pesquisa que vão, em seu processo, impondo a teoria, e nesse sentido, assinalamos que teoria e metodologia são inseparáveis. Nessa direção, considerando-se os objetivos já expostos, apontaremos nos tópicos seguintes os caminhos que foram tecidos em nossa pesquisa.

3.2 Tecendo os caminhos a serem trilhados na pesquisa

3.2.1 *Lócus* da Pesquisa

Ao conceber a instituição escolar como *lócus* prioritário da formação de professores/as, e compreender que a formação assume maior legitimidade ao contribuir com o cotidiano da escola e para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, e consequentemente com o processo de ensino-aprendizagem, bem como do coletivo da comunidade escolar, este tópico objetiva apresentar as escolas que se constituem como nossos *loci* de pesquisa, buscando compreender melhor como elas se organizam pedagogicamente e evidenciando como a formação continuada na escola pode potencializar a escola, como um lugar fecundo para gerar os próprios esquemas formativos permanentes de seus profissionais.

De acordo com os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco¹⁸ (PERNAMBUCO, 2014), a formação continuada do/a professor/a se faz no “re-conhecimento de sua ação no espaço escolar e fora dele, na busca de caminhos de reinvenção das bases fundamentais dos saberes e das práticas docentes”, entendendo que a transformação das práticas pedagógicas exige dos professores uma reflexão individual e coletiva sobre o fazer/ser docente, sendo significativo revisar criticamente suas próprias práticas.

Esse processo de revisão numa perspectiva crítica, reflexiva pode potencializar, uma renovação no seu fazer docente, impactando consequentemente na aprendizagem dos estudantes, que acreditamos ser o ponto de chegada de todo esse processo, o que nos legitima dizer, ratificando o que já apontamos em nossa introdução, que os sujeitos envolvidos nesse

¹⁸ Documento construído coletivamente por especialistas da Secretaria e UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - que norteará, desta vez, a formação continuada de professores das redes estadual e municipal. Este documento destina-se principalmente a todos os formadores que atuam em ambas as redes públicas de ensino (PERNAMBUCO, 2014). Ressaltamos que o referido documento foi considerado apenas para definirmos a escolha da região das escolas que trabalhamos no momento de construção dos dados. E que não haverá análise do referido documento que será considerado apenas para definições de alguns aspectos conceituais e método.

processo tornem-se igualmente agentes de transformação da realidade educacional consolidando essa transformação a partir do contexto escolar, imersos nos contextos de formação e acreditando no potencial que a escola tem de colaborar com essa transformação por se constituir como *lócus* de formação.

Nessa direção, partindo-se do entendimento de que “professor se faz na escola” (PERNAMBUCO, 2014, p. 29), tomamos como *loci* de nossa pesquisa 02 (duas) escolas da rede estadual do município de Vitória de Santo Antão/PE, as quais serão identificadas em nossas discussões como: Escola 1 e Escola 2. O critério de escolha dessas escolas se constituiu no tempo de existência das mesmas. Adotamos a mais antiga e a recente, fundamentados no dispositivo da análise do discurso, o interdiscurso, já anunciado nesta pesquisa e ratificando sua ligação íntima com a memória. Para Orlandi (2013a), a memória também constitui o discurso, logo, o modo como ela emerge induz às condições de produção do discurso o que nos permite remeter a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e a identificação de sua historicidade.

Quanto à escolha do município, se justifica por sediar a Gerência Regional de Educação - GRE da Mata Centro, espaço no qual nos situamos por cinco anos e que colaborou com nossa constituição como profissional da educação. Subentendemos que existe um acompanhamento mais de perto da realização das formações na escola ainda que de forma muito prescritiva, e consequentemente da atuação do coordenador pedagógico.

Em síntese, apontar o município de Vitória de Santo Antão/PE como nosso *lócus* de pesquisa em detrimento dos demais, que apresentam escolas com Educação em tempo Integral, justifica-se por nosso pertencimento profissional a este município podendo, assim, darmos alguma contribuição para o desenvolvimento de sua educação, uma forma de retribuição ao que fomos oportunizados a aprender.

Posto que, segundo Ernst-Pereira e Mutti (2011), para a Análise do discurso, seu analista se constitui um sujeito histórico, sua análise será historicizada retomando-se assim, pressupostos da área em que se insere, a partir da utilização de elementos da teoria-análise, o que corresponde a uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade vigente objetivada em sua pesquisa.

Outro critério que nos levou a optar por esse município se deu pelo fato das duas escolas contarem com a presença de coordenadores pedagógicos¹⁹, de modo que seriam referência para os discursos dos/as professores/as submetidos ao processo de aplicação das entrevistas.

¹⁹ Os coordenadores das duas escolas passaram por seleção interna/específica para atuar nessas unidades de ensino. Na rede estadual de Pernambuco, o “profissional busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua,

A referida regional tem sob sua jurisdição 39 escolas distribuídas em 13 municípios os quais, desde 2008, possuem escolas que oferecem Educação Integral²⁰, no Ensino Médio, chamadas de Escolas de Referência, incluindo as Escolas Técnicas, em um total de 24 (vinte e quatro) escolas. Em todos os municípios, a implantação da Educação Integral vem sendo de forma gradativa, valorizando cada vez mais um modelo de educação fundamentada numa perspectiva interdimensional, como espaço privilegiado para exercício da cidadania, bem como do protagonismo juvenil, o que, dizendo de outra forma, corresponde a uma estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo, objetivando maior qualificação dos jovens na continuidade da vida acadêmica e também para o mundo do trabalho.

Ressaltamos que apenas 14 (catorze) dessas escolas trabalham com a jornada em tempo integral, sendo denominadas Escolas de Referências em Ensino Médio – EREMs. Desse total, 08 (oito) são de referência e 05 (cinco) Escolas Técnicas, conforme podemos conferir no quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação das Escolas em Tempo Integral - GRE Mata Centro Vitória de Santo Antão

MUNICÍPIO	EREM	ESCOLA TÉCNICA
Bezerros	02	01
Bonito	01	01
Escada	01	01
Camocim	01	-
Chã Grande	01	-
Glória do Goitá	01	-
Gravatá	03	01
Pombos	01	-

desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade social”. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/o_papel_do_educador_de_apoio.pdf Acesso em: 02 mar. 2017.

²⁰ A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 02 mar. 2017.

Vitória de Santo Antão²¹	02	01
São Joaquim	01	-
Sairé	01	-

Fonte: A Autora (2018)

Diante do exposto, para melhor compreendermos os discursos dos/as professores/as acerca do coordenador pedagógico no processo da formação continuada centrada na escola, se fez necessário conhecermos também como as escolas que tomamos como campo para a pesquisa organizam o trabalho pedagógico.

O ensino nas escolas em tempo integral, também denominadas escolas de referência, é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem de forma integral e semi-integral. O tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem da seguinte forma: **Integral** – carga horária de 45 horas aulas semanais; **Semi-integral** – carga horária de 35 horas aulas semanais. Ressaltamos que as demais EREMs funcionam em regime semi-integral.

Sendo assim, compreendemos que emergem, desse contexto, algumas implicações tanto para escola como para a organização do trabalho pedagógico, pois de acordo com Limonta (2014, p. 133) “a escola de tempo integral pode se constituir num verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico capaz de ressignificar a função social da educação e da instituição escolar. É preciso aproveitar este momento histórico e transformar a escola pública”. Isso implica afirmar, segundo advoga a mesma autora, que só fará sentido pensar a escola de tempo integral se a concepção de educação integral que a sustenta representar uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

3.2.2 Dos instrumentos para construção dos dados

Após a definição do nosso campo, definimos como gerar nossos dados, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas que apresentam como característica a espontaneidade, haja vista o entrevistador se munir de múltiplas questões predefinidas, que são uma diretriz, mas não ditam a forma como a entrevista irá decorrer, mas mantém liberdade para ampliá-las de acordo

²¹ No ano de 2017 esse município atendia 03 (três) Escolas de Referência em Tempo Integral, porém este ano de 2018, uma delas foi transformada em Escola Técnica, conforme podemos conferir através do endereço: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4057>. Acesso em: 21 jan. 2018.

com seu interesse caso surja no decorrer da entrevista necessidade. Permitindo-nos assim, a busca pelos sentidos dos discursos de professores/as acerca da atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada de centrada na escola, pensamos ser necessário “caracterizar a entrevista enquanto dispositivo enunciativo, rejeitando-se o ponto de vista que nela reconhece tão-somente o papel de mera ferramenta que possibilita ao entrevistador o acesso à “verdade” do entrevistado” (ROCHA et al., 2004, p. 8).

Ainda de acordo com este autor, na entrevista produzimos um “material excedente” que faz menção a fatos que não foram perguntados, bem como digressões, retificações etc., o que nos possibilita proceder a um trabalho de “priorização” de determinados fragmentos em detrimento de outros que não nos parecem relevantes, o que nos direciona a entender que a entrevista não se constitui um corpus de análise, mas que trata-se de um campo de circulação de determinados discursos, campo esse que recortamos conforme nossos objetivos de pesquisa.

Nesta perspectiva, realizamos um Teste Piloto para pensarmos sobre as questões propostas para fazerem parte de nosso roteiro de entrevista. As perguntas pensadas foram organizadas buscando mobilizar voluntários/as para fazer parte do grupo de professores/as que poderiam contribuir com a nossa pesquisa, considerando o nosso objeto e nossos critérios para compor o perfil dos sujeitos.

Em nosso projeto de qualificação, havíamos apontado como critérios para selecionarmos os professores: tempo mínimo de 1 (um) ano de atuação na escola, por entendermos que durante esse tempo já teria passado no mínimo por dois momentos de formação na Rede, conforme será explicitado abaixo, levando em consideração a forma como acontece o processo de formação continuada na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco; e ter 3 (três)²² anos de atuação como professor, tempo que julgamos ter o docente construído uma relação de pertencimento com o espaço escolar, ocupando uma posição discursiva a partir de seu status como sujeitos experientes na docência, tendo essa posição influência nos sentidos que atribuirão ao objeto de estudo.

Reservado esse período, subentendemos que os/as professores/as teriam mais argumentos frente às questões da entrevista, nosso principal instrumento para coleta dos dados. Sendo assim o teste piloto seguiu as mesmas definições para buscarmos um colaborador/colaboradora para fazermos a entrevista piloto.

²² Esse tempo de experiência emerge da correlação ao prazo instituído pela Constituição Federal para que o funcionário público ganhe estabilidade. Disponível em: <https://oab-rj.jusbrasil.com.br/noticias/1033963/stj-prazo-do-estagio-probatorio-dos-servidores-publicos-e-de-3-anos>. Acesso em: 10 jan. 2017.

O contato com a professora foi feito por telefone, através de mensagem por aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, e na mensagem explicitamos nosso interesse pela participação da professora em nossa pesquisa e apontamos ainda o nosso objetivo geral. Já conhecíamos a professora de alguns eventos profissionais, momentos os quais tínhamos tido a oportunidade de trocarmos nossos contatos. O contato foi feito e o retorno foi positivo. A professora se prontificou a colaborar mesmo encontrando-se, à época, de licença prêmio.

O Teste Piloto se constituiu um momento em que nós vivenciamos como seria a coleta de dados dialogando com a professora, sujeito em potencial da pesquisa. Apontamos como objetivo dessa entrevista a confirmar o roteiro pensado para a entrevista junto aos sujeitos. Assim, após análise dos dados coletados, bem como das reflexões pertinentes ao momento de aplicação, optamos pela alteração do roteiro, o qual inicialmente apresentava seis questões, sendo ampliada para onze. Ressaltamos que os detalhes do momento da referida aplicação, faremos no tópico, “Percurso de Campo”, que apresentaremos a seguir.

3.2.3 Percurso de Campo

Neste tópico apresentaremos nosso percurso de campo por considerar que “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 1994, p. 54) e nos possibilitando uma aproximação com a realidade empírica a qual nos dispusemos a investigar.

Nessa direção, considerando que “é o campo que orienta e demanda o traçado de caminhos diferentes do que foi pensado inicialmente pelo pesquisador” (LINS, 2013, p. 99), nosso percurso de campo se deu alguns meses após o momento da qualificação da pesquisa, no qual tivemos sugestões de ajustes tanto nos aspectos teóricos como metodológicos.

Buscamos nesse período planejar e elaborar o questionário sócio-profissional, que tinha como objetivo traçar o perfil de nossos sujeitos, e realizar adequações ao roteiro da entrevista. Partimos para o campo em busca dos/as nossos/as colaboradores/as, tendo como primeiro passo o teste piloto.

Paralelo às alterações realizadas no roteiro das entrevistas, revimos o questionário sócio-profissional, no qual realizamos também alterações; organizamos ainda um quadro com o roteiro das entrevistas fazendo correlação com os objetivos da pesquisa; e uma tabela para agendamento das entrevistas.

Na primeira visita ao campo, em novembro de 2017, realizamos visita às duas escolas, informamos sobre o que abordava nossa pesquisa, quais os objetivos estavam sendo

preconizados por ela e como procederíamos, buscando passar confiança para que tudo pudesse fluir dentro de uma relação de reciprocidade e objetivamos conseguir adesão de colaboradores/as.

A primeira escola foi a Escola 2, nos dirigimos à secretaria e nos encaminharam à sala do gestor, que ao nos receber nos permitiu expor nossos objetivos, não fez objeção, e nos ressaltou que o trabalho deveria acontecer de forma que não intervisse no andamento da escola, nem as atividades pedagógicas dos professores, pois a escola encontrava-se em período de provas e o tempo das aulas atividades do professor deveria ser revertido às correções das provas e fechamento dos diários e nos solicitou um ofício da Universidade para formalizar nossa entrada no campo de pesquisa, a escola.

O mesmo nos permitiu ir até a sala dos/as professores/as e logo na saída nos deparamos com uma professora do nosso conhecimento, lhe explicamos o motivo de nossa visita e ela de pronto se ofereceu para fazer de mediação com os demais professores, sendo ela a primeira a se disponibilizar.

Com a mediação da professora, não tivemos dificuldades para completar nosso quadro de colaboradores, um professor por área de conhecimento, o que se justifica por nossa intenção de dar voz à representante de cada uma das áreas.

Ressaltamos que nos agendamentos feitos com os professores consideramos as condições propostas pelo gestor que seria não interferir na rotina dos docentes.

Na segunda escola, a Escola 1, fomos recepcionadas pela gestora, a qual já conhecíamos, e fez articulação com os/as professores/as, facilitando assim nosso acesso aos mesmos, de modo que conseguimos falar com todos os professores, que se encontravam na escola, expusemos os objetivos da pesquisa, ouvimos justificativa de alguns que por conta de suas demandas preferiram não se comprometer conosco; conseguimos nessa escola três professores/as (por área conhecimento) e a quarta professora foi a que participou do teste piloto que será identificada em nossas análises com o código E1.

Nessa escola, por sugestão da gestora, para não interferir no andamento das avaliações e organização/fechamento dos diários, conseguimos agendar todas as entrevistas para o mesmo dia, pois segundo ela, no calendário escolar seria realizada a reunião do conselho de pais e os professores estariam com mais disponibilidade.

Realizamos a entrega dos ofícios de apresentação da pesquisadora, emitidos pela universidade, nas duas escolas e, obedecendo ao ritmo de cada escola e conforme cronograma de agendamento, o primeiro momento de aplicação das entrevistas semiestruturadas ocorreu na Escola 2, em dezembro de 2017.

Na referida escola, trabalhamos com 5 (cinco) professores/as. Ressaltamos que seriam apenas 4 (quatro) por escola, um/a professor/a por área do conhecimento, mas duas colaboradoras, das áreas de Matemática e Linguagens e Códigos ao terem seu questionário sócio-profissional analisados observamos que não atendiam a um dos critérios estabelecidos por nós para seleção de nossos sujeitos, o critério do tempo de exercício na escola, que seria de um ano. Como o questionário foi aplicado no momento que antecedeu a entrevista, então, não tivemos como observar em tempo.

Saímos em busca de substituição desses/as colaboradores, mas apenas um/a se disponibilizou, a da área de Matemática. O/a de Linguagens e Códigos nos justificou que estava com uma grande demanda de correção de provas, bem como uma formatura de uma das turmas para organizar, pois era a representante dos/as professores na turma.

Desta feita, aplicamos na Escola 2, no período acima citado, a entrevista semiestruturada com os sujeitos E2, E3, E4, E5 e E6 conforme será explicitado no quadro 2. Ressaltamos que no momento que antecedeu as referidas aplicações, apresentamos a cada colaborador/a os objetivos da pesquisa, seguido do preenchimento do questionário sócio-profissional e Termo de Compromisso (assinado pela pesquisadora e colaborador/a).

Todas as entrevistas foram realizadas no horário da manhã, na biblioteca, um espaço muito aconchegante e silencioso, pois era período de avaliações finais e a escola já contava com um número reduzido de estudantes. A bibliotecária nos reservou uma das salas da biblioteca para que nossa conversa não fosse ouvida pelos funcionários que estavam dando seus expedientes. Mas, os corredores estavam sempre bem movimentados pela circulação dos estudantes em busca dos/as professores/as para saber de suas notas.

Tudo transcorreu dentro do esperado, os/as professores/as, alguns mais à vontade, outros ansiosos e nervosos, outros resistindo e preocupados e achando que iriam desperdiçar seu tempo, pois tinham provas para corrigir. Mas, quando as entrevistas começavam relaxavam e demonstravam interesse no que estava sendo questionado. Fechamos assim as aplicações das entrevistas na Escola 2.

Seguindo nosso cronograma, realizamos as aplicações das entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as da Escola 1, identificados como E7, E8 e E9. Nesse dia, não havia movimento de estudantes, exceto alguns que esperavam uma das professoras para receber seus resultados.

Coincidentemente, assim como na Escola 2, as entrevistas com dois dos/as professores/as foram realizadas na biblioteca, no horário da manhã, e um/a à tarde, em uma das salas de aula escolhida pelo/a professor/a.

No ato das aplicações das entrevistas seguimos os mesmos procedimentos adotados com os sujeitos da escola anterior. O momento muito tranquilo e a recepção tanto da gestora como dos/as professores/as foram muito bons, o que nos deixou mais à vontade.

Mesmo com o período agitado em que as escolas de encontravam: período de avaliações finais, e os estudantes polvorosos, a sala dos professores, por vezes invadidas por estudantes, alguns por estarem aguardando resultados das avaliações outros por estarem prestes a realizarem as avaliações de recuperação ambas as escolas, apresentavam espaço físico muito organizado e aconchegante.

Nos despedimos de todos/as assumindo o compromisso de retornar às escolas para socialização dos nossos achados de pesquisa.

3.2.4 Da caracterização dos sujeitos

Nessa direção, entendemos que “não há discurso sem sujeito” (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2013a, p. 17), o sujeito da AD é um “lugar de sujeito” em uma abordagem dessubjetivada. De fato, ele não pode ser apreendido, a não ser no interior de cada uma das buscas do analista, em função de seu desígnio interpretativo e de sua posição quanto a língua” (MAZIÈRE, 2007, p. 22). Ainda sobre a concepção de sujeito corroboramos:

O sujeito só tem aceso a parte do que diz. Ele é dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2013a, p. 49).

Frente à multiplicidade de significados que emergiram no decorrer da pesquisa, Gregolin (1995) nos lembra de que empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se dá a construção do sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. Tal como Orlandi (2013a), entendemos que os sentidos não estão soltos por serem sempre administrados, pois, perante qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos levados à interpretação, havendo uma injunção a interpretar, pois “ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem estar sempre lá” (p. 10).

Na busca de nos aproximarmos desse sentido, vislumbramos a necessidade de realização da aplicação de um questionário sócio-profissional²³ no qual foram contempladas questões objetivas que fizeram menção ao: gênero, idade, experiência profissional, formação acadêmica, tempo de atuação na escola, vínculo empregatício na rede (efetivo/contratado), bem como outros dados que foram incluídos quando percebamos haver relevância.

A partir dos dados fornecidos pelo questionário, traçamos o perfil dos nossos sujeitos os quais terão seus respectivos códigos apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos

Sujeito entrevistado	Idade	Formação Acadêmica/ Área do Conhecimento	Tempo de exercício na profissão	Tempo de exercício na rede / Vínculo	Tempo de exercício na escola	Principais cursos que frequentou
E1 (Escola 1)	48	Especialista em Ensino de Ciências e Zoologia / Ciências da Natureza	29 anos	29 anos Efetivo	29 anos	Não informado
E2 (Escola 2)	37	Especialista em Educação Matemática / Matemática	5 anos	5 anos Contrato	9 meses	Não frequenta
E3 (Escola 2)	29	Especialista em Psicopedagogia / Linguagens e Códigos	10 anos	4 anos Contrato	10 meses	Não frequenta
E4 (Escola 2)	31	Mestra em Saúde Humana e Meio Ambiente / Ciências da natureza	6 anos	1 ano e 10 meses Contrato	10 meses	Frequenta, mas não citou cursos
E5 (Escola 2)	42	Especialista em História Contemporânea/ Ciências Humanas	20 anos	9 anos Efetivo	2 anos	Formação continuada; Congressos; Inclusão social.
E6 (Escola 2)	51	Especialista em Estudo da Matemática / Matemática	32 anos	32 anos Efetivo	5 anos	Formação continuada (SEDUC)
E7 (Escola 1)	55	Especialista em Matemática / Matemática	30 anos	30 anos Efetivo	30 anos	Formação de professores da Rede
E8 (Escola 1)	38	Especialista em Gestão e Planejamento / Linguagens e Códigos	19 anos	10 anos Efetivo	9 anos	Frequenta, mas não citou cursos
E9 (Escola 1)	37	Especialista em Geografia do Brasil	15 anos	11 anos Efetivo	10 anos	Seminários; Palestras; Oficinas;

²³ Apêndice B.

		/ Ciências da Natureza				Práticas ambientais e exposição de fotografias.
--	--	------------------------	--	--	--	---

Fonte: A autora (2018).

Observa-se no quadro 2 que trabalhamos em nossa pesquisa com 9 (nove) sujeitos, sendo 4 (quatro) da Escola 1 (um) e 5 (cinco) da Escola 2. Diante destas informações podemos observar que a Escola 1 apresenta um quadro de professores/as tanto com média etária maior, 44 anos e cinco meses, como com mais tempo de serviço na profissão pois, a média é de 23 anos e dois meses de serviço dos sujeitos da pesquisa, enquanto a Escola 2 apresenta uma média de 14 anos e seis meses no que concerne ao tempo de serviço, a média etária é de 38 anos.

Quanto ao tempo de serviço na rede, a Escola 1 apresenta maior média, 17 (dezessete) anos e 5 (cinco) meses, ressaltando-se que 100% (cem por cento) dos/as professores/as possuem vínculo efetivo, enquanto na Escola 2, a média de tempo na rede corresponde a 10 anos e 2 (dois) meses com 60% (sessenta por cento) dos docentes contratados e 40% (quarenta por cento) efetivos.

No que tange à formação acadêmica 90% (noventa por cento) dos/as professores/as são especialistas (6 em sua área específica e 2 em áreas afins) e 10% (dez por cento) com mestrado (em sua área específica). Notamos que quanto aos principais cursos que frequentou, 67% (sessenta e sete por cento) nos revelaram que costumam participar de formações e 22% (vinte e dois por cento) afirmam não ter frequentado formações e 11% (onze por cento) não informaram sobre sua participação em formações.

Tais informações nos levam a afirmar que a Escola 1 apresenta maior incidência de professores mais experientes, o que, obviamente, não inferioriza os docentes da Escola 2 pois, tais evidências, em nosso ponto de vista, corroboram o intradiscurso sendo através deste que se encontram possibilidades para que ocorra o processo discursivo, ou seja, a mobilização do interdiscurso, o que vem a coadunar com o critério utilizado para seleção dos nossos *lóci* de pesquisa, a escola mais antiga e a mais recente.

Ressaltamos que a adesão dos participantes foi feita a partir da disponibilidade dos professores em participar da pesquisa após exposição dos objetivos da mesma considerando que nossa pesquisa atenderia os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que está respaldado pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016²⁴, no Art. 3º. Destacamos

²⁴ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>. Acesso em: 11 maio 2017.

como os principais: i) reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica; ii) respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas; iii) garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; iv) garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Assim, como forma de garantir todos os princípios citados, acordamos junto aos sujeitos um Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados de Arquivos de Pesquisa²⁵ (anexo B), através do qual como pesquisadora nos comprometemos em manter confidencial todos os dados que possam vir a identificá-los, e também entregar-lhes cópias da entrevista transcrita literalmente.

3.2.5 Dos instrumentos da pesquisa às etapas de análise dos dados

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas junto aos/as professores/as, protagonistas desse processo. A partir da aplicação das entrevistas chegamos às produções discursivas que nos possibilitaram identificar os sentidos que emergiram dos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre a atuação do coordenador pedagógico.

Nessa direção, dada a natureza da pesquisa e a intenção de evidenciar a voz aos nossos sujeitos professores através do discurso, ratificamos que foi realizada a transcrição literal do material coletado, procedimento que nos permitiu coletar os diálogos junto aos participantes das entrevistas e no processo de análise selecionarmos sequências discursivas, que funcionarão como Sequências Discursivas de Referência (S.D.R.)²⁶ que constituirão o recorte discursivo.

Diante do exposto, informamos que as etapas de análise terão correlação, ao percurso que nos fará passar do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, o material empírico visando

²⁵ Disponível em: www.pucpr.br/pesquisacientifica/comitespesquisa/cep/documentos.ph. Acesso em: 18 maio 2017.

²⁶ Para Courtine (1982, p. 252), sequências discursivas são fragmentos orais ou escritos, maiores que a frase, a partir dos quais se organiza o corpus analítico. In: COURTINE, Jean-Jacques. Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. In: Philosophie, 1982. http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rossana_Dutra_Tasso_33.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.

fugir da mera descrição e inferências subjetivistas (GOMES, 2007, p. 557) desse material pois, a partir de Orlandi (2013a), entendemos “não haver um discurso que seja puro”. O processo discursivo dá ao analista indicativos necessários para compreensão da produção de sentidos, bem como as posições do sujeito.

Assim, em um primeiro contato com o texto, buscamos identificar sua discursividade, tomada em nosso contexto pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, bem como os sentidos, ambos se constituem pela sua inserção em diferentes formações discursivas, as quais se definem como “aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013a, p. 43) o que nos permitiu lançar sobre o texto um primeiro olhar de análise, ou seja, do material empírico bruto, as entrevistas, considerando o rigor em seu processo de transcrição das produções discursivas, estando atentos “às palavras utilizadas pelos sujeitos, quanto ao uso dos recursos linguísticos para preservar o sentido que se pretendeu fornecer ao dito no momento da enunciação” (GOMES, 2007, p. 558). Ressaltamos que mantivemos, para corroborar as análises, as partículas linguísticas²⁷.

Ainda nesta etapa, tornou-se significativo o trabalho com as paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não dizer etc., porque nos possibilitou vislumbrar como se configuraram as formações discursivas que dominaram as práticas discursivas em questão (ORLANDI, 2013a). Reafirmamos que as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações, tornando-se evidente que ao longo do dizer se formam as famílias parafrásticas, que nos possibilitou relacionar o que foi dito com o que não foi dito, e ainda como poderia ser dito. Partindo-se do que advoga Orlandi (2013a, p. 36), “em todo o dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

Ressaltamos a importância de, nessa primeira etapa, operacionalizarmos as análises através de sucessivas leituras e releituras do material, ratificando os recursos utilizados, como forma de evitar cair na armadilha da obviedade, até a compreensão dos mecanismos de produção de sentido utilizados por cada participante da pesquisa. Para Gomes (2007), isso significa um constante ir e vir ao *corpus* e uma desconfiança constante das conclusões a que se chegou.

²⁷ Para exemplificar, a presença frequente da contração *né* pode significar a procura de apoio para o dito, se a coleta de dados se deu no coletivo ou, ainda, insegurança frente à figura do entrevistador. Da mesma maneira, deve-se estar atento a outras partículas que podem se constituir como pistas importantes para a realização da análise, tais como *tá, é..., ah!, uhhhhh...*, entre outras (GOMES, 2007, p. 558).

Em um segundo momento, partimos do objeto discursivo e incidimos uma análise na perspectiva de relacionar as formações discursivas distintas, que se delineou no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) com a formação ideológica que governa as relações, buscando identificar se existiu mais de uma formação ideológica a conformar a formação discursiva. Sendo “aí que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos pelo material simbólico de cuja formulação o analista partiu” (ORLANDI, 2013a, p. 78), de modo que nos coube observar os efeitos metafóricos²⁸ (substituições, deslizos e equívocos) que conjecturam todo o jogo de possíveis do discurso.

A partir de Orlandi (2013a), concebemos que esses processos discursivos articulam estrutura e acontecimento no interior da relação da língua com o discurso. Ao desvelar a ideologia que se revela na discursividade gerada e analisada, retornamos ao material empírico para rever e confirmar ou não a coerência das diversas formações discursivas entre si e com a ideologia explicitada. Dizendo de outra forma, nesse momento realizamos um confronto das relações entre diferentes formações discursivas com a formação ideológica que rege essas relações, buscando-se organizar os processos discursivos que projetam os efeitos de sentidos materializados no texto.

O terceiro momento se delineou pela busca do processo discursivo, assinalando as ideologias que emergiram nas formações discursivas, possibilitando a compreensão da construção dos sentidos intrínsecos no texto, ou seja, um fato discursivo, sendo fortemente marcada pelo movimento interpretativo com o jogo dos sentidos que a partir das formações discursivas dar-se-á organização do trabalho com os sentidos e a ideologia. Nesta etapa, estruturamos nossos resultados dispondo dos diferentes elementos/categorias que constituem a Análise do Discurso, posto que, segundo Orlandi (2013a), esses processos discursivos articulam estrutura e acontecimento, no interior da relação da língua com o discurso.

Nessa direção, não concebemos a interpretação dos dados numa perspectiva mecânica, automática, pois a Análise do Discurso, como dispositivo de análise, parte do princípio de que um objeto simbólico produz sentidos, superando a ideia de mero gesto de decodificação, contudo, concebido como um procedimento que permitirá pensar, analisar, revelar o contexto histórico que permeia a linguagem, considerando seus mecanismos imaginários. Como ciência

²⁸ É o fenômeno produzido por substituição contextual, lembrando que este deslizamento de sentido entre *x* e *y* é constitutivo tanto do sentido designado por *x* como por *y* (PÊCHEUX, 1969 *apud* ORLANDI, 2013a).

de interpretação, trabalha a forma como os gestos de interpretação intervêm no “real dos sentidos” (ORLANDI, 2013b) com a materialidade dos sentidos.

Nesse percurso de construção de análises e saberes discursivos, a interpretação constitui-se uma ação de significação incompleta, uma porta aberta para emergir o inédito em cada análise discursiva, e isso constitui a grandeza da dinamicidade da Análise do Discurso, uma ciência não exata, mas sim da interpretação, pois, ela não estaciona em uma interpretação, ela a interroga, pois, o sentido não é exato.

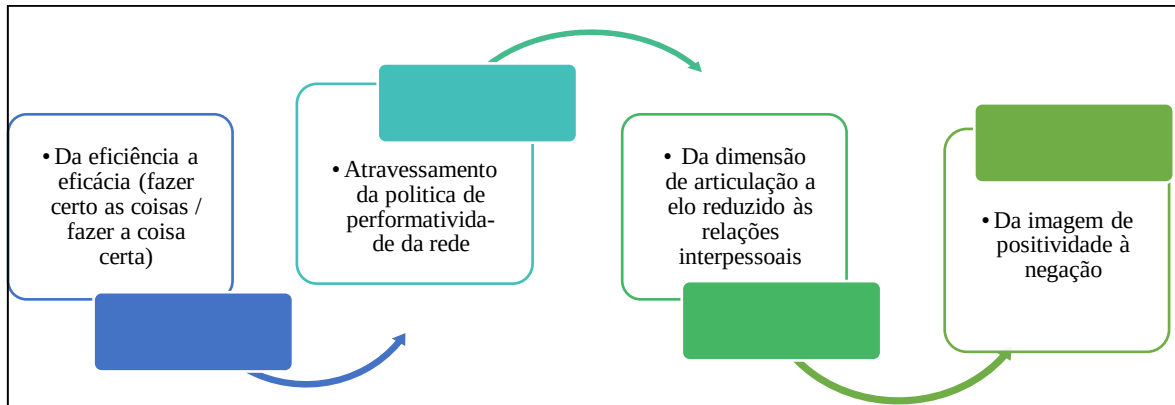
Como a análise de discurso, como dissemos, não é uma ciência exata é uma ciência da interpretação, ela não estaciona em uma interpretação, ela a interroga. Cabe ao analista, na elaboração de sua análise, e na explicitação de seus resultados, mostrar a eficácia de seus procedimentos e a consistência teórica com que a conduziu. O ponto de partida de sua análise é sua questão, sendo, esta, parte da sua investigação, de sua inteira responsabilidade (ORLANDI, 2013b, p. 4).

Considerando o exposto, assumimos esta responsabilidade sobre nosso objeto de análise, os discursos que produzem sentidos no que se refere à atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada centrada na escola, vislumbrando uma multiplicidade de possibilidades no que concerne à compreensão do processo discursivo, de modo que as produções discursivas produzidas no contexto das entrevistas, que se constituem nossa matéria significativa, partindo do entendimento da relação do homem com os sentidos, se dão em diferentes materialidades, a partir de processos de significação múltiplas e que a matéria significativa afeta o gesto de interpretação, dando forma a ele (ORLANDI, 2013b).

Diante do exposto, tentamos apreender nos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola os sentidos que emergiram sobre a atuação do coordenador pedagógico nesse processo e analisá-los. Ao lançarmos o olhar para as produções discursivas de nossos sujeitos, apontamos duas categorias e suas respectivas subcategorias as quais originaram-se a partir da interpretação das falas dos participantes, à luz perspectiva do marco teórico utilizado para dar conta dos objetivos da presente pesquisa.

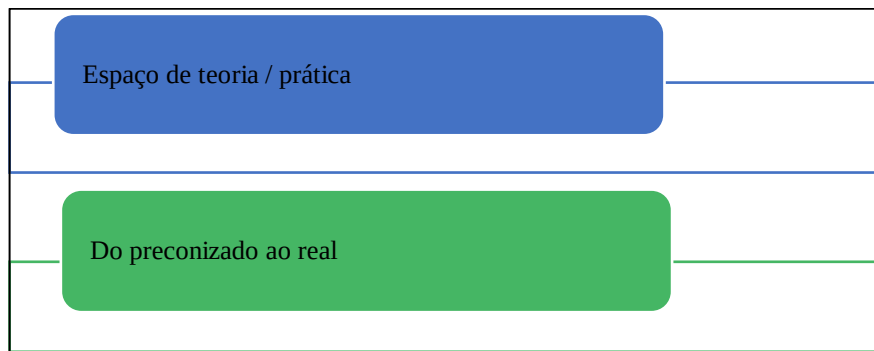
Vejamos os quadros a seguir:

Quadro 3 – Categoria Coordenação Pedagógica



Fonte: A autora (2018)

Quadro 4 – Categoria Formação Continuada



Fonte: A autora (2018)

Na próxima seção, apresentaremos, então, a síntese dos questionários sócio-profissional e as análises das entrevistas semiestruturadas, discutindo cada uma das categorias/subcategorias apresentadas acima à luz da Análise do Discurso.

4 TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentaremos os sentidos que emergiram do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre a atuação do coordenador pedagógico na rede estadual de Pernambuco. Nessa direção, apresentaremos inicialmente uma contextualização acerca da Formação Centrada na Escola na Rede Estadual de Pernambuco, avançando com uma discussão sobre a questão das metas na referida rede e em seguida uma breve apresentação das escolas, *loci* de nossa pesquisa.

Desta feita, partimos do entendimento de que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, por se constituírem efeitos de sentidos que emergem em condições determinadas, estando de alguma forma presentes no modo como diz, deixando sinais que, enquanto analista de discurso, temos de apreender, haja vista a relação que se estabelece entre o dizível e o não-dizível, imbricados um interdiscurso, ou seja, em um já dito, sentidos que se organizam no movimento constante dos objetos simbólicos e também da história.

Diante do exposto, frente à multiplicidade de dispositivos que a Análise do Discurso nos permite mobilizar, nesta análise serão considerados os seguintes conceitos: o dito e não dito (implícito), já dito, posição discursiva, formação discursiva. Mas, conforme afirma Silva (2008), dá-se ênfase ao “como é dito” e não ao “o que é dito”, tendo em vista que, segundo a autora, este exercício de análise constitui-se, por conseguinte, numa tentativa de abordagem do discurso como prática social, o que representa efeito de sentido entre interlocutores, que se constrói no movimento em que se interligam o intradiscurso – “Discurso como estrutura” – e o interdiscurso, o já-dito em outro lugar (PÊCHEUX, 1997 *apud* SILVA, 2008, p. 39).

Assim, é no interdiscurso, representado como eixo vertical, onde teríamos todos os dizeres já dito, e esquecidos, em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível; e pelo eixo horizontal, o intradiscurso, que representa o eixo da formulação, ou seja, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (COURTINE, 1984 *apud* ORLANDI, 2013a, p. 32), o que implica afirmar que, na realidade, todo dizer sempre se encontra na confluência desses dois eixos que, melhor dizendo, seriam: o da memória, concebida como “constituição”, e o da atualidade concebida como “formulação”, sendo desse jogo que emergem seus sentidos, pois, compreende-se que os sentidos podem ser lidos, identificados num texto mesmo não sendo mencionado, e isso revela a importância de estarmos atentos tanto ao que o texto diz quanto ao que ele não diz, digo, ao que está implícito, que por sua vez, não é dito, todavia é significado.

Segundo Silva (2008, p. 41), “na palavra se inscreve o não-dito, o que não é verbalizado, mas que está ali, configurado no espaço do branco do papel; guarda segredos nas entrelinhas, gerando um silêncio que suspende o entendimento e aguça a criatividade”. Remetendo-nos, assim, à incompletude do discurso, da linguagem, subentendo que todo discurso se constitui uma relação com a falta, com o equívoco considerando-se que “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12) posto que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados; essa tríade se apresenta em constante movência e construção do simbólico e da história.

4.1 Contextualizando a Formação Centrada na Escola na Rede Estadual de Pernambuco

A partir dos resultados das avaliações externas, em especial os que se referem ao Ensino Médio, em 2007, de acordo com Dutra (2013), o governo pernambucano se lançou na realização de um estudo sobre o quantitativo de escolas de Ensino Médio Integral do estado que seria necessário para atender às demandas de jovens de 15 a 17 anos nessa etapa de Ensino com vista à reestruturação da Educação Básica, apresentando uma política pública que possibilitasse modificações nas estruturas organizacionais da Secretaria de Educação do Estado anunciando, assim, o Programa de Educação Integral que se fundamenta na filosofia da educação interdimensional, que caracteriza-se pela construção do ser humano na sua inteireza, privilegiando-se quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade, ou seja, uma educação que visa não apenas à construção dos conhecimentos cognitivos, mas ancorada em uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, tornando-se um agente das práticas sociais, intervindo na realidade, bem como em seu contexto social, a fim de transformá-los, sendo ainda fundamental, segundo Dutra (2013), a formação dos educadores, integrados nesse processo, nessa filosofia para a construção de escolas baseadas nessa concepção educacional.

Isto implica afirmar que as práticas desenvolvidas por seus atores apresentam como objetivo primordial a formação integral de seus estudantes com vista a uma prática integrada na qual o que é preconizado em seu currículo de ensino vislumbra a ampliação de suas temáticas, bem como seus sujeitos e espaços, posto que, segundo Costa (2015, p. 22),

É papel dos atores que trabalham nas escolas que desenvolvem essa proposta educacional trabalhar na reformulação do padrão de Escolas de Educação em Tempo Integral que temos hoje, pela manhã é uma unidade tradicional e à tarde se transforma num espaço lúdico com atividades artísticas desconectadas de um projeto uno que visa formar o sujeito nas suas múltiplas dimensões.

A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar, surgindo, dessa forma, uma nova escola para o Ensino Médio, visando à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e da aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino (DUTRA, 2013) onde “a escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população” (GADOTTI, 2009, p. 51).

O debate atual acerca da Educação Integral no Brasil ocorre no momento de grandes desafios na busca da qualidade de sua educação básica. Pois, se ampliou o acesso, mas e a qualidade? Como trabalhar essa compatibilidade? Pensamos que essa compatibilidade se efetivará quando a educação, de fato, conceber o sujeito na filosofia interdimensional contextualizando ações educativas, trazendo a comunidade para partilhar os saberes que serão veiculados no espaço escolar, em seu cotidiano, planejando coletivamente o projeto político pedagógico.

Para conduzir esse processo coletivo no espaço escolar está o coordenador pedagógico como sendo o articulador desse processo com vista ao desenvolvimento da qualidade sociocultural da educação, a qual remete à efetiva aprendizagem. Segundo Gadotti (2009, p. 52),

Falar em **qualidade sociocultural da educação** é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduza o direito de estar matriculado na escola. É **direito de aprender** na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam (grifo do autor)

Nessa direção, ancorados nas ideias deste autor, ressaltamos que concebemos como educação de qualidade uma educação cidadã, ativa, participativa, aquela que forma para e pela cidadania, que vislumbra o empoderamento das pessoas e comunidades, posto que “toda cidadania é, por si mesma, ativa” (GADOTTI, 2009, p. 54), e ao qualificar a cidadania de “ativa” realça-se o seu caráter participativo e mobilizador.

Frente a essa concepção, a de uma nova escola, aquela que prima pela qualidade de sua educação, na perspectiva qualidade sociocultural da educação, na qual o processo de ensino-aprendizagem tem sua primazia, mudanças impactaram na formação dos professores, em

especial a formação continuada centrada na escola, a qual está inserida no cronograma das atividades do calendário letivo, e é contabilizada como parte da aula-atividade dos professores.

A aula atividade corresponde a um momento em que o professor tem disponível, dentro da sua carga horária²⁹, um tempo para planejar suas aulas, tirar dúvidas dos alunos, atender pais e responsáveis, dentre outros, bem como as ações de preparação, acompanhamento e avaliação de sua prática pedagógica que de acordo com o Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco Título III, art.16, inciso IV, inclui

- a) Elaboração de planos de atividades curriculares, provas e correção de trabalhos escolares; b) participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; c) aprofundamento da formação docente; d) participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar; e) atendimento pedagógico a alunos e pais.

E, de acordo com o que é preconizado pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e orientado através das Gerências Regionais de Educação – GRE, são realizados na escola dois momentos formativos, quais sejam: no início dos semestres, de forma coletiva e com pautas pré-determinadas pela referida Secretaria e ratificada pelas gerências, que segundo informações da técnica responsável pelas formações na regional, apresentam textos de embasamentos legais e de apoio à prática pedagógica.

Assim, para que haja discussão na escola, as referidas pautas são socializadas, primeiro, com dois técnicos de cada escola, o educador de apoio e outros atores que a escola julgar necessário participar. Outro momento são as formações semanais por áreas de conhecimentos, nos horários das aulas-atividades. No entanto, convém ressaltar que as escolas não têm autonomia para realizar alterações, de acordo com suas demandas, dos dias preconizados pela Secretaria para essas formações, cumprindo efetivamente, conforme podemos conferir no quadro que segue:

Quadro 5 – Formação semanal por Áreas de Conhecimentos - Rede Estadual de Pernambuco

Dia da Semana	Área de Conhecimento
Terça-feira	Matemática

²⁹ A portaria n. 577, de 21 de janeiro de 2013, em seu art. 14 - estabelece as horas-aula atividade de 35% (trinta e cinco por cento) para o professor com 200 h/a e 33% (trinta e três por cento) para os professores com 150 h/a cumpre o estabelecido na lei do piso salarial do magistério, e a sua aplicação deve ocorrer à luz do que está disciplinado no Estatuto do Magistério – Lei n.11.329/1996. Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/40-noticias/3343-apos-cinco-anos-governo-implanta-horas-aula-atividade>, Acesso em: 22 abr. 2017.

Quarta-feira	Ciências Humanas
Quinta-feira	Linguagens e Códigos
Sexta-feira	Ciências da Natureza

Fonte: A Autora (2018)

Esse processo é apontado pela Secretaria como formação continuada em serviço³⁰. Tal processo de formação pode ser reservado à elaboração de planejamento de ações formativas que tenham como foco o processo de ensino e aprendizagem, bem como com a autoformação do professor e como um elemento que possa servir de âncora em seu trabalho cotidiano no contexto escolar.

Nessa direção, ressaltamos que a GRE Mata Centro apresenta em seu quadro de funcionários, técnicos educacionais responsáveis por acompanhar e realizar formações em cada uma das áreas de conhecimento. Mas, as formações realizadas por eles são feitas de forma alternada, na própria regional e nas escolas. Ressaltamos que estas formações acontecem com maior frequência para os professores que atuam com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Mas, segundo informações da regional, quando as temáticas/conteúdos a serem abordados se referem a resultados de avaliações externas e seus descritores (a exemplo de Leitura que perpassa as áreas) os/as professores/as das demais áreas chegam a ser convidados para participarem, mas no nosso entendimento apenas como coadjuvante, tendo em vista a prioridade dada aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos sistemas de avaliações apresentar-se como influência dos modelos nacionais e internacionais, o que não é o caso das demais áreas.

Isso ocorre devido a uma visão mais universalista, equiparado na ideia de estabelecer uma escala mundial, além de que a partir dessas duas áreas de conhecimentos possam ser comparados, já que essas avaliações buscam mensurar os estudantes a partir dos “mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Como forma de garantir essa visão universalista é importante registrar que os técnicos educacionais da referida GRE realizam também formações nas escolas que apresentam

³⁰ A Instrução Normativa n. 001/2000, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, determinava os objetivos e atribuições, assim como orientava procedimentos e conteúdos para a implementação do programa de formação continuada em serviço do sistema estadual de ensino (PERNAMBUCO, 2014). Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol3.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

desempenho abaixo do esperado nas avaliações de larga escala por polos³¹ nos quais reúnem as escolas considerando-se o critério de proximidade dos municípios nos quais essas escolas estão localizadas. Essas formações, *in loco*, são planejadas com foco nos dados das escolas, atendendo suas especificidades, mas contemplam apenas os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, percebe-se certa contradição, pois já havia sido afirmado que quando os conteúdos das formações se referem à discussão dos resultados, os professores das demais áreas são convidados a participar. Isso reforça o termo usado anteriormente, os/as professores/as das demais áreas (Ciências Humanas e Ciências da Natureza) constituem-se, como já afirmamos, meros coadjuvantes desse processo de formação, seja na GRE ou na escola.

Sabe-se que o investimento nesses dois componentes curriculares se dá em função das avaliações externas que priorizam os resultados dos mesmos e passa por uma lógica de medida de proficiência que possibilitará aos gestores a implementação de políticas públicas, e as unidades escolares um retrato do seu desempenho. No entanto, essa lógica nos direciona ao que advoga Oliveira (2014, p. 456 *apud* MARCELINO, 2015, p. 42)

Ao considerar como critério de qualidade o desempenho dos alunos nos exames de Português de Matemática, ignoram-se outras dimensões fundamentais do processo educativo que devem ser desenvolvidos nas crianças e jovens. Mas, além disso, ao atribuir a ênfase aos resultados dos testes, é empobrecida a atividade docente, reduzindo-a ao treinamento e a perseguição de um foco mensurável. Perde-se aí a dimensão colaborativa e coletiva do trabalho docente, restringindo o foco ao ensino-aprendizagem de duas disciplinas e desprezando outras dimensões do saber humano, necessários e indispensáveis à vida em sociedade.

A ênfase nesses componentes curriculares se dá tendo em vista as políticas por resultados que vem sendo preconizada pelo Governo do Estado que, de acordo com Pernambuco (2012), se caracteriza por um modelo de gestão para resultados aplicados à educação demandando definição de responsabilidades, bem como do cumprimento das atribuições por cada uma das partes envolvidas, as quais formam a tríade: SEE³², GRE e Escola, constituindo-se em um sistema de gestão de responsabilização educacional pautado por características como a flexibilidade, a descentralização e pela participação dos atores no processo educacional.

³¹ São cinco polos: Bonito, Escada, Gravatá, Vitória e Bezerros.

³² Secretaria de Educação de Pernambuco.

A referida tríade apresenta-se como responsável pelos resultados e qualidade da educação pernambucana, estruturando-se em um modelo que se apresenta como um novo paradigma, não só para a gestão do sistema de ensino estadual de Pernambuco, mas também como uma forma de responder ao desafio da UNESCO ao preconizar que é preciso “ofertar uma educação pública de qualidade social como direito fundamental de todas as pessoas, fundamentada no respeito aos direitos humanos, na equidade, na relevância, na pertinência, na eficácia e na eficiência” (UNESCO, 2005 *apud* PERNAMBUCO, 2012, p. 6).

Porém, subentende-se que nesse sistema de responsabilização educacional as estratégias de responsabilização (*accountability*)³³ trazem supostamente mecanismos de uma gestão escolar democrática e participativa, tornando-se imprescindível que cada uma das partes do sistema de ensino compreenda a relevância de desempenhar eficientemente o seu papel no processo educacional, pois o principal objetivo é a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

No entanto, a prática nos revela um processo performativo que faz com que esses mecanismos não se efetivem, por estarem ancorados numa perspectiva gerencial e de sistemas que preconiza um “processo pedagógico de forma linear, guiado por esquemas de retroalimentação destinados ao controle do processo” (FREITAS, 2014, p. 1086) no qual a melhoria da aprendizagem será traduzida através dos índices educacionais obtidos através das avaliações externas e o Estado, ao passo que estabelece metas anuais por escola a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, institui o Bônus por Desempenho Educacional – BDE, tornando público os resultados das escolas estaduais para os pais e comunidade escolar, o que na sua compreensão amplia os espaços de participação de todos na tomada de decisão do processo administrativo e do planejamento pedagógico escolar.

Instituído em 2008, por meio da Lei 13.486, o Bônus de Desempenho Educacional – BDE é devido às escolas estaduais que alcançam a partir de 50% das metas pactuadas no Termo de Compromisso e a todos os servidores destas escolas, proporcional ao tempo de serviço na escola, limitado a um mínimo de seis meses [...] O Bônus de Desempenho Educacional é coletivo. Todos os funcionários lotados e em exercício na escola têm direito ao bônus, que é proporcional ao cumprimento da meta e ao tempo de permanência do servidor na escola (PERNAMBUCO, 2012, pp. 24-25).

³³ As políticas de *accountability* (responsabilização) no setor educação consolidam-se no Brasil, no âmbito do governo federal, com a publicação de normas legais como a LDB e o FUNDEF, que definem as responsabilidades e repartição de recursos entre os entes federados, e tornam-se mais complexas a partir de 2007, quando o MEC cria o IDEB, com metas de desempenho por escola e sistema de ensino até 2021 e estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação com 28 diretrizes a serem seguidas por estados e municípios para melhorar a qualidade da educação.

Concordamos com Melo (2015) quando nos alerta que apesar da tentativa do BDE estar ligada à motivação dos profissionais da educação, essa iniciativa remete a uma lógica empresarial na qual o trabalho e o real papel da educação possam estar deixando de ser o centro e o foco esteja em alcançar e atingir metas e assim conseguir o bônus, o que deixaria a educação em segundo plano, haja vista que o trabalho seria para conseguir o dinheiro e atingir metas.

Esse contexto de discussão referenda que, em Pernambuco, as mudanças que ocorrem na gestão pública e que impactaram categoricamente na educação emergem concomitante ao processo de modernização da gestão pública no Brasil, especificamente na década de 1990, caracterizando-se como condição para a *accountability* (responsabilização) através da Reforma de Gestão Pública a partir do Plano Diretor de Reforma do Estado iniciado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE a qual foi consolidada em 1995, com vista à construção de uma estrutura de Estado que se apresentasse como eficiente em oposição ao modelo burocrático de administração até então vigente. Nessa direção, de acordo com Marcelino (2015, p. 39),

Houve uma atmosfera em âmbito nacional que impulsionou os estados e municípios a reelaborarem formas de gestão que incluíssem o modelo empregado nacionalmente, uma vez que cada ente federado tinha que assumir suas responsabilidades a partir da própria legislação em vigor”.

A Reforma de Gestão Pública incluiu a dimensão institucional, o que implica dizer que sua legalização contemplou a descentralização na organização estatal, a dimensão da gestão e a cultural, sendo que, do ponto de vista da gestão, a ênfase se deu pela autonomia e responsabilização de gestores na administração por resultados, assim como na competição administrativa e no controle social, inicialmente no nível macro (Ministérios e Secretarias). No diz respeito à mudança cultural, esta impacta na mudança de mentalidade e comportamento no âmbito da administração pública, voltada para a gestão para resultados.

No contexto da reforma, o Governo Federal implanta o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados – PNAGE com vista à ampliação para os estados e municípios das condições necessárias para a modernização de seus serviços públicos, o que leva os estados e municípios a efetivarem, de acordo com suas especificidades, reformas em seus vários sistemas: educação, saúde, tributário, dentre outros.

Nesse cenário, o Estado de Pernambuco se integrou ao PNAGE em 1999, priorizando ações de informatização da máquina administrativa e do serviço público. A partir de 2007, com

a implantação do modelo de gestão para resultados, com o apoio do Movimento Brasil Competitivo – MBC, o Governo de Pernambuco consolidou a modernização da gestão pública estadual, implantando o modelo de gestão para resultados na educação, saúde e segurança pública (DANTAS, 2012).

No entanto, no âmbito educacional, reforçamos que a ideia basilar que caracteriza o sistema de responsabilização se dá, na medida em que a qualidade da educação de cada escola, bem como o sistema de ensino, passa a ser mensurada pelo Ideb, pois as escolas passam a ser cobradas em função de seu desempenho, o que, segundo Pernambuco (2012), “contribui para melhorar os seus resultados”.

Frente a este cenário, Dantas (2012, p. 1) advoga que

O Programa de Modernização da Gestão Educacionais: Metas Educacionais – PMGE/ME³⁴ foi criado em 2007 e está voltado para a melhoria dos indicadores educacionais do estado Pernambuco, a partir do conceito de “gestão por resultados”. [...] Outro instrumento criado é o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE. Este trata-se de indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano.

Diante do exposto, as escolas assumem a responsabilidade em alcançar as metas estabelecidas em consonância com os índices preconizados, tanto no âmbito federal como estadual, IDEB/IDEPE, respectivamente, seguindo uma lógica das políticas públicas educacionais as quais se mantêm no padrão de gestão gerencial, bem como nos procedimentos avaliativos, reverberando, de acordo com Silva e Sampaio (2015), um contínuo processo de internalização, por parte dos coordenadores pedagógicos, concebendo os referenciais administrativos como parâmetro para a resolução dos problemas escolares, levando o conjunto dos professores a assumir responsabilidades individuais para o alcance de resultados educativos, traduzidos neste contexto como sendo metas a serem alcançadas.

Nessa direção, concordamos com Marcelino (2015, p. 34) quando nos afirma que

Para dar sustento a essa concepção gerencialista, criam-se toda uma estrutura tecnológica que vai dar suporte para que todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem sejam monitorados/controlados e possa obter eficiência e eficácia consequentemente, produtividade para o sistema baseado numa gestão por desempenho e resultados.

³⁴ O programa está estruturado em torno de um conjunto de ações a exemplo da criação do SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e municipal, que promove avaliações anualmente desde 2008 (DANTAS, 2012).

Ressaltamos que, no caso de Pernambuco, esta estrutura tecnológica refere-se ao Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco – SIEPE regulamentado e implantado pela Portaria SE nº 4636 de 05 de julho de 2011. Segundo Andrade (2014), o referido sistema foi desenvolvido como política pública, e consiste em um sistema informatizado que proporciona às escolas da rede estadual acesso às informações educacionais em tempo real, bem como a recursos pedagógicos e de gestão, democratizando o acesso ao conhecimento e promovendo a interação entre a Secretaria de Educação, Gerências Regionais de Educação, escolas e comunidade escolar, disponibilizando dados suficientes para o acompanhamento dos indicadores do Pacto Pela Educação, tornando-se “uma ferramenta chave para o gerenciamento, acompanhamento e monitoramento do cotidiano escolar, proporcionando agilidade na tomada de decisão e correção de rota, quando necessário” (ANDRADE, 2014, p. 30).

Esse gerenciamento possibilita o acompanhamento por parte das várias instâncias envolvidas nessa política de gerenciamento, do gabinete do Governo aos familiares dos estudantes, afirmando-se assim o cumprimento das metas de melhoria da qualidade da educação estabelecidas pelo Termo de Compromisso, assinado pelo Gestor Escolar em cerimônia de Pactuação das Metas.

Diante do exposto, concordamos com Bernstein (1971 *apud* BALL, 2005, p. 65) quando advoga que:

Essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público.

Convém ressaltar que o gerenciamento visa inserir o trabalhador num processo de performatividade que é desenvolvido de tal forma que o profissional se envolve emocionalmente sem se dar conta de que está caindo na teia do “emocionalismo instrumental”³⁵ (HARTLEY, 1999 *apud* BALL, 2005, p. 545). Percebe-se, assim, uma perspectiva tecnicista nos processos de formação continuada que apontam resultados de cunho gerencialista em que se conjectura a tecnização do ensino como uma predominância das políticas educacionais, o que efetivamente não promove uma autonomia profissional. O modelo gerencialista revela dificuldades do sistema público de ensino em lidar com a melhoria da qualidade e a eficiência

³⁵ [...] Sobrevivência e vantagem competitiva na economia da educação [...] esforço dedicado à produção das fabricações pessoais e institucionais (BALL, 2005, p. 545).

dos resultados atribuindo aos/às professores/as a posição discursiva de técnico, relegando o ensino a um processo de cumprimento de metas estabelecidas no gerencialismo, a exemplo das referidas metas que são pré-definidas, em um termo de compromisso no qual cada escola precisa firmar junto à Secretaria de Educação de Pernambuco. É sobre essas metas que trataremos no tópico seguinte.

4.1.1 Sobre Metas e Metas

Acerca das metas pré-definidas na pactuação das escolas junto à Secretaria de Educação de Pernambuco, convém ressaltar que são por escola e para fins de seus cálculos são consideradas suas particularidades o que leva cada uma delas a se empenharem, muitas vezes de forma exaustiva, para atingir as metas firmadas, conforme podemos refletir à luz do recorte discursivo de E4 – ESC2: “[...] **alcançar a meta, tudo agora é voltado pra meta. Bater meta! O foco é sempre (rsrsrs), a meta!**”. Isso nos leva a questionar a perspectiva interdimensional preconizada pela Educação Integral, filosofia na qual o Estado afirma estar ancorada essa proposta.

Focar em resultados se constitui um gargalo no processo de ensino-aprendizagem e no processo de formação dos professores desfocando assim, a atuação do coordenador pedagógico o qual deixa de atuar no âmbito geral de suas atribuições no espaço escolar e passa a ter uma conotação de coordenador das áreas prioritárias das matrizes de referências para as avaliações externas, o que pode ser constatado no que nos afirma Marcelino (2015, p. 120):

A formação é chamada de continuada numa busca de construção de saberes próprios da prática docente, no entanto, no caso de Pernambuco, a formação não está sendo colocada como uma política de formação continuada, mas como uma política de valorização das matrizes e referenciais das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, para atender a uma avaliação de larga escala.

Nos discursos dos/as professores/as, essa política por resultados se constitui como atravessamentos para garantia de uma formação que de fato priorize suas especificidades, focando uma luta por visibilidade que reverbera em uma política de performatividade compreendida como uma cultura e um modo de regulação, definidos como “um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (LYOTARD, 1984 *apud* BALL, 2010, p. 38), o que diz que tanto os coordenadores/as pedagógicos como professores/as são submetidos

à lógica performativa de regulação e controle, a qual o Estado vem estabelecendo, conforme já referido, ao emocionalismo instrumental no contexto escolar. Isso nos direciona ao que enuncia E7-ESC1:

[...] **As políticas**, por exemplo, **de aprovação**, eu vejo que muitas vezes, **eu acredito que esteja muito maquiado**, o papel do estado hoje ele quer que você tenha uma aprovação em massa e eu não vejo por aí [...] **Junta com a coordenação, alguns coordenadores também fazem o que fazem e quem vai perder é a comunidade, o aluno.** [...] a educação tá indo de água abaixo.

Tal enunciado faz emergir acerca da atuação do coordenador pedagógico um *sentido de cumplicidade, ainda que (in)voluntária*, da “esquizofrenia institucional”³⁶ que vem tomando conta das escolas em função das políticas de resultados que tomaram conta das políticas educacionais no Estado de Pernambuco, que, de forma massacrante, em nome de uma política de qualidade, em nossa leitura de quantidade, faz os vários segmentos, numa “deterioração nas relações”³⁷ da escola, entrar em um jogo desumano em função da elevação dos indicadores de (in)sucesso com vista a atender às demandas preconizadas pelo Governo, a quem especialmente, só interessa a posição do Estado nos rankings educacionais. No entanto, concordamos que

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais (NICHOLS; BERLINER, 2007 *apud* FREITAS, 2014, p. 1099).

Para tanto, em se tratando da formação na escola, a qual compreende um processo contínuo, os fazeres docentes podem ser melhorados a partir de um trabalho de interação entre os pares com vista a promover mudanças educativas em prol da aprendizagem, bem como de melhorias para o espaço escolar.

Nessa direção, tecendo críticas a essa formatação das reuniões, E8 – ESC1 anuncia:

Então, **praticamente o professor fica ali com uma expectativa, querendo ser ouvido porque são muitos anseios, muitas dúvidas e acaba saindo das formações frustrados**, não! Tem que ser assim, não deve ser assim, se não

³⁶ Cf. Blackmore e Sachs (1997 *apud* BALL, 2010, p. 42).

³⁷ Nichols e Berliner (2007 *apud* FREITAS, 2014, p. 1099).

for assim não serve. Então assim, **tem muitas que são proveitosas e dentro dessas muitas eu vou dizer assim, que sempre tem uma, duas três que não corresponde às expectativas. Olhe! Nas formações que acontecem dentro da escola, digamos que já vem o modelo pronto, entendeu? Com os tópicos a serem seguidos, [...] aquelas que acontecem na escola, elas são direcionadas, inclusive os textos a serem lidos, os tópicos a serem abordados, os slides já vêm prontos [...]**

Quão angustiante é saber que os(as) professores(as) têm/criam expectativas acerca das formações e perceber que estão assujeitados a uma política que lhes sonega os direitos de, em seu âmbito profissional, opinar sobre o que precisa aprender, estudar, refutar, questionar sobre o que deve ser discutido em seu processo de formação continuada na escola, quando são eles(as) que estão no cotidiano das escolas e especialmente na ponta, na sala de aula, espaço legítimo no qual emergem as demandas de conhecimentos a serem construídos/ampliados. Reféns de um sistema educacional que, de forma explícita, sucumbe cada vez mais a escola, relegando-a a padecer de um déficit de sentido para os que nela trabalham e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz, ou seja, reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa (CANÁRIO, 2006).

Nesse cenário de falta de autonomia e de negociação junto aos/as professores/as frente às formações na escola, habita o coordenador pedagógico, vulnerável aos discursos dos/as professores/as sobre sua atuação, muitas vezes sem considerar o universo burocrático e heteronômico no qual esse profissional está inserido, submetendo-o gradativamente à inércia, frente a um espaço que por excelência é a ele atribuído, pois ratificamos que a formação na escola é atribuição precípua desse profissional. O enunciado por E8 – ESC1 revela que **“inclusive os textos a serem lidos, os tópicos a serem abordados, os slides já vêm prontos”** permitindo apreender um *sentido de agente transmissor dos conteúdos pré-determinados pela Secretaria de Educação* no processo da formação continuada na escola, o que nos remete a uma concepção de Educação Bancária³⁸ às avessas, pois os/as professores/as passam a ser meros receptores das informações, pura transferência de conteúdo que a rede julga pertinente eles(as) receberem. E, assim, as escolas vão se rendendo cada vez mais à política da performatividade.

³⁸ Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Isso faz emergir a necessidade de contextualizarmos também as escolas que se constituíram lócus de nossa pesquisa com vista a uma melhor compreensão dos discursos dos/as professores/as acerca da atuação do coordenador na formação centrada na escola.

4.1.2 Apresentando a Escola 1 / Apresentando a Escola 2

Nesse subtópico apresentaremos as escolas que se constituíram campo de nossa pesquisa, descrevendo algumas nuances de como acontece a formação nesses espaços discursivos.

4.1.2.1 Apresentando a Escola 1

A Escola 1 encontra-se localizada em uma área periférica do município de Vitória de Santo Antão-PE, tem 43 anos de funcionamento, conta atualmente com um público de 1051 estudantes atendidos por 48 professores³⁹ em uma jornada de tempo integral. Em sua infraestrutura apresenta 23 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e quadra.

Na referida escola, de acordo com informações da gestora, as formações dos(as) professores(as) que acontecem no início do ano letivo (primeiro semestre) e do segundo semestre seguem orientações do calendário oficial do Estado e conforme já informado, as orientações da Secretaria de Educação através da GRE, com seus conteúdos, que não dão margem para que a escola possa trabalhar questões de seu cotidiano, o que inquieta os(as) professores(as) conforme podemos conferir no discurso de E1 - ESC1:

[...] a gente passa dois dias resolvendo questões que muitas vezes a gente fica naquela angústia de às vezes até vem pessoal como se fosse pra fiscalizar, pra ver se tá sendo cumprido. Não é o fato de estar reunido, mas pra fiscalizar o que tá sendo feito e às vezes fica muito amarrado e eu sempre percebo os professores angustiados assim porque a gente demanda muita coisa, a gente tem coisa pra tratar aqui, seria mais importante, surgiria mais efeito porque é como se tivesse assim: tá uma pessoa doente, tá com uma doença na cabeça, e vai dar uma medicação pra os pés. Então, não tem muita função, é como se fosse pra dizer, é um paliativo então não resolve, então acho que dentro da escola, as formações, claro é importante que tenha também porque assim, é um é um sistema e tem que tá tudo alinhado mas assim, que houvesse esses momentos de, eh! para se encontrar, resolver esses problemas que são pontuais.

³⁹<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Site/Coordenadoria/indexSiteCoordenadoriaAction.do?actionType=detalhar&idUnidadeFuncionalSiteCoordenadoria=605733>. Acesso em: 21 jan. 2018.

O que é dito por E1- ESC1 reverbera na formação dos professores/as na escola. Segundo nos foi informado, é organizada de acordo com o quadro de horário das aulas atividades; nesse sentido, os dias variam de professor para professor, o que no nosso entendimento, não consolida o processo de formação centrada na escola. Isso, como já afirmamos anteriormente, transforma os coordenadores pedagógicos em meros coordenadores de áreas, ou melhor dizendo, dos componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática que são os únicos que têm seus dias de formação mantidos, conforme preconizado pela Secretaria de Educação (ver quadro 5).

Já os momentos com os/as professores/as das demais áreas/componentes curriculares variam porque são cumpridas em momentos de suas aulas-atividades, na maioria dos casos, em dias que não correspondem ao que é posto pela Secretaria de Educação porque, segundo a gestora, o governo do Estado não está com um programa permanente de formação, não sendo possível deixar um dia para cada área conforme determinação da referida Secretaria. Essa informação vai na contramão das informações que recebemos da GRE que nos assegura existirem dias fixos para formação de todas as áreas de conhecimento, como já anunciamos no quadro 5.

No entanto, isso nos revela um processo de transgressão da Escola1 a qual adapta seu quadro de horários à disponibilidade do(a) professor(a). Nessa direção, entendemos que se por um lado essa transgressão revela certa autonomia da escola, por outro se revela como um fator complicador da efetivação da formação centrada na escola por áreas de conhecimentos, pois do ponto de vista da Secretaria de Educação seriam esses momentos de fortalecimento das mesmas, o que dificulta a atuação do coordenador pedagógico no que se refere à efetivação da formação na escola.

Contudo, para além do dito, enxergamos um não dito que nos revela a possibilidade dessa formação acontecer numa perspectiva interdisciplinar, pois os(as) professores(as) que não atendem à determinação dos dias fixos se reúnem por áreas diferentes, mas com dias comuns, o que aproximaria as áreas de conhecimentos, atendendo assim ao que nos revela E1 – ESC1:

[...] **Essa aproximação das áreas eu acho que é importante** de um modo geral, **porque a gente tem que pensar o aluno como um ser integral também, né?** na escola o tempo integral, mas **o ser integral**, então, **se ele é integral eu não posso tá separando Biologia de Química, de Direitos Humanos, de Português** [...] Então, eu acho que deveria ter esse momento, essa formação, eh! Na própria escola, que houvesse **momentos de você se encontrar com seus pares, em relação as mesmas disciplinas**, mas de um modo geral.

O enunciado por esse sujeito, ao passo que evidencia a importância de se primar pela interdisciplinaridade que se constitui um passo importante para se atender à perspectiva da educação interdimensional, nos revela um não-dito, entendendo-se que aquilo que não está dito também está significando (ORLANDI, 2012b), que seria o fato de que a escola não vem dando conta de atender à filosofia de educação interdimensional, preconizada pela Secretaria de Educação, que se apresenta como uma concepção de educação integral que deve garantir o desenvolvimento do sujeito considerando-se as múltiplas dimensões do ser humano, a saber: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, mas, constituindo-se ainda como um espaço em potencial para o exercício da cidadania com foco no protagonismo juvenil vislumbrando-se a qualificação e a continuidade da vida acadêmica, bem como sua formação profissional.

4.1.2.2 Apresentando a Escola 2

A escola encontra-se localizada em um bairro periférico no município de Vitória de Santo Antão-PE, tem 40 anos de funcionamento, conta atualmente com um público de 387 estudantes atendidos por 32 professores⁴⁰ em uma jornada de tempo integral. Em sua infraestrutura apresenta: 11 salas de aula, refeitório, biblioteca, laboratório de informática e quadra.

Essa foi a escola que, neste ano de 2018, foi transformada em Escola Técnica passando a contar com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC).

Apresentando uma situação diferenciada da Escola 1, que não apresenta dias fixos para formação por áreas de conhecimentos, mas tendo em comum o fato de também utilizar os espaços das aulas-atividades para essa finalidade, a formação segue as orientações preconizadas pela GRE, conforme apresentado no quadro 2, sendo que a formação, realizada pelo coordenador, acontece, pelo menos, uma vez por mês e os momentos semanais destinados às aulas-atividades, os professores vêm utilizando para organização/elaboração de suas atividades didático-pedagógicas. Mas, nos inquietou o discurso de E2 – ESC2 que enuncia:

Em relação, a minha disciplina? **Eu não tenho a formação aqui na escola, eles não ofertam essa formação pra gente.** [...], eu não tenho, **minha**

40

Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Site/Coordenadoria/indexSiteCoordenadoriaAction.do?actionType=detalhar&idUnidadeFuncionalSiteCoordenadoria=605730>. Acesso em: 21 jan. 2018.

disciplina eu não tenho essa brecha tipo, hoje é formação de Física, no caso da minha disciplina, eu não tenho, no caso a gente não tem de Física nem de Química. É. Exato. Aqui o que tem a formação, os dias de formação que tem Português, Matemática e a formação do pessoal, se eu não me engano o pessoal de Humanas [...] eles têm esse espaço, eu não sei tem os demais, mas eu sei, a minha Física e Química, a gente não tem, aquele dia reservado pra gente produzir alguma coisa ou trazer, não tem.

Analisar o enunciado por E2 – ESC2, para além do dito, é compreender que a escola não vem dando conta de atender o prescrito pela Secretaria, pois vai na contramão de sua dinâmica, de sua organização, até mesmo porque como já afirmamos, a responsabilidade do coordenador com apenas duas das áreas do conhecimento, em função da participação das escolas nas avaliações externas, lhe nega esse tempo para o investimento em uma coordenação com isonomia, o que de alguma forma fragiliza sua atuação e aos poucos vai revelando um ***sentido de descaracterização da figura do coordenador pedagógico como o profissional que atua no espaço escolar como mediador dos processos de ensino e aprendizagem***, haja vista, esse processo na escola não se dar apenas em áreas/componentes curriculares em particular, mas perpassa todas elas.

No entanto, essa descaracterização, reafirmamos que vem se cristalizando tendo em vista a trama performativa que a Rede Estadual vem envolvendo os coordenadores pedagógicos que, embalados pela esquizofrênica institucional, encontram-se mediatizados pelo esforço dedicado à produção das *fabricações*⁴¹ pessoais e institucionais (BALL, 2010) no qual sua atuação se vê ameaçada. É, pois, sobre essa atuação da coordenação pedagógica e a formação continuada centrada nas escolas que lançaremos o olhar buscando evidenciar/ampliar os sentidos sobre essa categoria.

4.2 Da Atuação da Coordenação Pedagógica à Formação Continuada centrada na Escola: sentidos encontrados

Neste tópico, daremos continuidade ao resultado de nossas análises, ancorados, conforme já sinalizamos na seção metodológica, na perspectiva da Análise do Discurso numa abordagem qualitativa. Estruturamos este tópico em duas categorias de análise que emergiram dos nossos dados, produzidos por meio das entrevistas, a saber: Atuação da coordenação pedagógica / Formação continuada centrada na escola, as quais foram desdobradas, cada uma

⁴¹ Essa forma perversa de resposta/resistência e acomodação à performatividade, que eu chamo de *fabricação*, é também um interesse principal (BALL, 2010, p. 41).

delas, em quatro subcategorias entrecruzadas pela interdiscursividade⁴², já apresentadas nos quadros 3 e 4, e serão apresentadas no parágrafo subsequente.

Ressaltamos que primeiro discutiremos a categoria “atuação da coordenação pedagógica” inserindo nesse processo a discussão de suas respectivas subcategorias, quais sejam: i) Do discurso de eficiência ao discurso de eficácia; ii) Sentidos de atravessamento da política de performatividade da rede; iii) Da função de articulação a elo reduzido às relações interpessoais; iv) O movimento entre a imagem de positividade para imagem de negação.

Num segundo momento apresentaremos a discussão da categoria “Formação continuada centrada na escola com suas subcategorias, a saber: i) Espaço de teoria/prática; ii) Do preconizado ao real; iii) Da concepção de fiscalização à capacitação.

Desta feita, nossa preocupação nesse processo de análise consistiu em ver os textos das entrevistas em sua discursividade, ou seja, como em seu funcionamento o texto produz sentido. E, pensar o texto em seu funcionamento implica pensá-lo em relação às suas condições de produção, ligando-o à sua exterioridade.

Uma ligação que, segundo Foucault (1971 *apud* ORLANDI; LAGAZZI, 2015, p. 19), “a própria textualidade traz nela mesma sua historicidade, isto é, o modo como os sentidos se constituem, considerando a exterioridade inscrita nela e não fora dela”, pois, segundo Orlandi (2013a), para a Análise do Discurso, o sentido não está a priori, já fixado como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há uma determinação histórica que se constitui como o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Evidentemente, os sentidos empíricos que serão apresentados não terão um fim em si mesmo, haja vista “todo discurso está aberto em suas relações de sentido” (ORLANDI; LAGAZZI, 2015, p. 18).

Diante do exposto, e considerando-se as posições discursivas⁴³ (ORLANDI, 2013a) direcionamos de forma mais contundente nosso olhar para os enunciados mais recorrentes presentes nos discursos dos nossos sujeitos. No entanto, respeitando-se as especificidades de cada sujeito em função de suas posições discursivas, também acolhemos em nossas análises enunciados menos recursivos por estarem enredados em uma mesma formação discursiva sendo esta o lugar de constituição do sentido, bem como da identificação do sujeito, espaço o qual ele adquire identidade.

Nessa direção, esses pressupostos dialogam efetivamente com nossos dados na medida em que nos permitem analisar os enunciados, bem como a refletir acerca das regras as quais se

⁴² Várias vozes sociais que se expressam na fala do sujeito (GONDIM; FISCHER, 2009, p. 12).

⁴³ Referem-se ao modo como os sujeitos se subjetivam em determinado lugar.

estabelecem as condições de existências, as produções na história, nos direcionando a compreender quais correlações podem ser estabelecidas com outros enunciados, buscando-se revelar qual papel reverbera-se nesse jogo enunciativo evidenciando-se os efeitos de sentidos que emergem deste contexto. Mas, numa expectativa, conforme advoga Marques (2011, p. 63), de “buscar apreender as margens discursivas considerando-se a opacidade, a não fixidez dos sentidos, as heterogeneidades, as inconsistências e as contradições próprias do discurso”.

Dito isto, apresentaremos os enunciados discursivos sobre a atuação da coordenação pedagógica e suas subcategorias considerando-se que as palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade, posto como advoga Orlandi (2015) o sentido é sempre uma palavra pela outra e sua existência incide nas relações de metáfora (transferência) as quais acontecem nas formações discursivas que se caracterizam como seu berço histórico provisório.

4.2.1 Os sentidos construídos sobre a Atuação da Coordenação Pedagógica

Abordaremos neste tópico a forma como os sujeitos desta pesquisa, a partir das posições discursivas que ocupam nas EREMs da Rede Estadual do Município de Vitória de Santo Antão/PE, têm atribuído sentidos à Atuação da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada centrada na escola. Partindo do entendimento que o dizer está ligado às suas condições de produção, havendo um vínculo constitutivo ligando-o à sua exterioridade, percebemos nos enunciados de nossos sujeitos que a coordenação pedagógica se constitui como um campo de atuação multifacetado no qual o coordenador pedagógico carece de estar a serviço da ação docente procurando aproximar-se dos/as professores/as, demandando um esforço em superar os entraves que muitas vezes se apresentam nessa relação.

E frente a esses entraves, necessita buscar a melhoria da escola, pois precisa apoiar esses profissionais estabelecendo uma relação nas dimensões profissional e muitas vezes pessoal. Pois, como enuncia E1 – ESC1, “quanto mais aproximação tem o educador de apoio⁴⁴ do professor mais fácil vai ficar essa, essa caminhada”.

E nesta caminhada, ganhar a credibilidade dos/as professores/as torna-se fator preponderante e muitas vezes pré-requisito para coordenação pedagógica, pois o/a professor/a mesmo resistindo a alguma atividade ou ação proposta no cotidiano da escola, se abra para novas possibilidades, ceda e as realize em função dessa credibilidade, a qual é conquistada à

⁴⁴ Mantivemos a expressão usada pelo entrevistado, mas ressaltamos que já esclarecemos o uso desse termo na nota de rodapé nº 5.

base de humildade que, segundo Freire (1995, p. 57), “só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado”.

O ato de humildade na coordenação pedagógica se constitui uma forma de o coordenador pedagógico demonstrar que está à disposição do grupo, não numa posição de subserviência, mas na posição de cumplicidade, de reconhecimento da capacidade do outro, pois “não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas” (FREIRE, 1995, p. 57).

A esse respeito, a sequência discursiva de E1 – ESC1 enuncia que “[...] às vezes você tá meio assim por conta de questões gerais do próprio sistema, mas, **chega o educador de apoio com aquele jeitinho, a gente acaba até abrindo mão pra fazer**”. Isso nos permite apreender um *sentido de confiança* revelado ainda pelo discurso de E5 ESC2 quando nos afirmou que “[...] **sem uma coordenação pedagógica atuante a gente fica muito perdido, a gente fica solto**, sem um esteio, sem um lastro, sem uma base”.

Diante de tal enunciado, apreendemos que na mesma medida que o enunciador revela a importância e a necessidade desse profissional na escola, nos adverte que não basta a escola ter um coordenador, é imprescindível que ele seja atuante, responsável assumindo suas atribuições com vista a colaborar para efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Indo além do que está visível nestes enunciados, as “questões gerais do próprio sistema”, E1 – ESC1 revela um silêncio acerca da política educacional de performatividade e gerencialismo, já apresentada anteriormente, que sustenta a educação na rede estadual de Pernambuco. “[...] o(a) docente deixa de ter controle sobre seu próprio modo de ensino, atuando performativamente na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos pelas avaliações padronizadas” (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 88).

Infer-se ainda que seja o coordenador, no espaço escolar, quem “**dá leveza ao trabalho no contexto escolar**” (E1 - ESC1) e direcionamento às ações pedagógicas nesse espaço, carregado de embates e tensões em função das cobranças do sistema/políticas em questão, esse profissional consegue transitar entre os vários segmentos da escola o que fortalece as relações interpessoais nesse ambiente revelando sua face de articulador desse processo favorecendo que o trabalho coletivo escolar possa trabalhar de forma coesa sem desconsiderar as particularidades dos sujeitos o que pode minimizar os embates e as tensões.

Segundo Paiva (2001), o Coordenador Pedagógico se constitui um ator de grande relevância no cenário escolar, por ter como papel primordial desenvolver, junto aos/as professores/as e alunos, o processo de ensino e aprendizagem. Ele precisa estar atento às necessidades dos/as professores/as, e conforme enunciado por E9 - ESC 1 “**diferenciar, trazer**

um diferencial, sair um pouco daquela rotina, **trabalhar com textos atuais, envolver**”. Assim sendo, vislumbra-se a possibilidade de subsídios teóricos e metodológicos para inovar e promover o ensino, pois é nele, no nosso ponto de vista, o espaço no qual se reverberam os estudos e discussões das formações. Ampliando essa discussão, corroboramos:

Há um consenso na literatura de que o papel do coordenador pedagógico é desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o caráter articulador remete ao diálogo, trocas e interações entre o coordenador pedagógico e os demais atores da escola, sobretudo os professores (ANDRADE; ANJOS, 2007, p. 4021).

Assim, de acordo com estes enunciados, foi possível apreender que o objetivo da coordenação pedagógica segundo o discurso de E6 - ESC2 constitui-se em **“apoiar tanto professor como aluno visando uma melhor organização escolar, um melhor resultado”** porque para esse sujeito todas as ações da escola são voltadas para o aluno e ainda para ajudar o professor no ambiente escolar.

Esse apoio nos revela um *sentido de mediação na/para atuação*, haja vista, ao tomarmos para reflexão a sequência discursiva de E8 - ESC1 que nos revela que o coordenador:

É o mediador, é ele que tá tanto pra mediar a equipe professor e aluno como também com a direção, tanto o lado positivo com também os problemas é ele que vai ter o acesso mais fácil a chegar na direção, a falar o que precisa, o que não precisa, **ele também leva muitas vezes nas reuniões, as indagações dos professores, os anseios, as frustrações, leva pra direção**, traz aquele retorno depois, então, isso facilita muito vida da gente.

Sua atuação mediadora se manifesta entre os sujeitos e os conhecimentos pedagógicos e dos componentes curriculares, bem como entre professores/as e estudantes, gestores e também entre a escola e a comunidade. Nessa direção, o enunciado por E8 ESC1 quando nos afirma que **“ele também leva muitas vezes nas reuniões, as indagações dos professores, os anseios, as frustrações, leva pra direção”**, ressalta que na relação entre gestor(a) e professor(a) o coordenador se apresenta como intermediador dessa relação.

O mesmo sujeito, E8 - ESC1, confirma que **“o papel do coordenador pedagógico é muito importante, pois nem sempre o corpo docente tem esse acesso livre a direção e tendo o coordenador pedagógico pra fazer isso é um bom caminho”** o que nos direciona a conceber a mediação como “[...] um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto

dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (SEVERINO, 2002, p. 44), constituindo-se como fio condutor/organizador da inter-relação entre o singular e o social.

Pois, quando a coordenação se propõe a trabalhar não se atém ao individual, sua ação tem sempre uma conotação coletiva e isso está revelado no que é dito por E9 -ESC1 ao enunciar que **“quando ele traz uma ideia, ele não traz uma ideia só pra você, ele traz uma ideia pra o grupo** então, você **vai trabalhar em conjunto** então, você sabe que **o resultado quando é em conjunto é bem melhor** e bem **mais gratificante**” e segundo o discurso de E1 - ESC1 “[...] **o professor não se sente só na resolução das questões cotidianas**”. Esses recortes discursivos nos revelam um não-dito que a coordenação precisa estar atenta em não fazer acepção de pessoas no contexto escolar, em especial no que tange à disseminação do conhecimento que julgamos ser o fio condutor de sua atuação. Em contrapartida, faz emergir um *sentido de valorização da coletividade* numa perspectiva de se garantir resultados eficientes. Em sua atuação como mediador se faz necessário que o coordenador se aproprie de conhecimentos sobre o seu grupo considerando o contexto de atuação de cada participante deste grupo, bem como da escola e as políticas que ela está imersa para que possa ser mais assertivo em seu fazer.

É responsabilidade do coordenador buscar cotidianamente promover na elaboração do projeto político pedagógico da escola a socialização dos diversos saberes de seu grupo, e a partir do âmbito individual transformá-los em projetos coletivos, respeitando-se os pontos de vistas dos indivíduos, primando pelo diálogo, instrumento primordial para o enfrentamento de conflitos e a instituição do coletivo na escola, pois, como advogam Souza e Placco (2013, p. 39),

[...] Trabalhar coletivamente não implica sempre necessariamente concordâncias, mas exige negociação de significados de sentidos, por meio de um diálogo pautado pelo respeito às divergências e diferenças, pela aceitação de múltiplos pontos de vista e pelo estabelecimento de ações que se voltem ao objetivo/fim da escola: aprendizagem e desenvolvimento de alunos e professores.

Diante desta reflexão, apontamos que, na contramão das sequências discursivas em jogo, o enunciado de E3 - ESC2 nos revela que **“a maioria dos coordenadores de escola, eles não participam, não interagem com os professores como deveria**”. E obviamente, sabemos que em todos os cargos e as funções sempre existem os profissionais que não fazem jus ao que é preconizado acerca das suas atribuições pelas instituições que lhes contratam. Esse enunciado se contrapõe à ideia que defendemos do coordenador pedagógico como mediador e que afirmamos ser inerente a essa função. No entanto, revela uma fragilidade na interação coordenador/professor quando nos afirma **“eles não participam, não interagem com os**

professores como deveriam”, o que coloca em xeque a perspectiva da coordenação pedagógica como instância de mediação e um espaço discursivo no qual as relações se constituem carro-chefe.

No caso do cargo/função da coordenação pedagógica, isso fica evidente no discurso de E9 – ESC1 ao pronunciar que **“a gente sabe que há coordenadores e coordenadores, né?”**. No entanto, concordamos que “ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 41).

Exercer sua função de mediador lhe oportunizará constituir-se como profissional que está a serviço de uma atuação que se constitua formadora, através da qual possa emergir o reconhecimento de um sujeito que tem como objetivo primordial colaborar com um ambiente escolar propício a uma prática de coordenação pedagógica que ofereça seus ouvidos à multiplicidade de vozes que ecoam no ambiente escolar e para além de seus muros.

E ainda acrescentamos que ser coordenador pedagógico é estar aberto a novas aprendizagens que lhe possibilitarão atuar de forma assertiva e proativa no espaço escolar que carece que atitudes e posturas sejam condizentes com o que de fato ele representa, espaço de produção de conhecimentos, seu combustível e mola propulsora, espaço genuíno de sua atuação.

Nesse contexto, apresentamos a subcategoria de discussão: Do discurso da eficiência ao discurso da eficácia.

4.2.2 Do discurso da eficiência ao discurso de eficácia

Concebendo-se o neoliberalismo como “um instrumento da política hegemônica do mundo capitalista, e que se encontra a serviço do mercado” (MIZIARA et al., 2015, p. 268), na rede estadual de Pernambuco o coordenador pedagógico vem cada dia mais sendo envolvido nas tramas das políticas educacionais de cunho neoliberal que esse Estado vem assumindo nas últimas décadas, em muitos casos, deixando esse profissional refém de uma postura, que muitas vezes vai à contramão daquilo que ele acredita enquanto educação, deixando-o cada vez mais à mercê do poder que emana dessas políticas.

O combate a essa política requer dos coordenadores pedagógicos uma visão crítica para conseguirem rejeitar as formações oferecidas de maneiras aligeiradas, fragmentadas, descontínuas utilizadas para fins de alienação, produção, reprodução do pensamento hegemônico (MIZIARA et al., 2015, p. 268).

Essa política do governo vem causando inquietação e porque não dizer indignação no meio educacional no Estado de Pernambuco que, em detrimento de uma educação de qualidade, vem inserindo cada vez mais as escolas numa esquizofrenia institucional, em busca de *ranking*.

E referindo-se à posição em que o estado de Pernambuco passou a ocupar no *ranking* nacional⁴⁵, E2 – ESC2 se posiciona descrente quanto a essa posição ocupada nacionalmente quando enuncia que “[...] **O estado de Pernambuco está acima dos outros estados**, mas **na realidade, pra mim, na realidade isso é só um questão e números**, porque quando a gente vai ver na prática mesmo o aluno, na maioria das vezes o aluno não aprendeu aquilo, né?”. Esse dizer nos revela um sentimento de indignação, de descrença no ensino público. Constitui-se um discurso que denuncia a política educacional de performatividade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Mas, esse sujeito não está só em suas críticas, pois os enunciados que seguem revelam que para o Estado vale tudo para que a educação apresente dados quantitativos, supostamente qualitativos, conforme os sujeitos discursivos de nossa pesquisa expressam em seus discursos, a exemplo do pronunciado por E7 – ESC1: “não adianta enfeitar e hoje, **eu vejo hoje educação no país sendo muito maquiada**”. Esse discurso é ratificado nas sequências discursivas que seguem:

Aqui na escola funciona, por exemplo, cada unidade os alunos fazem uma avaliação, os trabalhos tudo mais e isso **tudo é maquiado e quando é maquiado** aí vem o resultado, **em cima desse resultado a coordenação pedagógica ele chama o professor e senta com ele**, entendeu? E8 – ESC1

[...] porque hoje no meu ver as políticas, por exemplo, de aprovação eu vejo que muitas vezes eu acredito que esteja muito maquiado, o papel do estado hoje ele quer que você tenha uma aprovação em massa e eu não vejo por aí [...] eu não vejo que essa política aí tem um futuro legal é **só diz assim que Pernambuco tá ai em primeiro lugar no ranking e eu não sei como mas, é mídia, tá acontecendo, é fato real mas na realidade não é por aí não**. E7 – ESC1

Infere-se, nos enunciados, especialmente nos trechos em destaque, um não-dito que nos leva a entender a falta de credibilidade dos(as) professores(as) na qualidade da educação

⁴⁵ Pernambuco no ranking nacional: 2012 – 8º (22.765) 2013 – 8º (21.642, -1.123); 2014 – 8º (21.520, -122); 2015 – 7º (22.624, +1.104); 2016 – 7º (23.489, +865) 2017 – 7º (23.896, +407). Disponível em: <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/esportes/2017/12/07/o-ranking-nacional-de-federacoes-em-2017-com-pernambuco-em-7o-lugar/>. Acesso em: 05 abr. 2018.

anunciada pelo Governo do Estado. São discursos que denunciam resultados forjados, haja vista o cotidiano das escolas, o dia a dia das salas de aulas revelarem que os resultados veiculados nas mídias não correspondem à realidade. Diante do exposto, concordamos com Melo (2015) ao afirmar que existem outras questões, que são imprescindíveis, mas que não são levadas em consideração para que se garanta a melhoria da qualidade da educação, por haver uma limitação em trabalhar apenas com dados quantitativos, pois, no chão da escola, as ações e o cotidiano não estão em primeiro plano.

Essa discussão reverbera na eficácia e eficiência no âmbito da atuação da coordenação pedagógica, pois os discursos enunciados vêm nos revelando que muitas vezes o coordenador tem a sua função, **“sabe o que é que deve fazer, mas por conta do ambiente ou por conta da direção termina desviando o caminho”** (E9 - ESC1). E continua afirmando que isso se torna um desvio de função, e seu discurso alerta sobre os riscos que a escola corre de não avançar positivamente em seu processo ao proferir que “quando há esse desvio você sabe que aí já vai haver uma alteração em tudo, não vai ter um procedimento tão positivo”, pois as emergências vão atropelando e fragmentando as ações cotidianas as quais estão imbricadas nas condições oferecidas pela escola.

No entanto, os discursos nos revelam um não-dito que seria pensar esse desvio como um descuido do coordenador pedagógico sobre a essência de suas atribuições, se envolvendo nas tramas das atividades, que podemos julgar como secundárias em sua atuação, e deixando claro que não sabem as fronteiras dessa atuação, de seu papel. E isso, frente às imposições, tanto internas como externas, o leva a fazer o que entende pertencer à sua esfera de responsabilidades, de competência.

Em função desse desvio emergem as metáforas, em sua maioria pejorativas, acerca da coordenação pedagógica quando passa a exercer atividades que não deveriam fazer parte da sua atuação nas escolas. Mas, em seu dizer, E8 – ESC1 corrobora o coordenador: “[...] **exercer a função dele com responsabilidade** porque a partir do momento que ele tem consciência do papel que é pra ele fazer então, eu acho que tudo dar certo. Então, assim, ele não faz o papel de ninguém, ele desenvolve o que é pra ele fazer”. E dessa forma, seguindo a lógica do que é dito por este sujeito que **“a escola é triunfante quando ela tem um coordenador pedagógico que desempenha aquilo que é pra ele fazer”**. Essa discussão colabora para que possamos compreender que em sua atuação o coordenador pedagógico, muitas vezes, faz certo as coisas, mas não faz a coisa certa e isso chamamos de eficiência e eficácia, respectivamente, tendo em vista as demandas de atribuições de sua função. Isso nos direciona a compreender, segundo Pereira et al. (2010, p. 2010), que “um profissional, que seja eficiente, fará suas tarefas

corretamente, seguindo uma lógica, dentro do considerado normal, implicando que domine, completamente, as tarefas que lhe são designadas”, alcançando no final a coisa certa, o resultado, a missão.

De acordo com Chiavenato (1994 *apud* CASTRO, 2006), toda organização necessita ser analisada sob o escopo da eficácia e da eficiência, ao mesmo tempo. Mas, nos valem de suas ideias para refletir acerca desses conceitos especificamente na atuação da coordenação pedagógica.

Eficácia é uma medida normativa do alcance dos resultados, enquanto *eficiência* é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. (...) A *eficiência* é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível (...) (CHIAVENATO, 1994, p. 70 *apud* COSTA, 2008, p. 3).

Nessa direção, seguindo a lógica do autor, podemos afirmar que à medida que o coordenador pedagógico se volta para eficiência, ou seja, melhor utilização dos recursos disponíveis, ele está se propondo a fazer corretamente as coisas. A esse respeito vejamos os enunciados seguintes: “o estado solicita e eles executam [...], **eles sempre se preocupam em passar tudo o que eles recebem de informação**” (E4 - ESC2); “[...] **muitas vezes a gente recebe isso imposto, impor aquilo ali porque a rede tá cobrando, aquele programa tem que ser dado**” (E7 – ESC1).

E, quando se utiliza dos instrumentos fornecidos por aqueles que executam para avaliar o alcance dos resultados, isto é, para verificar se as coisas realizadas dentro do esperado são as que verdadeiramente deveriam ser feitas, então ele está se voltando para a eficácia que no caso seria o alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis, ou seja, assumindo suas reais atribuições.

Podemos, então, ilustrar a partir das sequências discursivas, a saber:

[...] **Um apoio mais próximo ao professor**, à indicação de material pedagógico, **um calendário pedagógico que realmente funcione** [...] (E5 - ESC2); **Trabalhar diretamente com professor, aluno, visando melhor qualidade de aprendizagem e de relacionamentos** também (E6 - ESC2); Ter uma **abertura maior com os alunos**, né? Tentar **ser amigo dos alunos** pra **saber quais são as dificuldades** deles, as necessidades, o que seria, mais também **não deixar de ouvir os professores**, né? Porque **é bom ouvir os dois lados**, tanto do professor como do aluno (E2 - ESC2); Atuar mais juntamente com os **professores, buscando as necessidades de cada um** [...] Tentando **ficar mais participativa com relação às necessidades dos alunos** também.

[...] **Não tão crítica, nem autoritária.** Alguma coisa assim. Ia ser mais amiga e **não impor muita coisa** (E4 - ESC2); **Ouvir os colegas e procurar saber onde estava as dificuldades deles pra depois a gente montar um planejamento e trabalhar em cima dessas dificuldades** (E7 – ESC1).

Corroboramos a eficiência que não se preocupa com os fins, mas apenas com os meios, porque ela se insere nas intervenções, vislumbrando os aspectos internos da organização, em nosso contexto, da coordenação pedagógica.

A esse respeito podemos relacionar o dito por E2 – ESC2 quando assegura ter recebido sempre o apoio do coordenador em suprimento de suas necessidades, bem como seus colegas e alunos. E com relação à atuação desse profissional enuncia que

[...] **Ele sempre tá atuando, quer dizer tá fazendo sempre o serviço que é dele, né?** Tanto em relação ao **apoio** dele, em relação às **necessidades do professor**, do profissional, como as necessidades do aluno, tá sempre lá dando suporte, tá sempre, vamos dizer, indo em busca de alguma das deficiências que se encontra na escola que a gente sabe que sempre tem, não é?

Diante do exposto, ressaltamos que na escola são várias as atribuições a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, porém para efetivá-las com qualidade, sem deixar-se ser engolido pelas atribuições burocráticas, que limitam seus aspectos político e pedagógico e que não contribuem enfaticamente para o processo de produção do conhecimento no interior das instituições, ele precisa estar atento à forma como se organiza o trabalho pedagógico considerando-se as regras determinadas de forma exógena pela Secretaria de Educação, através das GREs.

Nessa direção, quanto aos fins e aos objetivos, estes estão reservados à eficácia, ao êxito do alcance dos objetivos, com foco nos aspectos externos da organização. E, no que tange à formação centrada na escola os coordenadores pedagógicos vêm demonstrando eficiência, ou seja, vêm fazendo a coisa certa pois cumprem com o que é preconizado pela referida Secretaria. No entanto, não estão sendo eficazes porque tendo em vista a perspectiva performativa da rede estadual de ensino, eles não conseguem dar conta da formação continuada centrada na escola, efetivamente.

Diante do exposto, os discursos dos/as professores/as, nesse tópico de discussão fazem emergir os **sentidos de desvio de função e sentido de sujeição**.

Tais sentidos nos direcionam à subcategoria “Atravessamento da política de performatividade da rede” e que será discutida na sequência.

4.2.3 Sentidos de atravessamento da política de performatividade da rede

Neste tópico apresentaremos as sequências discursivas que nos conduziram ao entendimento de que a coordenação pedagógica na rede estadual de Pernambuco tem sua atuação atravessada pela política de performatividade que se traduz pela responsabilização, expressa pelo Programa de Modernização da Gestão Educacionais: Metas Educacionais – PMGE/ME, criado em 2007, voltado para a melhoria dos indicadores educacionais do estado de Pernambuco, a partir do conceito de gestão por resultados caracterizando-se como parâmetro de gestão e controle da produção do trabalho escolar.

No entanto, sem querer ser redundante, pois já apresentamos anteriormente, reafirmamos que a performatividade, caracterizada por atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento através da produtividade, promove “(...) discursos de excelência, efetividade e qualidade, a lógica, e cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2006, p. 12). Essa abordagem performativa e gerencialista emerge nos discursos dos/as professores/as na dimensão do não-dito, como podemos conferir no enunciado a seguir:

Eu acho que isso foca apenas, **faz com que eles foquem nos resultados, o objetivo deles é focar no resultado final**, então, por mais que eles também não concordem com **essa política e o que é transmitido pra gente e que eles têm que incentivar o professor é de trabalhar de forma com que o aluno de uma forma ou de outra passa** (E4 - ESC2)

Um dado que ainda nos saltou aos olhos, no enunciado acima, é o fato de E4 -ESC2 revelar que o coordenador mesmo sem concordar se apresenta como um incentivador da política performativa vivenciada na rede estadual, nos permitindo compreender e reafirmar um ***sentido de cumplicidade, ainda que (in)voluntária***, desse profissional, que estando com a responsabilidade de articular/formar os(as) professores(as), faz valer e colabora com a materialização das políticas da rede.

Nesse processo de materialização, o coordenador desenvolve seu trabalho sob as orientações da Secretaria de Educação através das Regionais de Educação, que conforme já registrado em tópicos anteriores, fornecem as pautas pré-determinadas e recorrentemente que não apresentam novidades em seu teor, tão pouco se abrem para novas propostas. Isso fica evidente nos enunciados que se seguem:

Nas formações que acontecem dentro da escola [...] já vem o modelo pronto, entendeu? Com os tópicos a serem seguidos [...] inclusive os textos a serem lidos, **os tópicos a serem abordados, os slides já vêm prontos** [...] muitas

vezes ela **não dá liberdade pra o coordenador fazer aquilo que ele acharia melhor, ele vai ser guiado por aquilo que ele tem que fazer, tem que ser assim [...]** (E8 – ESC1).

Ela faz as capacitações que é pra fazer, ela **traz o material que o estado pede pra eles trabalharem com a gente no início da unidade**, eeehhhh, assim, ela traz o **material obrigatório**, né? Porque ela sabe que até uma parte, essa parte de capacitação não é muito assim, atrativa pra o professor, mas ela traz o que o estado passa pra ela e ela trabalha isso com a gente e, e dá tudo certo [...] (E4- ESC2).

[...] **às vezes a gente fica um pouquinho amarrado porque tem coisas que já vem pronta**, né? Principalmente no estado. Porque tem uma formação continuada na escola, tá com o pessoal na escola, mas a gente trata de coisas muito gerais assim, **e às vezes a gente sente falta disso de você parar e tratar de questões da sua própria escola**. [...] problema que eu acho é o fato de já vir muito amarrada, não é? da Secretaria de Educação e a gente trabalha muito ponto assim, pontos que são generalizados. [...] a formação continuada dentro da escola, centrada na escola deveria ser voltada [...] pra questões que sejam também da própria escola. [...] **Aí você vem e traz, o mesmo slide, a mesma proposta, a mesma pergunta, as mesmas repostas**. Então, eu acho que fica assim, se fecha muito [...] (E1 – ESC1).

No cruzamento dessas sequências discursivas, reverbera um não-dito que traduz num *sentido tecnicista*, por suas características controladoras, mecânicas e repetitivas por parte da Secretaria de Educação ao considerar o cotidiano das escolas no que se refere a suas problemáticas, e um *sentido de heteronomia pedagógica* dos coordenadores pedagógicos frente ao processo de formação na escola, no que se refere às temáticas e à elaboração das formações que estes têm como responsabilidade precípua de desenvolver junto aos(as) professores(as) no contexto escolar. Essa falta de autonomia interfere na prática pedagógica desenvolvida na escola, pois seu exercício quando “condizente com as novas exigências educacionais deve permitir, em primeiro lugar, a autonomia do coordenador pedagógico em inovar e repensar sua atuação de articulador das práticas educativas que visam à eficácia do processo de ensino e aprendizagem” (COSTA, 2015, p. 18).

Mas, como pensar/viver uma coordenação pedagógica na perspectiva da mediação, como um espaço em que se exerce a autonomia, se esta se encontra atravessada por uma política educacional da qual Silva e Sampaio (2015, p. 971-972) afirmam que

O papel dos coordenadores pedagógicos torna-se ainda mais complexo, sendo estes obrigados a adaptar-se a um processo de regulação administrativa gerencial definida pelos órgãos centrais da burocracia estatal nacional e

estadual que compreendem como parâmetros de qualidade educacional a melhoria de desempenho individual dos alunos nos testes nacionais de aferição de competências e habilidades cognitivas em áreas específicas do conhecimento, em geral Português e Matemática

Ressaltamos que essa preocupação com o desempenho individual dos estudantes com foco nas áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemáticas, já discutimos em tópicos anteriores, mas que é vista pelos(as) professores(as) como uma ‘aprovação pela aprovação’, ainda que os dados oficiais revelem o contrário, não se constitui um resultado que garanta que houve efetivamente uma aprendizagem qualitativa, quando consideramos a realidade do ensino desenvolvido pelas escolas, porque se apresenta como uma política a qual “[...] **passar todos não condiz com a realidade escolar** [...] se o aluno é aprovado não quer dizer que ele conseguiu alcançar o objetivo, que era aprender, **porquê nós somos induzidos ou forçado a fazer com que o aluno passe de uma forma ou de outra**” (E4 – ESC2).

Nessa direção, esses dizeres ratificam uma política educacional controladora, que evidencia uma preocupação com *rankings*, o que provoca competições entre as escolas da rede em nome da qualidade e da inovação, e isso “[...] **porque querendo ou não, atrapalha o rumo, o andamento da escola e aí alguns coordenadores acabam se perdendo nesse meio tempo aí**” (E3 - ESC2). Mas, o que revela a expressão “se perdendo nesse meio tempo aí”? Considerando-se o contexto educacional no qual a escola está imersa, entende-se que tendo em vista a necessidade de focar nas áreas de conhecimento responsáveis pelos resultados que possibilitam às escolas estarem ou não no referido *ranking*, o coordenador pedagógico “torna-se o canal por onde fluem as determinações das políticas públicas, que nem respeitam a produção coletiva dos profissionais que exercitam, no espaço de formação na escola, o pensar sobre o seu saber e fazer” (DOMINGUES, 2014, p. 130). De acordo com o enunciado por E8 – ESC1, tem a responsabilidade de

[...] Estar a par do planejamento do professor porque aí ele vai saber se tá sendo direcionado certo ou não, eu acredito que esse é um dos papéis do coordenador pedagógico [...] ver com o professor as dificuldades dentro da sala de aula, tanto das metas a serem atingidas ou não, que a gente tem, a escola integral é diferenciada das outras escolas e **a gente sempre tem uma meta, e quando a gente não alcança essa meta a gente tem que fazer interferências, então uma das coisas é ver junto com o professor essa dificuldade da turma pra poder fazer a interferência [...]**.

Diante do exposto, ressaltamos que na cultura do desempenho, o coordenador tem à sua frente o desafio de propor intervenções que garantam a efetividade no que diz respeito ao

processo ensino-aprendizagem para que as metas projetadas para a escola sejam cumpridas e atendam aos indicadores de sucesso preconizados pela abordagem performativa que a escola, através da política educacional da rede, está imersa, permitindo-nos inferir um ***sentido de intermediador do cumprimento das metas***.

Nessa direção, convém retomar um recorte da sequência discursiva de E8 – ESC1 quando afirma que “a escola integral é diferenciada das outras escolas” o que implica afirmar, baseados nas ideias de Costa (2015, p. 21), que nesse contexto mostra-se como “maior desafio do coordenador pedagógico [...] assegurar o cumprimento da proposta pedagógica, a formação dos educandos [...], pois, na Educação Integral [...] Ter mais tempo exige ter mais planejamento pedagógico para aproveitar de forma mais transversal esse tempo”, garantindo um processo dialógico entre a realidade dos estudantes e os componentes curriculares à proposta de formação integral dos mesmos.

No entanto, muitas vezes a atuação desse profissional se vê diante das impossibilidades de execução de suas atividades didático-pedagógicas, as quais são afetadas, conforme o que é dito por E7 – ESC1: “muitas vezes não tem recursos pra ele trabalhar, **o governo deixa muito a desejar [...]**”. O trecho em destaque exprime um não-dito que revela a ideia de que o Governo do Estado através da proposta de Educação Integral vem exigindo numa abordagem da performatividade, no entanto, não vem oportunizando condições ao desenvolvimento da formação centrada na escola, pois, segundo advogam Gouveia e Placco (2013), os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir sozinhos essa tarefa, sendo necessário, ainda de acordo com estas autoras, o envolvimento, nessa cadeia de formação na qual se responsabilizam e oferecem o apoio técnico e a formação ao sujeito da formação a eles interligados.

Essa corresponsabilidade ao passo que implica articulação nos remete ainda a relações interpessoais, que será o que trataremos no tópico que segue: Da dimensão de articulação a elo reduzido às relações interpessoais.

4.2.4 Da dimensão de articulação a elo reduzido às relações interpessoais

Já enunciamos no decorrer de nossa pesquisa que a coordenação pedagógica no desenvolvimento de suas atividades ancora-se em três dimensões (Cf. PLACCO et al., 2015, p. 10): articuladora, formadora e transformadora. Ela apresenta-se como “a função que não se marca por formar, treinar, capacitar os professores ou determinar políticas a serem

implementadas nos espaços, mas como ação em processos democráticos agnósticos de negociação” (MENDES, 2016, p. 54).

Mas, que demonstra um potencial para reinventar o próprio campo de atuação a cada negociação. Porém, para discussão dessa subcategoria é importante reconhecer a unicidade da escola na qual atua o coordenador pedagógico, haja vista cada escola ter características pedagógico-sociais irreduzíveis quando o assunto é a busca de soluções para seus reais problemas.

A realidade de cada escola, reservando-se suas particularidades, como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria (AZANHA, 1993, p. 3 *apud* PLACCO et al., 2015, p. 10).

Isso implica pensar também na singularidade de cada sujeito que a compõe como peça chave para o seu desenvolvimento numa perspectiva de trabalho coletivo. E para articulação dessa coletividade salta aos olhos o coordenador pedagógico que consegue envolver os vários segmentos da escola de modo que suas ideias possam viabilizar a coletividade, o trabalho em grupo do contexto escolar; justificamos que é nesse movimento da coletividade que efetiva a dimensão articuladora da coordenação pedagógica.

Essa coletividade é evidenciada no que é enunciado por E9 -ESC1 quando nos afirma que “[...] **o resultado quando é em conjunto é bem melhor e bem mais gratificante** [...]”. E seu discurso vem ainda ratificar que o coordenador se apresenta como elo de conhecimento formando uma tríade: coordenador, professor e aluno. No entanto, nos chama atenção em seu discurso o fato de além de alertar que esse elo não se refere apenas ao conhecimento científico “[...] **mas de conhecimento pessoal** [...] o trabalho termina sendo diferenciado, [...] **você vai vivenciar bem mais, não só apenas a questão científica, mas, essa questão pessoal**”.

Lançando um olhar mais minucioso sobre a enunciação do sujeito acima, evidenciamos como um dito o caráter relacional da coordenação pedagógica que se constitui, segundo André e Vieira (2012, p. 21): “saberes humanos a respeito de seres humanos”, caracterizando-se como saberes relacionais os quais tornarão mais eficiente o trabalho desse profissional se sua relação com seu público alvo for permeada pela dialógica.

Mobilizar os saberes relacionais implica ainda competência afetiva e uma oportunidade de perceber cada sujeito numa perspectiva interdimensional, que inclusive se constitui a filosofia das Escolas Integrais. As relações afetivas que permeiam o contexto escolar precisam ser ponto de atenção do coordenador pedagógico que carece trabalhá-las e valorizá-las ao longo da formação contínua dos professores que se constitui espaços de aprendizagens para além da formação acadêmica/científica.

No entanto, consideramos que estar atento a essas relações se constitui uma forma de colaborar com um melhor desempenho dos/as professores em sala de aula e consequente dos estudantes ao se perceberem envolvidos em um ambiente propício à aprendizagem, razão de ser da escola. Isso possibilitará o coordenador pedagógico estar mais à vontade para realizar as intervenções necessárias sem sentir-se invasivo nas práticas docentes. Mas, perceber-se apoiador/colaborador das mesmas, estando atento às aprendizagens desenvolvidas, ou não.

E, de acordo com o discurso de E2 – ESC2, “dando um apoio [...] em sala de aula, [...] em relação, **vamos dizer ao déficit de aprendizagem**, em saber justamente porque tem o déficit de aprendizagem [...] **ele fazendo essa ponte acho que ajudaria bastante o professor em sala de aula**”. Pois, segundo Ferreira (2017, p. 3), “ao estimular esse tipo de reflexão em equipe, o coordenador possibilita que o quadro docente exponha dificuldades, troque experiências e encontre os meios e as condições favoráveis para práticas de ensino significativas” que possam impactar a prática docente ao chegar no chão da escola.

A partir dos discursos já enunciados, podemos perceber na trama das formações discursivas recorrências nos enunciados que seguem, quando fazem analogia da coordenação pedagógica metaforicamente como “ser ponte”, conforme podemos conferir nas sequências discursivas a seguir:

Ser uma ponte, seria ligar a questão da docência em sala de aula com os afazeres do colégio em si, né? A estrutura, a dinâmica da escola, aonde ela seria uma espécie de facilitadora, ela ajudaria a gente, nesse caso mediar esses conflitos que existe sala de aula, aluno, gestão, eh! Secretaria. Então, a coordenação eu acho que ela é uma ponte que ela liga esses elos aí, tentando aproximar ao máximo todos envolvidos no processo, mas também facilitar pra gente esses processos E5 - ESC2.

Ele tá ali como **uma ponte** entre o **corpo docente e a direção**, [...] nem sempre o corpo docente tem esse acesso livre a direção e tendo o coordenador pedagógico pra fazer isso é um bom caminho [...] E8 -ESC1.

Nessa direção, partimos do princípio de que “pontes” são construções que objetivam transpor um obstáculo para estabelecer a continuidade de uma via de qualquer natureza. Mas, o que de fato nos revelam esses discursos? Quais dizeres são privilegiados? O que podemos apontar como não-dito? Quais seriam esses obstáculos?

As construções dessas pontes objetivam transpor os obstáculos que vêm impedindo a coordenação pedagógica ser concebida em sua essência como advoga Domingues (2014, p. 17): “uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças

sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo”, sendo imprescindível lembrar que a coordenação pedagógica não só na história da educação brasileira, como na história de outros países, principalmente nos momentos de implementação de reformas educacionais, sempre se pensou na figura de um profissional para acompanhar as mudanças a que naturalmente as escolas são submetidas (PLACCO et al., 2012).

Isso nos impulsiona a pensar sobre os dizeres acerca da coordenação pedagógica, e esse movimento nos revela um não dito que seria a redução da atuação da coordenação à mera articuladora das relações interpessoais no contexto escolar. Chegamos, assim, a mais um dos sentidos que emergem da atuação do coordenador pedagógico, o ***sentido de protagonista na materialização das relações interpessoais***.

Enfatizamos, a partir de Ramos e Waterkemper (2013), o coordenador pedagógico como mediador das relações interpessoais no contexto escolar, no sentido de favorecer o seu fortalecimento, facilitar as discussões e tomadas de decisões quando ocorrem conflitos no cotidiano escolar, pois, sua atuação carece de voltar o olhar para ações que colaborem e estimulem a resolução de conflitos e potencializem as relações interpessoais.

Essas relações se constituem uma pequena ponta do *iceberg* que a coordenação representa, ela é isso, mas é muito mais que isso. Pois, ao ser revelado como ponte nos enunciados, convém ressaltar que será preciso avançar para uma concepção de coordenação para além da metáfora da ponte, para além das relações interpessoais. Podemos perceber esse avanço no que profere E8 - ESC1:

Dar assistência ao professor, [...] assistência, além da questão do planejamento, [...] assistência contínua [...] sentar com o professor, rever os pontos positivos e negativos no andamento do processo, ver o que se precisa mudar. Então, isso é feito ao longo do processo, do ano e dentro do planejamento com cada professor.

Pensar a coordenação pedagógica para além das relações interpessoais é pensar em outros contornos no próprio movimento de sua atuação. Nesse sentido, a sequência discursiva que ora apresentamos aponta um dizer que exprime que a atuação da coordenação pedagógica está para além da assistência didático-pedagógica e que se faz importante uma atuação que possa oportunizar aos/as professores/as momentos de reflexões em que estes possam pensar acerca dos pontos positivos e negativos do seu processo docente, o que nos leva a perceber como não dito que essa avaliação é extensiva à atuação do coordenador quando enuncia “no andamento do processo”.

Concebemos esse processo como via de mão dupla, ao entendermos que a coordenação pedagógica, como ação circunscrita no espaço físico escolar, se constitui um espaço discursivo formado por posicionamentos distintos no qual não cabem ações que não sejam permeadas por processos interativos, por reciprocidades, mas um espaço que se encontra sempre em movimento.

E nesse espaço em movimento, no qual seu mediador é o coordenador pedagógico, os discursos dos/as professores/as revelam um dito do qual emerge um ***sentido de positividade*** da atuação desse profissional.

No entanto, a complexidade do trabalho nesse espaço discursivo constitui a coordenação pedagógica, ao passo que procura estabelecer relações entre a realidade escolar e os múltiplos desafios que se impõem no cotidiano escolar e frente a estes desafios as proposições de novos caminhos e de reflexão que o coordenador necessita administrar, o dito que revela uma imagem de positividade acerca de sua atuação. No entanto, ao questionarmos os/as professores/as a pensar em ocupar a posição discursiva dos coordenadores, seus discursos nos permitem chegar a um ***sentido de negação à função***.

Essa reflexão nos direciona à próxima subcategoria, “Da imagem de positividade a negação” que nos permitirá apontar os enunciados que nos evidenciam essa discussão.

4.2.5 O movimento entre a imagem de positividade e a negação

Como já afirmamos na introdução desta pesquisa, não queremos defender exacerbadamente a imagem do coordenador pedagógico como um benfeitor das ações pedagógicas no ambiente escolar, tão pouco um salvador da pátria, no qual os/as professores/as depositam, em sua atuação, expectativas de uma escola que garanta um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Mas, concordamos com E2 - ESC2 que ao defender serem de suma importância os papéis desenvolvidos pelo coordenador pedagógico, enuncia: “[...] Eu digo que ele é essencial numa escola, uma escola não consegue funcionar bem se não existir o coordenador”, obviamente um coordenador que possa assumir suas reais atribuições, as quais devem ser intencionais e articuladas com o que está preconizado no PPP da escola.

Apresentar-se sempre atenciosos às necessidades tanto dos/as professores/as como dos/as alunos/as enuncia-se como mais uma das preocupações do coordenador pedagógico segundo E4 - ESC2, que em seu dizer nos revela que

[...] São bem atenciosos, assim eles sempre se preocupam com as necessidades do professor e do aluno, eu não tenho o que reclamar. **Não, ela é bem empenhada, ela executa o trabalho dela como, eu acredito que pra mim tá bom, tá aceitável, não tem nada negativo assim**, a ponto de tá questionando.

Salta-nos aos olhos o enunciado por E4 - ESC2 quando afirma que “não existe **nada de negativo**”, demonstrando satisfação, perfeição acerca da atuação da coordenação pedagógica ao ponto de considerar que não se tem nada a ser questionado, o que nos preocupa por duas razões.

A primeira por acreditarmos que qualquer que seja o campo de atuação, sempre tem o que ser melhorado, questionado, refletido, redimensionado, principalmente quando se trata de um espaço discursivo, como é o caso da coordenação pedagógica. A segunda, apontamos a partir do enunciado por esse mesmo sujeito, quando interrogado como seria sua atuação caso fosse coordenador, nos revela que o coordenador deve “[...] atuar **mais** juntamente com os professores, buscando as necessidades de cada um [...] E tentando ficar **mais** participativa com relação às necessidades dos alunos também”. Esse enunciado apresenta-se como uma contradição em seu discurso, pois não seria esse “mais” uma janela aberta para um não-dito, uma lacuna de que a atuação do coordenador necessitaria ser melhorada?

Essa reflexão abre caminhos para nossa discussão sobre o paradoxo da positividade dos docentes em aceitar a presença do coordenador pedagógico no ambiente escolar, por várias razões, sempre há negação acerca da coordenação pedagógica. Pois, bem sabemos que existe resistência por parte de alguns, incluindo-se a ideia de sentir-se cobrados, vigiados, fiscalizados e especialmente por sua atuação na formação continuada, que muitas vezes não é vista pelo corpo docente.

Podemos confirmar essa resistência a partir do que é dito por E1 – ESC1 ao enunciar que “Tem até alguns professores [...] **eu já ouvi, de não gostar muito dessa presença, é como se houvesse uma cobrança maior [...]**” enquanto E5 - ESC2 nos afirma que “existe muita resistência por parte dos professores [...] Mesmo sendo trabalhado isso aí, mas **a gente ainda percebe por parte de alguns colegas uma resistência muito grande**”.

Contudo, essa resistência apresenta-se como algo inerente ao espaço discursivo da coordenação pedagógica, haja vista ser nesse espaço que as relações interpessoais “são um requisito importante em todo espaço no qual permeiam diversas pessoas, e saber mediar às relações é um fator imprescindível a todo profissional que desempenha um papel de liderança”. E como liderança, esse profissional precisa buscar “[...] **a aproximação com os professores,**

esquecer [...] alguns entraves que tem por conta de questões pessoais [...] buscando a melhoria pra própria escola” (E1 – ESC1).

Demonstrando, assim, maturidade para lidar com as adversidades, os percalços relacionais, pedagógicos e institucionais e hierárquicos se constituem como naturais em seu campo de atuação, pois “[...] pontuando os papéis da coordenação [...] **tem gente que não gosta, mas a gente trabalhando com o apoio de uma pessoa, a tendência é melhorar**” (E7 – ESC1), considerando-se que o coordenador pedagógico se constitui profissional fundamental no âmbito escolar numa perspectiva de interação dos vários segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem o que lhe possibilita construir habilidades para lidar com as tensões inerentes à coordenação pedagógica.

Talvez seja por perceber, estar inserido e muitas vezes ser causador dessas tensões que emergem no cotidiano do coordenador pedagógico que os/as professores/as revelem em seus discursos a negação à função. Essa negação fica evidente na sequência discursiva enunciada a seguir:

Eu não me vejo como coordenadora pedagógica [...] eu sei que é muito difícil à parte de coordenadora, né? Porque [...] **primeira coisa não é fácil você lidar com o ser humano, principalmente em relação a professor, eu já vi que existem professores que não aceitam chegar e dizer pra eles que estão errados em determinada prática. [...] não aceitam isso aí acaba criando inimizades**, né? Conflitos num ambiente do trabalho aí eu vejo como dificuldade (E2 - ESC2).

Este discurso, correlacionado com os que expusemos neste tópico, nos revela um **sentido de ausência de empatia à função da coordenação pedagógica**. Reconhecemos a liderança pedagógica como inerente ao espaço discursivo da coordenação pedagógica e a concebemos na perspectiva a qual advogam Cabral et al. (2015, p. 141) como “processo social, decorrente dos relacionamentos, no qual um indivíduo se destaca como capaz de orientar o grupo, auxiliando nas tomadas de decisões, e que precisa existir nas organizações em função das suas necessidades”, ou seja, representando liderança.

Os discursos dos/as professores/as enunciam implicitamente um **sentido de negação a essa liderança**, justificado por receio do olhar de reprovação dos colegas, por preocupação em não ser legitimado junto ao grupo como professor/a, antes de aderir à função de coordenador pedagógico, ou seja, como alguém que só por assumir uma função que precisará estar em posição hierárquica com relação aos colegas passará a representar o ‘terceiro olho do gestor’, como podemos observar na sequência discursiva que segue:

[...] Eu acredito que eu sou uma boa líder mas para os meus alunos, mas a partir do momento de chegar a pedir algo e ser vista com outros olhos só porque está em uma função diferente, eu acho que comigo isso não daria certo. Não, eu digo assim, com relação, digamos assim, um olhar de reprovação. [...] O professor sabe que tem que fazer um planejamento e que ele tem que entregar esse planejamento em tempo hábil, mas ele não entrega, então [...] a coordenação pedagógica cobra, **que também é papel dela cobrar, porque ela também presta obediência, é uma hierarquia, no caso quando você cobra então praticamente você fica malvista por aquela pessoa que não fez**, certo? Então assim, não, tá pedindo porque quer ser muita coisa, **tá pedindo porque tá do lado da direção e não tá do lado do professor, eu queria que se tivesse no nosso lugar, eu queria que tivesse em sala de aula, deu pra entender?** Então assim, como eu tô no corpo docente então eu vejo esse olhar pra o lado da coordenação pedagógica, tem esse olhar, então se eu tivesse no lugar da coordenação pedagógica, eu acho que comigo não funcionaria bem. Porque assim, eu sou boa pra cobrar do meu aluno e assim, lidar com o ser humano é muito difícil, então pra lidar **você tem que cobrar, entre aspas, arrumar inimizade**, então pra mim não seria bom (E8 – ESC1).

Quanto à preocupação de não “**arrumar inimizade**” enunciado por E8-ESC1, revela ainda um viés da coordenação pedagógica que é a relação interpessoal através da qual o coordenador precisa reconhecer que “a liderança centrada nas pessoas coloca a ênfase da gestão no relacionamento com o grupo, buscando, por meio da motivação e da criação de um bom clima de trabalho, obter os resultados desejados” (SCHNEIDER, 2005, p. 27 *apud* CABRAL et al., 2015, p. 148). No entanto, por não reconhecer a liderança pedagógica os/as professores/as recusam o lugar de coordenador o qual exprime uma relação hierarquizada sem se dar conta de que a nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, que se constituem relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação (ORLANDI, 2013a).

Nesse contexto, os discursos dos/as professores/as revelam um não-dito que aponta para a ideia de que esses profissionais se reconhecem num lugar de sujeito sob uma autoridade maior que é a da coordenação pedagógica. A negação inconsciente à liderança pedagógica que representa o coordenador pedagógico, não consegue se imaginar nessa posição discursiva, fica evidente quando E3 - ESC2 enuncia “[...] Isso aí não tem nem o que eu pensar, espero nunca acontecer [...]” e enfaticamente, E9 – ESC1 acrescenta “**nunca parei pra pensar nisso**”, o que revela que esse não reconhecimento da liderança pedagógica se constitui um obstáculo, entendido como resistência frente à atuação do coordenador o que tensiona a relação que se estabelece entre ambos e de forma mais enfática nos processos de Formação Continuada Centrada na Escola, categoria que discutiremos no próximo tópico.

4.3 A Formação Continuada Centrada na Escola e seus movimentos discursivos

Apresentaremos neste subtópico a categoria Formação Continuada Centrada na Escola e suas respectivas subcategorias, a saber: Espaço de teoria e prática; Do preconizado ao real; Da concepção de fiscalização à capacitação. Desse modo, reiteraremos a escola como espaço de formação e ao longo das discussões acerca da categoria e subcategorias e através dos discursos dos(as) professores(as) desvelando seus enunciados para chegar aos sentidos que emergiram a partir de suas posições discursivas que ocupam nas EREMs da Rede Estadual do Município de Vitória de Santo Antão/PE acerca da Atuação da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada centrada na escola.

Nessa direção, será a partir das palavras de Domingues (2014) que iniciaremos a discussão desse tópico por considerarmos imprescindível reconhecer que a escola apresenta as melhores condições para formação contínua do docente, haja vista “representar o lugar no qual esse profissional organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica” (p. 65), o que nos leva a dar ênfase ao enunciado por E7 – ESC1 ao informar que “[...] a **escola** deve ser um **espaço de qualidade**”. Do recorte em destaque emerge um não-dito que nos revela que para que a escola tenha qualidade se faz necessário transformá-la, reconhecê-la como *lócus* de formação pois qualidade se garante com profissionais bem preparados, formados.

Frente a essa discussão, o que foi dito por E1 – ESC1 exprime a importância dada ao processo de formação continuada especialmente a que se desenvolve na escola enxergando-as como uma oportunidade para que os professores possam se inovar. É o que podemos conferir no enunciado a seguir:

A formação continuada de forma geral eu já considero superimportante principalmente na profissão professor. Eu acho que a pessoa precisa sempre tá inovando né? **Buscar caminhos para sempre ir inovando.** E na escola principalmente! [...] Mas, **o fato de ser na escola eu acho que fica mais próximo da gente, o coordenador sabe do que a escola tá precisando, de que os professores estão precisando, de que os alunos estão precisando.** Então, há uma facilidade maior de trabalho e, até pra elaboração mesmo do que se quer [...]

No dito acima podemos ainda ver revelado que a formação na escola permite que o coordenador pedagógico reconheça as demandas do contexto escolar e a partir dela desenvolva a formação, fato bastante significativo e coerente não fosse a realidade da rede a qual, conforme

já apontado em tópicos anteriores, submete os(as) professores(as) a um padrão de formação tecnicista, o que podemos ilustrar através do que afirma Domingues (2014, p. 130): “a formação na escola pode assumir como característica a reprodução pura e simples das pautas elaboradas pelo sistema, pela pressão dos órgãos centrais por resultados, ou pela compreensão de que é a função do coordenador atender às demandas do sistema”.

Implicando inferir a partir da autora que o coordenador se torna o canal por onde fluem as determinações das políticas públicas, que ilustramos com o enunciado por E5 – ESC2 “[...] como é que **o governo** do estado faz? Ele **investe na formação continuada** do profissional **só que é de cima pra baixo**. É como se não existisse, é fazer por fazer [...]” o que significa dizer que compromete a produção coletiva dos(a) professores(a), sendo de fundamental importância no processo da modalidade de formação em questão o pensar sobre o seu saber-fazer.

Tomamos esse saber-fazer de acordo com o que advoga Silva (2010, p. 61):

Aquilo que um profissional pensa e faz é um ‘saber- fazer’, que é resultado de um processo de aquisição e, ao mesmo tempo de um ‘saber prático’ no sentido de um discurso com a práxis, ou seja, práxis no sentido da possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo.

Isto nos leva considerar que a formação continuada centrada na escola se constitui um espaço discursivo no qual seu significado vai emergindo na proporção que mantém seu foco em reconhecer a realidade escolar e os desafios inerentes a esse espaço como sendo propício para construção de saberes-fazeres coletivos que possam gerar ações de enfrentamento às demandas que se impõem ao cotidiano dos(as) professoras(a), pois “[...] formação que é feita na escola acredito que muitos professores precisam, [...] porque muitos já estão em fim de [...] **e as coisas vão mudando de um jeito, principalmente na área tecnológica e muitos professores precisam estar a par das mudanças**” (E8 – ESC), possibilitando, assim, um diálogo, segundo Silva e Almeida (2010, p. 24), entre “prática formativa e prática pedagógica, um diálogo fundamental para a contextualização do conteúdo da formação”.

O recorte de discurso no enunciado por E8 – ESC denota um **sentido de canal de/para mudança** e nos revela um não-dito que nos permite conceber que a necessidade de mudança é inerente à profissão docente e que se dá ao longo de sua carreira, haja vista as transformações que a sociedade impõe. Isso vai reverberar no chão da escola, especificamente na sala de aula espaço no qual o(a) professor(a) tem a oportunidade de materializar numa perspectiva teórico-prática o que adquiriu/ampliou de conhecimento nesse espaço de mudança que acreditamos que só se efetiva se a formação na escola se efetivar à luz da inter-relação teoria e prática.

4.3.1 Espaço de teoria e prática

Neste subtópico, trataremos acerca da discussão teoria e prática como elementos indissociáveis na constituição do processo de formação dos/as professores/as, pois

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las (SOUZA, 2001, p. 7).

Nessa direção, corroboramos “o lugar e o tempo da formação continuada centram-se na escola” (SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 25), pois é neste espaço que o professor cotidianamente desenvolve, vivencia, aprende, legitima sua profissão. Nessa direção, o enunciado por E9 - ESC1 revela um dito sobre ser na escola que a formação tem continuidade, ou seja, sendo tomada como um *continnum* (DOMINGUES, 2014, p. 66) formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda vida do educador, conforme ilustramos no recorte discursivo que segue:

A escola vai lhe trazer a realidade, vai lhe trazer a prática, então, ou seja, **é uma formação**, você tá dando continuidade a algo que você já tinha iniciado só que **agora de uma maneira diferente**, né? Agora **na prática** com uma responsabilidade bem maior porque na faculdade, **você faz a faculdade dependendo de você**, mas **a partir do momento que você tá na escola não é só você que tá dependendo de você** [...] ambas são necessárias, com certeza [...]

Há ainda um não-dito no enunciado acima que está no recorte discursivo “**você faz a faculdade dependendo de você**, mas **a partir do momento que você tá na escola não é só você que tá dependendo de você**”, que revela o compromisso do(a) professor(a) da formação pelo entendimento de que os conhecimentos que adquirir no processo de formação lhe responsabilizam pelo conhecimento dos estudantes. Em nossa concepção, a responsabilização pela aprendizagem dos estudantes seria o ponto de chegada da formação na escola.

Mas, enquanto E9 – ESC1 nos revelou uma concepção de formação como um *continnum*, E4-ESC2 demonstra uma posição contrária ao defender que a formação continuada lhe permite um conhecimento mais amplo, pelo fato da formação inicial ater-se às teorias revelando que nos tornamos professor(a) com/no cotidiano.

[...] Eu acho que o professor aprende na prática também. Eu acho que **ele aprende mais na prática do que na graduação**, que **ser professor é dia a dia**, **não é você só ver a disciplina**, aquelas **teorias belíssimas**, (rsrsrs) aquela **utopia**, tudo é um sonho na faculdade, que **você idealiza a escola perfeita** e que **na realidade é de outra forma**, a realidade **da escola pública ainda é mais ainda**, ainda chega a ser mais [...]

Fica evidente nos recortes discursivos de E4-ESC2 o dito que nos revela um **sentido de distanciamento “teoria/prática”** da necessidade de se perceber a indissociabilidade entre ambas, pois quando isso acontece pode resultar num empobrecimento das práticas escolares porque os/as professores/as vêm demonstrando um discurso de “teoria ou prática”, quando na verdade deveria ser “teoria e prática”; assim advoga Pimenta (2011, p. 43) que nos alerta que

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Isso nos leva a questionar se os/as professores/as têm clareza das teorias que sustentam suas práticas, deixando claro que essa lógica traz em suas entrelinhas que nesse movimento de aprender a profissão o/a professor/a tem inerente ao seu processo um saber e um fazer numa correlação teoria/prática. No entanto, podemos perceber ao analisar os enunciados de E2 - ESC2 uma visão utilitarista que se encontra ancorada na política performática que a Rede estadual adota, primando pela eficiência e eficácia, sendo ainda uma visão na qual a prática se sobrepõe à teoria.

Eu acho que as formações elas deveriam [...] ocorrer de forma mais prática [...] quando eu digo prática é na praticidade mesmo, tipo colocar a mão na massa [...] fazer uma apresentação mostrar e os professores tentarem fazer isso e não fixar só em conceitos, porque às vezes trabalham muitos conceitos e não trabalha a realidade que é vivida na sua escola, eu acho que cada escola vive uma realidade diferente, aí eu acho, que por isso seria importante à formação na escola.

Contudo, retomando o recorte discursivo de E2 - ESC2 “[...] às **vezes trabalham muitos conceitos e não trabalha a realidade que é vivida na sua escola [...]**”, vemos a necessidade das formações na escola serem planejadas/implementadas considerando-se o espaço de atuação dos(as) professores(as) o que revelaria um respeito ao seu contexto, no entanto, não em detrimento dos conceitos (teoria) o qual se constitui o alicerce para análise e

compreensão dessa realidade, na qual o ato de coordenar o pedagógico, segundo Domingues (2014), pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre seu fazer, comprometido em desvelar na formação docente as relações existentes entre teoria e prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades do educandos, pois, quando a relação entre ambas é mantida, vislumbra-se um processo amplamente conexo e complementar no qual contempla-se um conjunto de interdependência.

Nessa direção, segundo advoga Souza (2001), teoria e prática constituem um todo único, sendo produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo, não havendo prevalência de uma sobre a outra, mas sim, interdependência. Tão pouco determinação de uma em relação à outra, mas, reciprocidade. Nem reticências, mas, dinamicidade. Pois, a teoria isoladamente não gera transformações, tampouco produz novas e inovadoras realidades, haja vista somente se concretizar por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa, modificando, enquanto aprimora e transforma a própria prática.

4.3.2 Do preconizado ao real

Este subtópico tem como objetivo discutir sobre o que é preconizado pela Rede Estadual de Pernambuco acerca da formação centrada na escola, confrontando com o que é dito pelos/as professores/as sobre esta modalidade de formação, estando atentos ao não-dito.

Conforme já enunciamos em tópicos anteriores de nossa pesquisa, as formações na escola na rede de ensino de Pernambuco são realizadas no início dos semestres com características administrativo-pedagógicas e semanalmente por áreas de conhecimentos conforme podemos conferir no quadro 5 (cinco).

Também já enunciamos que, considerando a política de performatividade a qual os professores(as) estão enredados, existe uma prioridade com as áreas de Língua Portuguesa e Matemática em função dos resultados das avaliações externas que, de acordo com o que enuncia E2 – ESC, “[...] avaliar pra tentar melhorar a aprendizagem no estado, mas não é uma coisa que deveria **impor de forma maquiada, [...] pra mim, na realidade isso é só um questão e números**, porque quando a gente vai ver **na prática mesmo o aluno, na maioria das vezes o aluno não aprendeu**[...]”. Essa atenção do Governo com as avaliações externas incide de forma perversa no processo de formação na escola, pois os coordenadores de forma orquestrada precisam se enquadrar nas orientações que recebem através das GREs que por sua vez já tem

passado pelo mesmo processo junto à Secretaria de Educação que necessita dar retorno e atender ao que é preconizado para se implementar na rede.

Trata-se, portanto, de “[...] **um sistema que tem tudo alinhado** [...] enuncia E1 – ESC1 que em ainda tece críticas à forma como as formações são desenvolvidas na rede e nos afirma **que houvesse momentos [...] para se encontrar, resolver esses problemas que são pontuais.** [...] a gente tem **a aula atividade que trata de uma coisinha aqui, outra coisinha ali**, mas não é o geral”.

No entanto, o discurso de E1 - ESC1 quando faz referência em seu enunciado acerca das “resoluções problemas pontuais” e menciona as aulas atividades como espaço de clandestino onde se resolvem as coisas de forma aligeirada, nos induz a inferir mais uma vez, pois já tecemos esse comentário em pontos anteriores que os espaços de formação na escola não se efetivam como um espaço legítimo no qual o professor necessita encontrar campo fértil para dar continuidade à sua formação.

Nesse campo fértil de e para formação, vislumbra-se uma grande oportunidade de se fortalecer, fomentar o diálogo entre as áreas, o que nos enunciados dos/as professores/as vem sendo concebido como a falta de interdisciplinaridade, a exemplo do recorte discursivo de E3 - ESC2: **“dificuldades que a gente tem em relação a interdisciplinaridade[...]; “pra se juntar essa interdisciplinaridade precisaria de muita conversa [...]”**. Sobre a interdisciplinaridade, Fazenda et al. (2005, p. 92) advogam que “agir de forma interdisciplinar é construir coletivamente o saber, ao buscar, juntos o novo, o risco, a descoberta, o diálogo, a troca o conhecer”.

Nessa direção, E1 - ESC1 afirma que

[...] Essa aproximação das áreas eu acho que é importante de um modo geral porque a gente tem que pensar o aluno como um ser integral também, né? Na escola o tempo integral, mas o ser integral, então, se ele é integral eu não posso tá separando [...] que houvesse momentos de você se encontrar com seus pares [...]

Diante do exposto, E1 - ESC1 nos remete à filosofia adotada pela rede para as ERMs que é a educação interdimensional, já tratada nessa pesquisa em tópicos anteriores, e que preconiza uma educação que prima pelo desenvolvimento do ser humano considerando-se as dimensões cognitiva, afetiva, espiritual etc., ou seja, uma educação integral, mas que pense o ser na sua integralidade. Os discursos dos(as) professores/as nos possibilitam enxergar um não-dito que afirmamos ser a necessidade que os/as professores(as) têm de aprender com seus pares

fazendo emergir um *sentido de carência de aprendizagens inter-pares*. Ou seja, o/a professor/a vem se permitindo novas aprendizagens, mas E3 - ESC2, enuncia:

Eles fazem de uma forma muito rígida que não pode faltar e é algo que a gente ver repetições [...] é algo só falado de índice, de índice e não vem contribuição para o professor. Então, muitas vezes os professores não sentem aquele ânimo de ir pra um a formação continuada porque não vai ter nada de que se aprenda.

Frente a estes recortes discursivos, citamos Freitas (2002) que nos faz refletir que essas cobranças, esses tipos de formação contribuem para que o professor se torne cada vez mais dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação e faz emergir uma visão pragmatista que se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos, onde se apresentam apenas estratégias metodológicas como se fossem receitas e que muitas vezes não produzem o efeito almejado, haja vista a falta de conhecimento do contexto no qual o/a professor/a encontra-se inserido, afastando-os cada vez mais da reflexão teórica a qual concebemos como potencializadora da ressignificação da prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa fomos mobilizados a buscar resposta para o seguinte questionamento: *Quais sentidos emergem dos discursos dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazeres do coordenador pedagógico?* E, para chegarmos a esses sentidos foi preciso estarmos atentos às posições discursivas dos nossos sujeitos, os/as professores/as, sendo nesse contexto que reafirmamos que os sujeitos são permutáveis. Pois, ao falar a partir da posição de professor/a o que diz deriva seu sentido em relação à formação discursiva em que inscreve suas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem nessa posição.

Por falar em posição discursiva, nos sentimos à vontade para registrar o quanto nossa dupla posição discursiva (coordenadora pedagógica/pesquisadora) em alguns momentos nos distanciou do nosso objeto de estudo por falar/pensar do lugar de coordenadora pedagógica. Mas, aos poucos, fomos nos permitindo um distanciamento que nos levou a compreender que os sentidos não estão apenas nas palavras e nos textos; eles se manifestam também na relação com a exterioridade, ou seja, nas condições em que eles são produzidos, tudo que está fora do texto, mas mesmo assim intervém nos sentidos produzidos.

Posto que nenhuma análise discursiva fundamenta-se ausente à exterioridade que permeia toda produção do dizer, em nossa pesquisa, esses sentidos emergiram dos discursos dos/as professores/as inseridos em um contexto de formação continuada centrada na escola, a qual concebemos como um espaço discursivo que se constitui um coro de vozes que ecoam de diferentes lugares e posições, não dependendo apenas de suas intenções, entendendo-se que os discursos trazem suas próprias especificidades em relação ao lugar no qual estão situados.

Nessa direção, reafirmamos nossa concepção de que a escola se transforma num lugar relevante para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, e conta com um profissional específico para promovê-la. Esse profissional é o coordenador pedagógico que, inserido no espaço escolar e com uma multiplicidade de atribuições, tem a formação na escola como sendo atribuição primeira de sua atuação, e que julgamos ser a mais desafiante porque o processo de ensino-aprendizagem na escola encontra-se prioritariamente nas mãos do/a professor/a e se a ele/a é garantido o espaço de formação, entende-se que irá reverberar no referido processo. Desafiante ainda porque ele não consegue desenvolver uma formação autêntica, no sentido de que essa autenticidade seria junto a seus pares, nessa ação de formar os/as professores/as, atender às demandas de temáticas emergentes

do cotidiano da escola, pois, evidenciamos em nossa pesquisa a visão tecnicista das formações preconizadas pela rede sob a égide de uma política performativa.

Sobre essa política performativa apontamos em nossa discussão que a rede Estadual de Pernambuco desde 2007 vem consolidando um modelo de gestão que, como consequência, vem provocando, de forma muito enfática, certa esquizofrenia institucional em nome da elevação dos resultados do Estado, que tem, politicamente, a necessidade de se manter localizado nos *rankings* nacionais das melhores redes, escolas e educação pública; os efeitos desse ranqueamento têm provocado efeitos perversos como competição desmedida entre as escolas da rede em nome da qualidade e da inovação.

Mas, retomando a visão tecnicista das formações que são desenvolvidas no contexto das escolas, *loci* de nossa pesquisa, observamos nos discursos dos(as) professores(as) enunciados recorrentes que denunciam um modelo de formação o qual é pensado de forma verticalizada, ainda que aparentemente a rede apregoe uma educação numa perspectiva da gestão democrática e uma prática pedagógica numa perspectiva interdimensional.

Nesse contexto, os sentidos que emergiram dos discursos dos(as) professores(as) acerca da atuação do coordenador pedagógico no processo da formação continuada centrada na escola nos mobilizam a retomar algumas ideias acerca dessa modalidade de formação, assim como sobre o coordenador pedagógico para que o sentido de fato faça sentido.

Nossa pesquisa aponta uma concepção de formação de professores para além de meras prerrogativas legais com vistas a uma melhoria na qualidade da educação, mas como um mecanismo que promove maior envolvimento do corpo docente com a gestão da escola potencializando avanços em seus aspectos administrativo-pedagógicos. Ressaltando-se que isso só será possível se houver comprometimento cotidiano dos envolvidos nesse processo pois o que está em jogo, em evidência, é o processo de ensino-aprendizagem que vislumbra uma aprendizagem significativa, considerando-se que a formação na escola potencializa a aproximação entre os diversos profissionais que habitam seu contexto, possibilitando a investigação sobre a prática pedagógica *in loco*, vislumbrando a eliminação do descompasso entre teoria e prática, transformando a prática docente como elemento de análise e reflexão.

Nessa direção, uma das informações que se faz importante retomar sobre a formação na escola é a de que ela precisa se constituir num *continnum* para que se possa garantir nas escolas profissionais com um desenvolvimento teórico no próprio contexto de trabalho por agregar os saberes docentes e constituir-se uma forma de legitimar a escola como lugar pertinente para formação por abrigar a atividade profissional, o que possibilita a reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la.

Isso nos oportuniza ratificar que a escola, ao se constituir como um espaço discursivo, permite reconhecer a realidade escolar e os desafios inerentes a esse espaço como sendo próspero para construção e potencialização de saberes-fazeres coletivos que faz gerar ações de enfrentamento às demandas que se impõem ao cotidiano dos/as professores/as e apresentam as melhores condições para formação contínua do/a docente por se constituir como lugar no qual esse profissional organiza e exercita sua prática, num contexto ativo que possibilita o exercício de uma reflexão que se pauta pela própria prática pedagógica, sendo através desta que os conhecimentos produzidos por eles/as são valorizados como característica da formação na escola.

Diante do exposto, revela-se o coordenador pedagógico como mediador frente a esse processo que junto ao corpo docente colabora para o aprimoramento do trabalho realizado pela instituição de maneira integrada, revelando uma corresponsabilidade entre esses sujeitos, que concebem a formação como uma via possível para fundamentar suas práticas as quais são permeadas por partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos. Pois, ratificamos que é no espaço escolar que são materializados os saberes consolidados no processo dessa formação, tornando-a legítima por contribuir com o cotidiano da escola reverberando na melhoria profissional e no processo do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, do coletivo da comunidade escolar, possibilitando, assim, um diálogo entre prática formativa e prática pedagógica docente.

No entanto, apontamos em nossa pesquisa que o processo de formação continuada presente nas propostas educacionais apresenta um modelo de formação que uniformiza seu formato e dita suas temáticas, que na maioria das vezes não considera o contexto em que os/as professores/as e coordenadores encontram-se inseridos/as, o que representa, em nossas análises, uma negação de autonomia nos processos de construção/ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, foi importante constatar que os/as professores/as ao criarem expectativas acerca das formações na escola, estão assujeitados a uma política que lhes sonega os direitos de, em seu âmbito profissional, opinar sobre o que precisa aprender, estudar, refutar, questionar sobre o que deve ser discutido nas formações, em seu contexto de trabalho, o que nos move a enxergá-los, assim como o coordenador pedagógico, como reféns de um sistema educacional que sucumbe cada vez mais a escola a um cenário de falta de autonomia e de negociação junto aos/as professores/as frente às formações na escola.

E, frente a este cenário, apontamos o coordenador pedagógico profissional que se apresenta com a responsabilidade de desenvolver a formação numa perspectiva articuladora,

formadora e transformadora, precisando estar aberto a novas aprendizagens com vista a atuar de forma assertiva e proativa no espaço escolar, se propondo a desenvolver uma prática de coordenação pedagógica que, como já afirmamos no corpo desta pesquisa, ofereça seus ouvidos à multiplicidade de vozes que ecoam no ambiente escolar e para além de seus muros. E, mesmo considerando o universo burocrático e heteronômico no qual encontra-se inserido, no qual muitas vezes se apresenta como um incentivador da política performativa vivenciada na rede estadual, precisa estar a serviço das decisões coletivas na escola, apresentando assim, uma atuação mediadora, que possa se revelar entre os sujeitos e os conhecimentos pedagógicos, visando ao pleno desenvolvimento da atividade pedagógica, em prol da aprendizagem dos/as estudantes e do aprimoramento dos/as professores/as, investindo em uma coordenação com isonomia.

A formação centrada na escola, sob articulação do coordenador pedagógico, ao apresentar-se submetida ao controle da Secretaria de Educação/Gerências Regionais de Educação, e conseqüentemente, à política interna da organização escolar, encontra-se ainda à mercê das relações de poder situadas nesse enredamento, e influenciada pelas concepções educativas daqueles que determinam suas concepções de formação.

Nessa direção, em resposta à nossa questão de pesquisa, os sentidos que emergiram dos discursos dos professores(a) sobre a atuação do coordenador pedagógico na formação que o mesmo desenvolve, vivenciada na escola, foram: Sentido de Positividade; Agente transmissor dos conteúdos pré-determinados pela Secretaria de Educação; Confiança; Mediação; Valorização da coletividade; Desvio de função; Sujeição; Cumplicidade (in)voluntária; Heteronomia pedagógica; Descaracterização da figura do coordenador pedagógico como o profissional que atua no espaço escolar como mediador dos processos de ensino e aprendizagem; Protagonista na materialização das relações interpessoais; Intermediador do cumprimento das metas; Negação à função: negação à liderança / ausência de empatia com a função da coordenação pedagógica; Canal de/para mudança; Aprendizagens inter-pares; Distanciamento “teoria/prática”.

Nossos dados nos revelaram que o coordenador pedagógico está à mercê, ainda que (in)voluntário, de um poder que oprime e segrega a categoria em nome de uma qualidade da educação, caracterizada, conforme já ressaltamos, pela lógica da performatividade. Nessa direção, ressaltamos que o desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou reconhecer a instância da coordenação pedagógica como um campo ávido de novas pesquisas com o propósito de desvelar/ampliar os estudos acerca das especificidades desse campo de atuação. Ressalvamos que a pesquisa nos oportunizou olhar o coordenador a partir da lente dos/as

professores/es, profissionais que validam a atuação do coordenador que faz parte do seu cotidiano e é alvo em potencial de suas ações no contexto escolar, obviamente sem defendê-lo como um benfeitor das ações pedagógicas nesse espaço, tão pouco um salvador da pátria.

Entretanto, convém retomar que concebemos a coordenação pedagógica como ação circunscrita no espaço físico escolar e que se constitui um espaço discursivo formado por posicionamentos distintos no qual não cabem ações que não sejam permeadas por processos interativos, por reciprocidades, mas um espaço que se encontra sempre em movimento.

Esse cenário é o chão de atuação do coordenador pedagógico, mas: como suplantando essa lógica para fazer valer o propósito da formação centrada na escola? Em que medida ele consegue recontextualizar sua atuação para além da performatividade que hoje impregna a atuação dos coordenadores da rede? De forma reversa, quais sentidos atribuem os coordenadores às práticas/atuação dos/as professores/as que coordenam? São muitas interrogações que talvez não tenhamos resposta no momento, mas, igualmente aos sentidos que emergiram dos discursos dos professores, já se constituem conhecimentos por abrir portas para novas pesquisas, para novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e as questões dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ANDRADE, Márcia Regina Selpade; ANJOS, Rozidete Domingues do. **As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes**, 2007. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/269488793/Interfaces-de-Atuacao-do-Coordenador-pedagogico>. Acesso em: 22 maio 2018.

ANDRADE, Maria Angela Cavalcanti de. **A implementação do sistema de informações da educação de PE e sua aplicação para melhoria da gestão escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-do-sistema-de-informacoes-da-educacao-de-pernambuco-e-sua-aplicacao-para-a-melhoria-da-gestao-escolar/>. Acesso em: 20 maio 2018.

ASSUNÇÃO, Zélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza. In: 37ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Florianópolis/SC, 2015.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

_____. Performatividade e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/agosto, 2010.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito G. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 4, número 16, novembro de 2014. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509160828.pdf - Acesso em: 15 out. 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo na/da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/francisrosa1982/introducao-analise-do-discurso-helena-brando>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CABRAL, M. S. N.; SOUSA, M. T. C.; NASCIMENTO, A. F. Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. **Signos**, ano 36, n. 2, p. 139-149, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/800/790>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012, p. 37-55.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, Out-Dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17> - Acesso em: 20 abr. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Nº 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível

em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.

CASTRO, R. B. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública**. 2006. Salvador-BA. Disponível em: www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

CHAGAS, Arnaldo Toni. O sujeito ideológico na perspectiva de Louis Althusser: O assujeitamento. **Portal da Psicologia**, 2012. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0675. Acesso em: 20 abr. 2017.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da A. **Prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integral e integrada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20VERS%C3%83O%20DE%20ENTREGA%20com%20DATA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COSTA, Simone Oliveira Menezes. **Políticas/programa de formação continuada de professores de matemática: implicações para a prática docente**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun., 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/28705114/FORMA%C3%87%C3%83O_CENTRADA_NA_ESCOLA_DESENVOLVIMENTO_PESSOAL_E_PROFISSIONAL_DE_PROFESSORES_EDUCATION_FOCUSED_ON_SCHOOL_PERSONAL_AND_PROFESSIONAL_DEVELOPMENT_OF_TEACHERS. Acesso em: 15 abr. 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, Vera M. N. S. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

DANTAS, Éder. **Políticas educacionais e gestão de resultados: os casos do governo de Pernambuco e da prefeitura de João Pessoa**. Seminários Regionais da Anpae, nº I, 2012, ISSN 2595-5705. Disponível em: Seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/.../eixo02.../eder%20dantas_int_gt2.pdf – Acesso em: 21 mar. 2017.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, p 826-849, set./dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010. Acesso em: 23 jun. 2016.

DELBONDI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”. In: 30ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2007.

DEZERTO, F. B. Da Linguística Formal à Análise do Discurso: um breve percurso teórico. **Veredas Online** – Análise do Discurso. PpgLinGuística/UFJF, Juiz de Fora, p. 64-79, 2/2010.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 67-97, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila_ValorizacaoProfissionalDocenteMGePE.pdf - Acesso em 25 de março de 2017.

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Educação, Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/18486/14344> - Acesso em: 21 fev. 2017.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAUSTO NETO, A. **Mortes em derrapagem**: os casos Corona e Cazuza no discurso da comunicação de massa. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

FERREIRA, Gisleine Aparecida. O Papel do Coordenador Pedagógico Frente à Relação Professor Aluno. **Revista Científica Multidisciplinar** Núcleo do Conhecimento. Edição 9. Ano 02, Vol. 03. pp 13-23, Dezembro de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Alves et al. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Anais** do Fórum Estadual Extraordinário da Undime, São Paulo, Brasil, 2009.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: 30ª Reunião Anual Anped. **Anais**. Caxambu, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, jan./abr. 2008.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Do discurso às formações ideológica e imaginária: análise de discurso segundo Pêcheux e Orlandi. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 555-62, out/dez. 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n4/v15n4a13.pdf> - Acesso em: 14 abr. 2017.

GOMES, R. G. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social** - CIAGS. Vol. 2, Nº 1, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/viewArticle/75> - Acesso em 22 de março de 2017.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M. N.de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/364. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: _____. **Análise do discurso, interpretação e memória: olhares oblíquos (no prelo)**. 2001.

HARDT, Lúcia Schneider. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. In: 29ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Vanlezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A formação inicial do coordenador pedagógico. In: XI Reunião Científica Regional da Anped. **Anais**. Curitiba-PR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_PRISCILA-GABRIELE-DA-LUZ-KAILER-SUSANA-SOARES-TOZETTO.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

LIMA, Danielly Rolim. **Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe-PE sobre contributos da formação continuada**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIMONTA, Sandra Valeria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro. Vol. 24, n.46/ p. 120-136/ Mai-Ago. 2014. Disponível em: https://trabeduc.fe.ufg.br/up/660/o/Escola_de_tempo_integral_-_artigo_publicado.pdf - Acesso em: 10 jul. 2018.

LINS, C. P. A. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v.1, n. 19, ago. 2013. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/359/309>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://br.123dok.com/document/4yr26wvz-formacao-continuada-e-suas-implicacoes-entre-a-lei-e-o-trabalho-docente.html>. Acesso em: 23 jun. 2016.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995 – 2005): uma breve análise. USP. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2008.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. **Políticas de formação continuada dos professores de ensino médio**: um estudo da rede estadual de Pernambuco. João Pessoa, 2015. Dissertação de Mestrado – UFPB/CE. Disponível em: coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ix-coloquio/.../666 – Acesso em: 12 mar. 2017.

MARQUES, Welisson. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos **Revista Eletrônica de Linguística**. Volume 5, - nº 1 – 1º Semestre 2011 - ISSN 1980-5799. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do Discurso**: História e Práticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MELO, D. V. **Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus** – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16024>. Acesso em: 22 maio 2018.

MENDES, Juliana Camila Barbosa. Coordenação Pedagógica: especulações sobre um espaço relacional. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (org.). **Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola**: desvios, passagens e negociações. Curitiba: CRV, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto et al. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300009. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. Coordenador pedagógico: limites e desafios no contexto do OBEDUC. An. **Sciencult**. Paranaíba. V. 6, n.1, p. 263-276, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/viewFile/3108/3167>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. **Uma discussão sobre a inserção do professor especialista na carreira e a atuação do coordenador pedagógico**, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17207_9287.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**, Caxambu/MG, 2005.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira et al. A formação de professores nas décadas de 1970 e 1980: sua importância para a docência. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p. 33-55, 2014.

OLIVEIRA, Bruno Pires de. A formação centrada na escola e as parcerias colaborativas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 22, n. 42, janeiro/junho 2013. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/106>. Acesso em: 15 jun. 2017.

OLIVEIRA, S. B. **O supervisor que virou pedagogo**: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. 132f.

ORLANDI, Eni. A leitura e os leitores possíveis. In: _____ (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **As formas de silêncio**: movimentos dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso de texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012c.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013b, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: SP: Pontes Editores, 2015.

PAIVA, Hélia Pinto de. **O coordenador pedagógico e os dilemas de suas atribuições**. Universidade Federal de do Tocantins. Natividade –TO. Novembro, 2001. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1889/1/IrismarSousa.pdf> - Acesso em: 24 abr. 2017.

PEREIRA, B. T.; PEIXE, B. C. S.; STARON, Lucia. Avaliar a eficiência e eficácia da gestão escolar integral no processo ensino-aprendizagem: estudos de casos nas escolas estaduais da região de campo largo. **Políticas Públicas no Estado do Paraná**: resumos de propostas e projetos. Organização de Blênio Cesar Severo Peixe et al. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. Disponível em:

http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_I/capitulo_1_educacao/1_2.pdf . Acesso em: 10 jul. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII - Políticas Públicas para a Educação/ Secretaria de Educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros de Formação Docente: Ciências Naturais, Biologia, Física Química, Matemática. 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol3.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERRETO, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 95-106.

_____. et al. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> - Acesso em: 05 jun. 2016.

_____.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

_____.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado et al. Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007. In: 32ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2009.

QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; AIRES, Ana Maria Pereira. Tematização da prática pedagógica como estratégia na formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 76-94, jul./dez 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2480>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RAMOS, Daniela K.; WATERKEMPER, Sandra Regina. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações. **Dialogia**. São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan./jun. 2013. Disponível em:

<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4014>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RANGEL, Iguatemi Santos. A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. PPGE-UFES. In: 29ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2006.

REIS, Susan Mary dos. **A movência dos sentidos e o silêncio local na canção Buarqueana**. V Seminário de Estudos em Análise do Discurso - o Acontecimento do Discurso: Filiações E Rupturas. UFRJ, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/5SEAD/POSTERES/SusanMaryDosReis.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições – UNIVALI. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2007.

ROCHA, Auristela. **A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado**: concepções, limites e possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ROCHA, Décio; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Linguagens – UFMT, Cuiabá: Editora Universitária, ano 7, n. 08, 2004. Disponível em: http://www.pgletas.uerj.br/gtlet/arquivos/Del_Entrevista_academica_Polifonia8.pdf

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SAGRILLO, D. R.; PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquista ou mera formalidade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1045-1072, set./dez. 2012.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência - ACHS** Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções/práticas de uma política em construção. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, Laecio dos. **Formação continuada de professores de educação de jovens da rede estadual do Sertão do Moxotó-Ipanema / Arcoverde-PE**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTOS, R. P. Sujeito, discurso e ideologia: a constituição de identidades na cultura midiática. **Revista Culturas Mediáticas**. PPGCOM UFPB. N. 01. Jan/jun. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 112, Set/2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10366> - Acesso em: 20 maio 2018.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da; COMPIANI, Maurício. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-01099.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SILVA, Janssen Felipe; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Política permanente de formação continuada de professores: entraves possibilidades. In: FERREIRA, Andreia Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA NETO, João Ferreira da. **Concepções sobre a formação continuada de professores de matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, José Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em educação contemporânea, PPGEDUC, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

SILVA, Kátia Feijó da et al. Michel De Certeau e a Educação. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Feij%C3%B3%EF%80%A2Certeau.pdf> – Acesso em: 23 abr. 2017.

SILVA, L. G. A. da; SAMPAIO, C. L. Trabalho e Autonomia do Coordenador Pedagógico no Contexto das Políticas Públicas Educacionais Implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval. pol.públ. educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, out.-dez. 2015, p. 964-983. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0964.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **R. Faced**, Salvador, n.14, p.39-53, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3007>. Acesso em: 10 maio 2017.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

TABOSA, Eliana Vanessa Lima. **Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em início de carreira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica– UFF – FME. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

_____. **Coordenação pedagógica**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZEN, G. C. O papel da coordenação pedagógica na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Publicações - Salto para o Futuro**. Coordenação em Foco. 2012. Disponível em: <<http://www.tvescola.mec.gov/tve/salto>> Acesso em: 27 jan. 2014.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

Mestranda: Lindinalva Ferreira de Queiroz

Orientadora: Carla Lins

Pesquisa: A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola: os discursos de professores e professoras de Escolas da Rede Estadual de Vitória de Santo Antão – PE.

Código de Identificação: _____

Perfil Sócio Profissional

Idade: _____ Gênero: () M () F

Email: _____

Telefone: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pública () Privada ()

Curso: _____ Ano (possível) de conclusão: _____

Instituição: _____ Período: _____

PÓS-GRADUAÇÃO

Curso: _____ Ano (possível) de conclusão: _____

Instituição: _____ Período: _____

Curso: _____ Ano (possível) de conclusão: _____
Instituição: _____ Período: _____

Experiência Profissional

Há quanto tempo exerce a profissão docente? _____

Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

Quanto tempo na rede? _____

Tipo de vínculo empregatício: () Efetivo () Contrato

Costuma participar de cursos em sua área de atuação?

() Sim () Não

Se sim, cite alguns:

Quando foram realizados? (por ordem em que forma citados na questão anterior)

Muito Obrigada!

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

Mestranda: Lindinalva Ferreira de Queiroz

Orientadora: Carla Lins

Pesquisa: Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.

1. Como você percebe a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo da formação continuada centrada na escola? Como você definiria essa atuação?
2. Considerando o contexto da escola pública quais são ou seriam, para você, quais os principais objetivos do trabalho do coordenador(a) pedagógico(a)?
3. No contexto educacional atual do país, no qual a formação continuada do professorado tem sido apontada como importante, e como uma maneira de trazer soluções para questões que são consideradas problemáticas, em sua concepção, quais os principais papéis desenvolvidos pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) no espaço escolar?
4. Quais as principais implicações e contribuições da formação centrada na escola para o seu fazer docente?
5. Relate experiências significativas para sua formação profissional nas quais o/a coordenador(a) pedagógico(a) tenha sido uma figura importante? Por que o coordenador pedagógico é considerado importante por vc nas experiências relatadas?
6. Qual a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) para o trabalho desenvolvido, tanto pelos professores quanto pela escola? Por quê?
7. Na sua opinião, as políticas de formação de professores, bem como, outras políticas educativas, como por exemplo, a da Rede Estadual de PE que valoriza a formação centrada na escola, ou as políticas de Avaliação, contribuem e/ou afetam o trabalho do coordenador pedagógico? Como contribuem? Em que sentido contribuem?
8. Para você, a escola é ou pode ser um espaço de formação de professores? Por quê? Como?

9. O que você acha do fato da formação continuada centrada na escola ser obrigatória? Inclusive inabonável?
10. Se você fosse coordenador pedagógico, como você pensa que seria sua atuação? Descreva.
11. Tem alguma coisa que você queira dizer/ acrescentar sobre os temas que nós conversamos? Especialmente sobre o trabalho do coordenador pedagógico?

Muito Obrigada!!!!

**ANEXO A - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO,
GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

Mestranda: Lindinalva Ferreira de Queiroz

Orientadora: Carla Lins

Pesquisa: Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:

RG: _____ CPF: _____
Endereço _____ nº.: _____ Bairro: _____ cidade _____ CEP: _____
Estado: _____

Local a ser pesquisado: _____

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretroatável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos do presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Vitória de Santo Antão, _____ de _____ de _____.

Nome/assinatura do pesquisador responsável

Nome/assinatura do participante