

DISCURSO E PODER NO COTIDIANO ESCOLAR: BREVES ANÁLISES DISCURSIVAS DA PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

DISCOURSE AND POWER IN SCHOOL DAILY LIFE: BRIEF DISCURSIVE ANALYSES OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR'S PRACTICE

DISCURSO Y PODER EN LA VIDA ESCOLAR COTIDIANA: BREVES ANÁLISIS DISCURSIVOS DE LA PRÁCTICA DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO

Paula Rezende Hautz Dias¹, Filomena Elaine Paiva Assolini²

DOI: 10.54899/dcs.v22i81.3304

Recibido: 02/09/2025 | Aceptado: 04/09/2025 | Publicación en línea: 10/09/2025.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma breve reflexão acerca do trabalho de coordenador pedagógico (CP) na cidade de Ribeirão Preto e região metropolitana, interior de São Paulo. Utilizamos o referencial teórico da Análise de Discurso (AD) de matriz francesa pecheutiana e as contribuições de Eni Orlandi, entre outros estudiosos. Esse profissional, cujas responsabilidades são ímpares, vive no entremeio de relações de poder arraigadas no âmago da instituição escolar. Sendo assim, buscamos descobrir, por meio da AD, o quanto e como ele é discursivizado. Pelas pistas fornecidas em recortes das entrevistas concedidas, detectamos que o CP, em seu dia a dia, enfrenta tensões que podem comprometer o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e que são necessárias ações que subsidiem sua identidade profissional e culminem em sua autonomia pedagógica. Ao identificar essas relações de poder por meio do interdiscurso instaurado no clima escolar, procuramos compreender de que maneira isso pode prejudicar e tolher de algum modo o bom funcionamento da escola como um todo, no que concerne ao desenvolvimento pedagógico de professores e alunos. Consideramos, assim, que uma das principais atribuições do coordenador é exercer o papel de formador do professor *in loco* e este, por sua vez, de seus alunos, de forma que todos contribuam para possíveis transformações da sociedade.

Palavras-chave: Discurso. Coordenador Pedagógico. Identidade. Autonomia. Escola.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a brief study of the work from the Pedagogical Coordinator (PC) in the city of Ribeirão Preto and its metropolitan region, in the state of São Paulo. We focus on the Discourse Analysis (DA) of French Pecheuxtian matrix and the significant contributions of Eni Orlandi, among other scholars. This professional, whose responsibilities are

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: paulahautz@usp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7804-2599>

² Doutora em Psicologia, com Pós-Doutorado pela Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8433-4862>

unique, operates within the midst of power relations deeply rooted in the school institution. Therefore, we attempted to discover, through DA, the extent and manner in which they are discursively constructed. Based on clues provided in excerpts from the interviews conducted, we detected that the PC, in their daily school life, experiences tensions that can hinder the development of their pedagogical work and that actions are necessary to support their professional identity and culminate in their pedagogical autonomy. The aim was to detect these power relations through the interdiscourse established in the school climate, in an attempt to discover how this can harm and somehow prevent the proper functioning of the school as a whole, regarding the pedagogical development of teachers and students. With this, we consider that one of the main attributions of the coordinator is to be the teacher's educator in loco and, consequently, the educator of their students, so that everyone contributes to the possible transformations of society.

Keywords: Discourse. Pedagogical Coordinator. Identity. Autonomy. School.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar una breve reflexión sobre la labor de un coordinador pedagógico (CP) en la ciudad de Ribeirão Preto y su región metropolitana, en el interior de São Paulo. Utilizamos el marco teórico del Análisis del Discurso (AD), basado en la teoría pecheutiana francesa, y las contribuciones de Eni Orlandi, entre otros académicos. Este profesional, cuyas responsabilidades son únicas, vive en medio de relaciones de poder arraigadas en el núcleo de la institución escolar. Por lo tanto, buscamos descubrir, a través del AD, cuánto y cómo se discursivizan. Con base en las pistas proporcionadas en fragmentos de las entrevistas, detectamos que el CP, en su rutina escolar diaria, enfrenta tensiones que pueden comprometer el desarrollo de su labor pedagógica y que es necesario tomar medidas para apoyar su identidad profesional y culminar en su autonomía pedagógica. Al identificar estas relaciones de poder a través del interdiscurso establecido en el clima escolar, buscamos comprender cómo esto puede perjudicar y obstaculizar el buen funcionamiento de la escuela en su conjunto, en lo que respecta al desarrollo pedagógico de docentes y estudiantes. Por lo tanto, creemos que una de las principales responsabilidades del coordinador es servir como formador docente presencial, y el docente, a su vez, de su alumnado, para que todos contribuyan a las posibles transformaciones en la sociedad.

Palabras clave: Discurso. Coordinador pedagógico. Identidad. Autonomía. Escuela.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho cotidiano na educação, como sujeito coordenador pedagógico (CP), concursado e efetivo na rede municipal de educação de Ribeirão Preto, deparamo-nos com situações provocadoras que desencadearam o desejo de assumir uma nova posição: a de sujeito

pesquisador, que, pautado em discussões e reflexões críticas, busca compreender questões concernentes às suas práticas profissionais.

Assim, nossas inquietações e desassossegos, somados aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE)³ – do qual fazemos parte –, motivaram-nos a investigar a problemática das relações de poder vivenciadas por este profissional da educação, o coordenador pedagógico, na rotina escolar.

Pesquisar tais relações de poder levou-nos a indagar se esse sujeito tem autonomia para trabalhar; se é respeitado pela equipe gestora e administrativa da escola, pelos docentes, alunos e demais atores escolares; e se consegue articular suas funções de modo proativo na execução do Projeto Político-Pedagógico, entre outras atribuições que se interpenetram e são inerentes ao seu cargo.

Sobre a concepção de poder, Foucault (1976, p. 250) considera-o “produtivo; [que] produz o real”; “determinado a produzir força, deixar crescer e ordenar, e não inibir, declinar ou aniquilar” (Foucault, 1976, p. 185). Para ele, o poder cria e mantém relações de dominação e subordinação, permitindo que certas práticas e discursos sejam criados, e o que é mais grave: sejam legitimados pela sociedade e exercidos por instituições educacionais em escalas menores e maiores. E assevera que

[...] aquilo pelo que o poder opera no século XIX é o hábito imposto a determinados grupos. O poder renuncia ao seu esforço anterior. Ele adota a forma cotidiana, insidiosa da norma, ocultando-se assim seu aspecto de poder, e se dando como sociedade (Foucault, 1976, p. 122).

O poder adota uma forma cotidiana, ocultando seu aspecto inerente. Com isso, torna-se naturalizado em nossa sociedade, independentemente de qualquer instituição em jogo. Dessarte, ele não é negativo para quem o detém, mas completamente tóxico para os sujeitos que sofrem suas consequências e experimentam quão desastrosas e agressivas podem se configurar as relações de poder. No nosso caso, tratamos do contexto escolar das relações de poder que envolvem os CPs e o órgão de ensino denominado Secretaria Municipal da Educação.

³ Situado no *campus* da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto (SP), no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE), o GEPALLE, além do suporte teórico que oferece aos pesquisadores que o compõem, é um grupo bastante atuante em produção científica, na participação e organização de eventos educacionais. Está nas mídias e redes sociais e conta com uma vasta produção de conteúdos relacionados à Análise de Discurso de matriz francesa, à teoria sócio-histórica do letramento, à alfabetização, leitura, letramento, escrita e formação de professores. Também realiza *lives* educacionais gratuitas e abertas ao público em geral, desde a pandemia, que foram mudando seu formato, caracterizando-se atualmente (2025) como “Roda de Conversa com Educadores”.

Nesse sentido, nosso objetivo é traçar a realidade do profissional CP em sua rotina de trabalho; após detectadas ou não as relações de poder, entender o impacto delas (ou não) e, posteriormente, sugerir ações que reafirmem sua posição de sujeito (profissional), de modo que ele tenha, finalmente, autoria para desenvolver suas funções legítimas. Levamos sempre em consideração que os resultados de nossas análises discursivas nos conduziram para além da literalidade dos sentidos, em que todo gesto interpretativo é sempre inacabado.

Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com sujeitos coordenadores, cujos recortes foram analisados a partir do arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD) e dos fundamentos trazidos por estudiosos do campo da formação de professores. Optamos pelo modelo criado por Ginzburg (1989), que emprega uma investigação qualitativa e por camadas, dos “não ditos” identificados nos dizeres dos entrevistados. Ginzburg (1989), ao usar o paradigma indiciário, que busca o segredo de interpretação, marcou de forma contundente a questão do tratamento dos fatos discursivos, colaborando para nossas análises.

Sabemos que o sujeito CP é dotado de experiência docente (quesito imprescindível para o cargo e sua posição) advinda da sala de aula, fato que não pode nem deve ser ignorado. Corroborando tais questões, Vasconcellos (2006, p. 87) ressalta:

[...] é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola, etc.

A reflexão do autor nos auxilia no que procuramos: perscrutar o trabalho do CP como alguém que busca atender a todos os seus propósitos profissionais, conforme abordamos ao longo da pesquisa, principalmente quanto às questões citadas por Vasconcellos (2006). Afinal, o sujeito coordenador se posiciona como um grande articulador social entre a escola e o bairro, ouvindo sua comunidade, detectando as demandas e os problemas, em busca de possíveis soluções.

Portanto, com base nessas considerações, precisamos identificar as supostas relações de poder, analisando-as no interdiscurso instaurado no clima escolar, por meio de falas e práticas que lá se realizam. Caso essas relações de poder aconteçam realmente, de que maneira isso pode prejudicar e tolher de algum (ou vários) modo(s) o bom funcionamento da escola como um todo, no que concerne ao desenvolvimento pedagógico de professores e alunos? Salientamos, ainda, que uma das principais atribuições do coordenador é atuar como formador contínuo do professor *in loco*, e este de seus alunos, contribuindo todos para as possíveis transformações da sociedade.

ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: CONCEITOS IMPORTANTES

Entendendo-se que o CP é um sujeito do discurso, partimos do conceito basilar de que o discurso corresponde ao efeito de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente determinados (Pêcheux; Fuchs, 1990). Por essa definição, o discurso, em sua essência, aparta-se da concepção de texto, das regras gramaticais, de língua e, principalmente, da fala, que é muito confundida com discurso, visto que a palavra, em si, transmite a ideia de percurso. No entanto, o discurso, para Pêcheux e Fuchs (1990), vai muito além de todas essas considerações.

Assolini (2020, p. 26), em uma de suas pesquisas, define que “o discurso é caracterizado pela alteridade e multiplicidade de discursos já-ditos, realizados ou possíveis”. Ou seja, todo discurso é atravessado por outros discursos, anteriores e imaginados, antecipados pelo sujeito. Lembramos que o sujeito discursivo é sempre opaco e contraditório.

Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, mutuamente, em decorrência de sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas. Portanto, a partir do ponto em que o discurso se insere e se instala na complexa estrutura dos enunciados, é necessário, neste trabalho, elucidar brevemente os conceitos de formações discursivas e formações ideológicas.

A formação discursiva, de acordo com Pêcheux (2010, p. 147), origina-se das condições de produção, pois seria aquilo “que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Esse conceito, relacionado à AD, aparece anteriormente com Michel Foucault (2009, p. 43):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”.

As formações discursivas, para Foucault, são uma maneira de se compreender como certos discursos se organizam e produzem sentidos, a partir de um contexto sócio-histórico estabelecido. O autor preocupa-se em estudar as estruturas que representam as regularidades dos discursos, sem depender de noções como “ciência” ou “ideologia”. Nessas regularidades, Foucault analisa

quais objetos são evidentes e quais posições de sujeitos são ocupadas. Essas ideias aparecem em sua obra *A Arqueologia do Saber* (Foucault, 2009).

Voltando a Pêcheux (2010, p. 147), embebido de Foucault, trazemos novamente sua concepção sobre formação discursiva, que é diferente da de seu precursor: “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito*”.

O filósofo francês enfatiza a relação entre discurso e as condições sócio- históricas que permitem sua produção. Nessa concepção, as formações discursivas materializam discursivamente a ideologia, permitindo que as formações ideológicas tenham formações discursivas conectadas. Dessa forma, podemos dizer que as formações discursivas estão em constante movimento de mutação, sempre por meio do interdiscurso e “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (Pêcheux, 1995, p. 161), o que nos leva a considerar que o sentido das palavras não são fixos nelas mesmas, ou seja, as relações de poder instauradas no interdiscurso são o reflexo da ideologia.

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (Pêcheux, 1995, p. 161).

Compreendemos também que as diferenças dentro da literalidade das palavras podem produzir os mesmos efeitos de sentido em determinadas formações discursivas, pois, ainda segundo Pêcheux (1995), o sentido está na relação, não na singularidade dos significantes. Por conseguinte, reafirmamos a importância de se considerar as condições de produção dos discursos.

Prosseguindo no conceito de formação discursiva, devemos considerar nelas as interposições ideológicas. Althusser (2012, p. 57) colabora significativamente com sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*: “a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica”. Portanto, trazendo tais concepções para o presente, em nossa pesquisa, a escola, na qual os CPs exercem sua profissão, constitui-se no principal e mais poderoso Aparelho Ideológico de Estado (AIE), reproduzindo o tempo todo as condições de produção.

Em relação ao conceito de formação ideológica, para Pêcheux e Fuchs (1990, p. 166), trata-se de “um conjunto complexo de atitudes e de representações, que não são nem ‘individuais’

nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras”.

Desse modo, partindo-se do pressuposto de que as formações ideológicas sejam, de fato, forças opostas dentro das formações sociais, nas quais todas as palavras formadoras dos discursos assumem sempre sentidos outros que podem ser diversos, mas nunca ingênuos, o sujeito sofre a ausência de liberdade. Não pode dizer o que pensa e o que sente, já que arca, diretamente, com as consequências das forças das formações discursivas, dominadas pelas formações ideológicas. É por meio delas que nos são dadas as oportunidades em potencial de compreensão de mundo, que se revelam, mesmo que de formas sutis, pelas formações discursivas.

Mussalim e Bentes (2021, p. 135) completam nosso pensamento: “Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso”.

A posição desse sujeito, que é interpelado pela ideologia (Althusser, 2012), coloca-o dentro de uma formação discursiva, que está de acordo com as ideologias nas quais o sujeito está inserido e imerso, limitando-se, desse modo, as possibilidades de discursos, mas não as de sentidos e “o que existe é a ideologia, ou melhor, o(s) efeito(s) da evidência que ela produz” (Assolini, 2003, p. 21).

Com Pêcheux (1995, p. 149):

O todo complexo das formações ideológicas é uma base material da formação social: através das suas lutas e das relações de força, ele define, a cada momento, as formações discursivas e as posições de sujeito. Em outras palavras, é o todo complexo das formações ideológicas que são específicas do “tecido” onde se inscrevem como práticas discursivas e como posição.

O filósofo mostra que as formações ideológicas sustentam as formações discursivas (conforme veremos a seguir), as relações de poder e as possíveis posições de sujeitos. Quando assevera que as formações ideológicas são específicas do “tecido”, remete-nos ao intradiscurso, que tem esse papel de “teia/tecido”, por onde elas deslizam.

Sabendo-se da importância sobre o entendimento de como o discurso é produzido e em quais condições, conceituamos a seguir as condições de produção:

As condições de produção ligam o sujeito do discurso aos acontecimentos externos, já que existe uma forte relação entre a linguagem e a exterioridade, levando-se em conta o que preconiza a AD. Sendo assim, Pêcheux (1997, p. 182) define-as como “determinações que caracterizam um processo discursivo”, incluindo nelas não apenas o contexto imediato, mas principalmente as

estruturas sociais e ideológicas que permitem a prática discursiva, de acordo com as circunstâncias de enunciação (sentido estrito), conforme Orlandi (2020).

As condições de produção revelam como os discursos são regulados e estruturados pelas instituições e, quando as analisamos, estamos em busca dos porquês e do como aquilo é dito, por meio da forma, do modo e das relações de força e poder, existentes dentro dos discursos dos sujeitos, além da consideração das posições sociais e históricas, que revelam as formações discursivas, nas quais tais sujeitos estão inseridos.

Para que o analista de discurso seja capaz de estudar e investigar a exterioridade, denominada de discurso, é necessário que se compreenda o jogo subliminar que se esconde nas camadas entre língua e linguagem, que denotam a inscrição ideológica dos sujeitos. No caso desta pesquisa, dos sujeitos CPs e suas condições de produção, de acordo com suas formações discursivas. Sem termos ciência das condições de produção dos sujeitos, não há compreensão dos efeitos de sentidos produzidos em seus discursos (Assolini, 1999). Para tanto, reiteramos que optamos pela utilização do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), para suprir as lacunas das análises e darmos conta de entender os efeitos de sentidos produzidos por tais condições de produção das entrevistas.

METODOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Neste artigo, cabe ressaltar que a AD é o referencial teórico e metodológico utilizado para nossas análises. Investigamos as práticas cotidianas do CP na escola para detectar se as relações de poder, no âmbito dos órgãos de ensino, interferem negativamente em sua autonomia profissional, provocando seu silenciamento e comprometendo sua identidade.

Com vistas a atingir os objetivos propostos para este artigo, para o *corpus*, utilizamos a análise discursiva para as respostas de dois sujeitos CPs atuantes no município de Ribeirão Preto (SP). Acerca do *corpus*, vale a pena ressaltar que Charaudeau e Maingueneau (2020, p. 139) afirmam que:

O modo de constituição do *corpus* não é, pois, em análise do discurso um simples gesto técnico que responde às exigências ordinárias da epistemologia das ciências sociais: é problemática na medida em que coloca em jogo a própria concepção da discursividade, sua relação com as instituições e o papel da análise do discurso.

Sendo assim, foi por meio de entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, com a anuência dos coordenadores participantes, que analisamos as respostas coletadas. Levando-se em conta o estudo dos efeitos de sentidos produzidos por seus dizeres e que “o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços de sua produção” (Authier-Revuz, 1998, p. 97), entendemos que o suporte escolhido proporciona materialidade linguística, por meio de um embasamento teórico consistente. As entrevistas aconteceram pela plataforma de videoconferência Google Meet.

As condições de produção das entrevistas foram de suma importância para a tessitura de nossas análises. Por isso, ressaltamos que a AD considera a língua “um corpo atravessado por falhas” (Pêcheux, 1982, p. 28 *apud* Gregolin, 2005, p. 106). Os dois sujeitos entrevistados, escolhidos para este artigo, em seus dizeres nos deixaram muitas pistas, denotando marcas ideológicas.

Para dar continuidade, esclarecemos brevemente a seguir os necessários conceitos de intradiscurso, interdiscurso e memória discursiva, respaldando a metodologia adotada.

Partindo-se da perspectiva de que o intradiscurso seria a “teia” que sustenta os discursos, é entendido também como a matéria-prima que prepara para o sujeito, o “fio” de seu discurso. Essa “teia” interna de significados sustenta e organiza o próprio discurso e seus fundamentos.

No caso de nossa pesquisa, “o intradiscurso é o ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do *corpus* receberá sua organização” (Courtine, 2016, p. 25). Ou seja, os dizeres dos sujeitos coordenadores pedagógicos durante nossas entrevistas. Isso posto, vejamos sobre a importância do interdiscurso e memória discursiva.

Podemos inferir que tudo o que o sujeito fala, de certo modo, vem de dizeres “já ditos” a partir dos sentidos construídos por sujeitos outros, que se refletem nas falas de todos nós. Posto desse modo, para conceituar interdiscurso, recorreremos a Orlandi (1999, p. 29):

[...] este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Sustentados pela fala de Orlandi, enxergamos que esse “(pré)construído”, alicerce da palavra, somente é possível por meio do saber discursivo. Pelo interdiscurso, o sujeito é afetado e afeta todas as situações discursivas das quais ele faz parte e tem suas posições determinadas. E, assim, novas situações/formações discursivas serão sempre (re)construídas, também por meio do

interdiscurso. Quando Courtine (2016 *apud* Orlandi, 2009, p. 34), afirma que no interdiscurso “fala uma voz sem nome”, compreendemos que o interdiscurso é constituído também por uma memória, repleta de esquecimentos, cujos dizeres são permeados o tempo todo por traços e fragmentos de enunciados passados, de outras vozes, mostrando-nos que o discurso pertence ao social e histórico. Portanto, o sujeito, apropriando-se de discursos já existentes, ou seja, não inéditos, carrega outras histórias, discursos outros.

No caso desta pesquisa, por meio do interdiscurso, analisamos os efeitos de sentidos (re)produzidos no “clima” e no ambiente vivenciados pelos CPs, tanto no espaço escolar, quanto em suas relações com a(s) Secretaria(s) de Educação.

É necessário ressaltar que, quando o analista investiga os efeitos de sentidos dos discursos, ele deve vincular o intradiscurso com o interdiscurso, pois ambos estão intrinsecamente concatenados com a memória discursiva, permitindo que o pesquisador perceba as diversas vozes e memórias dos outros discursos. Vejamos o conceito de memória discursiva em Pêcheux (1999, p. 52):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem a estabelecer os implícitos, (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Pêcheux sugere que a memória discursiva funciona como uma “condição do legível”, pois é a condição para que um texto seja compreendido, de acordo com as condições já existentes. O filósofo nos faz entender que a memória discursiva seria uma estrutura que sustenta a compreensão. Quando voltamos a Orlandi (1999), importante seguidora e intérprete da teoria de Pêcheux no Brasil, compreendemos melhor a elucidação da autora em relação à memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer.

Voltando nossa atenção às análises, sobre as quais nos debruçamos para esta pesquisa, precisamos elucidar, mesmo que brevemente nesta etapa, o conceito de recorte discursivo, elaborado pela linguista Eni Orlandi (1984, p. 14), no âmbito dos estudos da AD:

Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Ressaltemos, então, que o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc. No caso da segmentação, o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o caso, quando se trata dos recortes, já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem. Acrescente-se, ainda, que o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o

objetivo e o alcance da análise. Feitas essas reflexões podemos dizer que o texto é o todo em que se organizam os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva.

A autora discute a importância de se entender os recortes discursivos como fragmentos que contêm elementos da linguagem e que estão inseridos em condições sociais específicas. E diferencia segmento e recorte: enquanto o primeiro seria linear, o segundo levaria em consideração os aspectos sociais, históricos e ideológicos na situação discursiva.

Na complexidade do discurso, não há uma linearidade ou uma progressão entre as unidades e o texto por completo. De acordo com as condições de produção e os objetivos da análise, o pesquisador deve levar em conta as diferentes camadas de sentido de cada recorte. Como, segundo a autora, o texto é um todo, ele se apresenta como um conjunto que incorpora as limitações impostas pelas situações discursivas. Por fim, o conceito de recorte discursivo de Orlandi é um conceito embebido de significados, que admitem o texto enquanto totalidade.

Por meio dos recortes discursivos, que são determinados pelas condições de produção e dando-se ênfase aos objetivos teóricos orientadores das análises, teremos as possibilidades, dentro da perspectiva discursiva, de fazermos uma leitura não subjetiva dos dados, como argumentam Tfouni e Assolini (2006), em seu artigo intitulado “Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades”.

Em vista da opacidade da língua e na busca constante do que fica nas marcas linguísticas, isto é, nas “cicatrices” das contradições ideológicas, nas quais somos capturados, fazer “uma leitura não subjetiva dos dados”, como bem diz Assolini (2003, p. 35), é importante. Para tanto, é fundamental tratarmos, mesmo que de modo resumido, do que se refere à análise e aos gestos de interpretação da sequência discursiva de referência (SDR), amparando-nos na definição de Jean-Jacques Courtine (2009, p. 55):

Definiremos as sequências discursivas como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”: é preciso aqui indicar que a própria natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de “sequência discursiva” é uma noção vaga. Depende, na verdade, dos objetivos conferidos a um tratamento particular: a forma das sequências discursivas reunidas em *corpus* não será a mesma caso se trate de uma análise do processo da enunciação ou de uma “análise automática do discurso” realizada sobre a base de sequências produzidas em situação experimental; os procedimentos de segmentação, que acabam por atribuir uma forma determinada a uma sequência, também são, portanto, variáveis.

Segundo o autor, podemos inferir que uma sequência discursiva, apesar de sua noção vaga, é uma unidade de análise, que vai além de frases isoladas, podendo implicar um conjunto

bem mais amplo de enunciados, a depender dos objetivos pretendidos. Com as SDRs dos recortes selecionados, temos indícios significativos de como os discursos dos sujeitos CPs funcionam. Partindo-se desse ponto, o trabalho do analista traça relações entre as SDRs, o sujeito e as situações enunciativas.

A partir da explanação do autor sobre o conceito de SDR e considerando-se os tipos que dela existem, analisamos as SDRs dos CPs entrevistados e, por meio dos recortes discursivos coletados, prosseguimos em busca por respostas, sempre acreditando que a língua(gem) não é transparente, na tentativa de, mediante nosso objeto de estudo, extrair o que não aparece nas falas convencionais e nos inúmeros não ditos, muitas vezes, intencionais.

Imprescindível também tratarmos aqui do paradigma indiciário, do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), em seu ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. Para ele, o investigador deve identificar e interpretar sinais, pistas, indícios aparentemente insignificantes, imperceptíveis e não visíveis “a olho nu”, para chegar a uma compreensão mais profunda e acertada da realidade. Devemos destacar que, segundo o autor, nesse processo, mesmo os menores indícios, marcas e detalhes se tornam pistas valiosas que revelam informações ocultas, escondidas, sobre o contexto ou sobre aspectos invisíveis à primeira vista, ou seja, aspectos que ficam em “pontos cegos” a pesquisadores menos atentos.

Esses sinais reconstroem um quadro maior, por meio de detalhes, indícios e nuances que não devem passar despercebidos pelos olhos do analista, nos dizeres dos sujeitos CPs entrevistados.

O modelo criado por Ginzburg faz uso de uma investigação qualitativa e por camadas, dos “não ditos” identificados nos dizeres dos entrevistados. Para a AD, isso é importante, pois pode revelar a ideologia e as relações de poder implícitas. Ginzburg (1989), utilizando-se do paradigma indiciário, ao buscar pelo segredo de interpretação, marcou de forma contundente a questão do tratamento dos fatos discursivos. Buscando-se algo, o que se encontra pode ser outra coisa completamente diferente. Por isso: “O que é fundamental é que a fonte seja *sui generis*, singular” (Ginzburg, 1989, p. 153). Ou seja, é plausível considerarmos que os sentidos se ressignificarão a partir de nossa leitura cuidadosa de todos os elementos e que, segundo Assolini (2003, p. 142), para o autor, “as marcas são *pistas* que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado, não são detectáveis nem apreendidas mecânica e empiricamente”.

Por isso, a importância do paradigma indiciário, tal como proposto por Carlo Ginzburg (1989), que nos ensina a buscar, acolher, perscrutar e valorizar pistas, vestígios e sinais de diferentes naturezas, mostrando-nos o quão relevantes são para o processo de rastreamento dos sentidos e de nossas interpretações.

Assim, o pesquisador perspicaz analisará os recortes discursivos decorrentes das respostas dos entrevistados às questões que lhes foram feitas, por meio do estranhamento e da incredulidade no óbvio. Importante também, nesse sentido, observar as situações nas quais o silêncio se instaura, mesmo em momentos fugazes, pois o analista que se propõe a observar de fato tudo à sua volta não deixará escapar os efeitos de sentidos produzidos por esses “silêncios”. Neles, são grandes as chances de se detectar verdades escondidas por trás dos “não ditos”, conforme mencionamos anteriormente.

Devemos destacar a contribuição da AD para entendimentos indispensáveis, pois, por ela e utilizando-se da orientação de Ginzburg, o analista que é muito atento a todos os acontecimentos a sua volta não deixará nada fugir do seu olhar, conseguindo assim, em sua coleta, materialidade linguístico-discursiva para suas análises.

ANÁLISES DISCURSIVAS: INTERPRETANDO PARA ALÉM DA LITERALIDADE DOS SENTIDOS

Conforme já mencionado anteriormente, para este artigo utilizamos as entrevistas de dois sujeitos CPs. Iniciamos nossas análises a partir dos recortes do depoimento de um deles, concursado na região metropolitana de Ribeirão Preto (CP4), que tem formação acadêmica de doutor e experiência como docente de Ensino Fundamental I.

Pergunta: Na escola onde atua as decisões pedagógicas são pautadas na coerência relacionada ao bem-estar docente e discente? Poderia dar alguns exemplos a partir de sua resposta?

(Demora para responder) Ah, eu penso que nem sempre há uma coerência no bem-estar docente e discente né...? É... **algumas propostas é... vêm muito de cima e a gente não tem muito o que discutir, então... digamos, falamos que, assim, que venha com um olhar de melhoria para o discente, mas nem sempre isso significa que vai ser fornecido um bem-estar para o docente, né? Então... por exemplo... Bom, desse ano assim não... não consigo pensar muito, mas, bom, vamos pensar aí na questão docente quando é preenchimento de planilhas, de dados que pensam a aprendizagem do aluno OK, mas que às vezes é uma sobrecarga ou um fazer duas vezes, refazer o trabalho duas vezes que... é... cansa o professor que já está cansado, né? E aí, às vezes, vem tanto da Secretaria da Educação essa... demanda, como às vezes a própria escola, né? Acho que o momento da pandemia foi algo que isso acontecia com muita frequência, né? Às**

vezes de se ter um trabalho que a escola se organizava, aí vinha a Secretaria, pedia uma outra coisa... Então nem sempre isso, é... acontece e falta, digamos, um diálogo para que haja uma coerência, nesse bem-estar (Entrevistado CP4).

Para iniciar a análise deste recorte discursivo, é importante trazermos Orlandi (2020, p. 46): “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente”. A partir dos dizeres da autora, detivemo-nos na notória e longa pausa feita pelo sujeito entrevistado: um silêncio inicial, diante de nossa inquirição. Recorremos novamente a Orlandi (2007, p. 42), que afirma que “o silêncio não fala, ele significa”. Quando o sujeito CP4 inicia sua fala, quebrando a pausa silenciosa, ela vem carregada de hesitações, para responder se as ações pedagógicas na escola onde atua são pautadas com coerência para docentes e discentes. Os efeitos de sentidos produzidos nos levam a inferir que tal silêncio e as hesitações antecedem e preparam o pesquisador para ouvir que *algumas propostas* vêm de cima para baixo. Ainda, segundo Orlandi (2007, p. 50):

Diríamos que o silêncio não é interpretável, mas “compreensível” e compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar.

Pelo viés da linguista, entendemos que tal silêncio manifestado por CP4 está em um processo de significação, no qual existe uma compreensão, pois é viável conhecer seus processos de significação a partir das (in)formações discursivas nas quais esse sujeito coordenador estava imerso. A partir daí, (re)conhecemos seus modos de significar.

De forma muito parecida com outros sujeitos entrevistados, o discurso de CP4 é permeado de repetições da forma coloquial e informal “né” (contração de “não é?”), mostrando que o tempo todo procura consolidar o assentimento da pesquisadora durante seu enunciado. As muitas pausas sistemáticas também são indícios dessa incerteza em relação às suas próprias respostas.

Nota-se certa incoerência na palavra “*propostas*” utilizada por esse sujeito, pois, se são apenas propostas vindas da Secretaria, porque, então, não existe um espaço para discuti-las? Simplesmente elas necessitam ser realizadas e vêm *de cima para baixo*? Observamos que o CP4 está inscrito em formações discursivas que lhe permitem compreender que as propostas (ordens) são transmitidas de forma autoritária, assimétrica e sem possibilidade de questionamentos. Entretanto, ele não se entende

na condição de um profissional capaz de questionar as propostas, propriamente ditas, nem o tempo em que elas chegam e muito menos a forma como elas lhes são apresentadas.

Essas formações discursivas remetem a formações ideológicas, segundo as quais as relações de poder determinam as condições e as possibilidades de produção do discurso. Segundo Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, poder do qual queremos nos apoderar”.

Também chama nossa atenção a seguinte sequência discursiva: “*pensando a aprendizagem do aluno, ok, mas que às vezes é uma sobrecarga*”. Esse sujeito CP percebe, mas não entende o porquê, pois está capturado ideologicamente. A “*sobrecarga*” à qual ele se refere é uma forma de controle vertical pelas relações de poder. Tais relações materializam-se também na palavra “*propostas*”, que produz o efeito de sentido de “ordens”. Destacamos que as condições de produção de tais discursos advêm de sujeitos (diretores ou ocupantes de cargos nas Secretarias de Educação) que preenchem certas posições que corroboram a manutenção dos meios de produção e a dominação de classe, dentro do AIE escola (Althusser, 2012).

Nessa mesma linha de raciocínio, Martins (2002, p. 111) elucida acerca do poder e de sua eficiência:

[...] a precisão dos conceitos de descentralização e desconcentração pode ser resumida na premissa que afirma ser o primeiro um processo que visa assegurar a eficiência do poder local, e o segundo, um processo que visa assegurar a eficiência do poder central, configurando-se, portanto, como um movimento de *cima para baixo*.

Sob essa perspectiva, percebemos um processo de concentração e tomada de decisões sobre assuntos muito sérios centralizado na Secretaria Municipal de Educação. Revela-se exatamente no fato *denunciado* pelas palavras proferidas pelo sujeito CP4, quando pontua que as propostas da Secretaria “*vêm muito de cima*” e não há espaços para discussão, segundo o seu entendimento, mesmo que ainda tal sujeito ceda, se for em benefício da aprendizagem dos alunos. Fica, portanto, compreensível a falta de autonomia de se trabalhar na escola (resgatando aqui também uma resposta para a pergunta sobre autonomia) e, mesmo que a intenção seja o bem-estar dos alunos, por conta desse “engessamento” provocado pela Secretaria de Educação, o bem-estar docente fica comprometido. Segundo esse sujeito, não existe “*um diálogo para que haja uma coerência*” nesse bem-estar discente/docente. A relação de forças e poder torna-se aparente, reforçada quando tal sujeito reitera que o docente faz o mesmo trabalho mais de uma vez,

intensificando assim seu cansaço. Quando a escola se organiza de um modo e a Secretaria se sobrepõe, ignorando tal organização e planejamento, compromete o trabalho do CP.

Entendemos que CP4 relata cansaço, em seu dia a dia, principalmente durante a pandemia, devido ao mau aproveitamento de seu tempo, ocasionado pela falta de diálogo entre escola e Secretaria. Exemplifica afirmando que fazia várias vezes as mesmas tarefas, sendo até redundante ao dizer: “*fazer duas vezes, refazer o trabalho duas vezes*”. Esse sujeito, portanto, traz, em sua materialidade linguística, os efeitos que o atingem e, pelo intradiscurso, naquelas condições de produção, e não em outras, esse sujeito se significa, por meio de “suas” palavras, contribuindo para que, em nosso imaginário, pareça estar preso, amarrado às ações corriqueiras da escola.

CP4 precisa se deslocar de sua atual posição (submissa) para a posição de um sujeito CP de fato, que lhe é inerente, legítima e proporcione a autonomia necessária para o desenvolvimento pedagógico daqueles sob sua responsabilidade. Ao afirmar “*a gente não tem muito o que discutir*”, produz os efeitos de sentido de conformidade com o sistema. Há deslizamento de uma posição (CP) que deveria ser de liderança, para outra: de submissão, em relação à instituição maior que é a Secretaria da Educação. Assim posto, enxergamos o vivido dos sujeitos, que é informado, constituído pela estrutura da ideologia (Pêcheux, 1975), ou seja, esse CP é capturado pela ideologia, como todo sujeito comum, comprovando a sua materialidade e não transparência (Orlandi, 2020).

Concentremo-nos, agora, no outro entrevistado (CP3), que detém características acadêmicas e profissionais muito parecidas com as do sujeito CP4. Esse sujeito respondeu à seguinte pergunta:

Pergunta: Na sua concepção, o que você considera como autonomia pedagógica por parte do coordenador?

*Olha, quando eu é... quando entrei na rede municipal de Ribeirão Preto como professor(a), já estou trabalhando há 29 anos e meio no estado e 23 anos de instituição privada. Eu fiquei muito assustado(a) com o professor, entrei **no túnel do tempo**.*

*Eu me vi assim, numa, numa questão pedagógica de uns **trinta, quarenta anos atrás**, eu achei uma rede assim, muito **viciosa e viciante**.*

*Quando eu fui pra coordenação é... eu sabia que o desafio iria, seria muito grande, porque culturalmente aquelas pessoas e essas pessoas, até hoje, não estão acostumadas a discutir... método, prática, teoria, epistemologia. Então eu vejo que o coordenador da rede municipal de Ribeirão Preto é muito... que **ele não tem uma política, não tem cultura**.*

*Não tem **ementa** de coordenador, então eu, eu diria que, se não for muito pelo lado pessoal do fazer, desse profissional: **autonomia zero** (Entrevistado CP3).*

CP3 utiliza-se da metáfora “túnel do tempo”, após elucidar seus longos anos de experiência educacional. Em vista disso, entendemos ser pertinente trazer aqui o que a AD enxerga de uma metáfora, como algo além de uma simples figura de linguagem. Por Orlandi (2017, p. 80): “não há sentidos, nem sujeitos, sem metáfora. Tomo aqui o acontecimento do significante no sujeito, metáfora, segundo o que define (LACAN *apud* PÊCHEUX, 1975): uma palavra por outra, um sentido por outro. Transferência”.

Esse sujeito CP, quando prefere uma palavra por outra, ou ainda melhor, um sentido por outro, como destacado por Orlandi (2017), produz fortemente o efeito de sentido de tentar deixar evidente que a rede na qual atua é um local antiquado, talvez com concepções e práticas pedagógicas um tanto retrógradas, ou seja, de muitas décadas atrás. Como educadores determinados por nosso nível de letramento, sabemos que precisamos avançar na educação, mesmo compreendendo que a escola da contemporaneidade ainda é aquela de cem anos atrás (estrutural e ideologicamente), conforme a sugestiva imagem ilustra a seguir (Figura 1), na qual crianças enfileiradas ouvem seu mestre, possivelmente sem nenhuma abertura para questionamento crítico. Lamentavelmente, a situação ainda ocorre, não somente com discentes, mas também com o corpo docente e com quem os forma, ou seja, o CP.

Figura 1. Modelo de escola tradicional antiga (cerca de cem anos atrás)



Fonte: Mesquita (2018).

Prosseguindo em nossa análise, esse sujeito CP ainda contribui com palavras impactantes, chamativas e intrigantes; utiliza propositadamente os adjetivos “viciosa e viciante”, costurados à produção de sentido de que quem *entra para tal rede* é logo capturado por uma ideologia composta por ideias ou práticas não tão eficazes, pois é explicitado para nós que essas pessoas “*não estão acostumadas a discutir... método, prática, teoria, epistemologia*”. Falar sobre ideologia e poder, sobre os significantes “*viciante e viciosa*”, é uma forma de o poder se

materializar. Não nos passou despercebida a produção dos efeitos de sentidos de que tal sujeito CP fora pego por uma ideologia dominante, na qual sua autoria pedagógica é supostamente cerceada, permanecendo dentro de uma “fôrma”, como preconizam Tfouni e Pacífico (2002).

CP3 finaliza seu depoimento sobre essa questão, afirmando que, para o CP da rede municipal, “*não existe política, cultura, nem ementa*”. E conclui que a autonomia desse profissional da educação é “zero”, a não ser que seja um trabalho que parta do lado pessoal do “fazer” desse profissional, para lutar e sustentar a sua autonomia. Mais uma vez, em nossas análises, percebemos o quão não autoral mostra-se esse profissional da educação. Se para Imbernón (2009, p. 22) existe uma “capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, que o dotara de maior dignidade e autonomia profissional”, imaginemos então como deveria ser para o formador do professor, no caso o CP, que tenta escapar das evidências da ideologia dominante. Por isso, a importância de tratarmos a ideologia como mecanismo estruturante do processo de significação, como preconiza Orlandi (2020).

Gnerre (1998, p. 5) completa nosso pensamento quando considera que “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos”. A escola é, de fato, o espaço adequado para que germinem tais situações e favorece, de forma direta, o cerceamento da autonomia do CP. Isso, muitas vezes, gera exacerbada tensão e embates, como bem diz Coracini (2005, p. 31): “onde há poder há necessariamente tensão, resistência, discordância, embate”.

Nesses momentos, nas FDs em que os sujeitos estão envolvidos, eles são ceifados em sua autonomia e diríamos até em sua autoria profissional, devido aos impactos decorrentes das relações de poder, sempre assimétricas e autoritárias (Foucault, 1976), nas quais outros se impõem, seja pelo discurso, seja pelas praxis diária e pontual.

Neste ponto, vejamos um fragmento do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Brasil, 2010, p. 27, grifo nosso), que considera que a autonomia, entre outros enfoques, é imprescindível para uma gestão democrática, aspecto que deduzimos não haver na escola de CP3:

[...] no processo de construção da gestão democrática da educação, alguns aspectos são imprescindíveis: **a autonomia**, a representatividade social e a formação da cidadania. É preciso compreender, inicialmente, que a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesma, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo.

Logo, na medida em que fazemos a costura dos dizeres de CP3 e CP4, há indícios de que, pelas formações discursivas das quais esses sujeitos enunciam e pelas famílias parafrásticas que trazem seus enunciados, ainda há muito a ser feito para que esses profissionais, CPs, avancem em uma trilha que ascendam em uma autonomia pedagógica e identidade profissional, que lhes permitam desempenhar suas funções com efetividade e, sem passar pelo silenciamento de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que percorremos neste trabalho, por meio do aporte teórico e metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa pecheutiana, e das Ciências da Educação, notadamente na área de formação de professores, conduziu-nos às análises discursivas que confirmaram alguns dos questionamentos formulados sobre as práticas cotidianas do coordenador pedagógico na escola.

Investigamos se as relações de poder, no âmbito dos órgãos de ensino público, interferem negativamente em sua autonomia, produzindo silenciamento, e se impactam sua identidade profissional. Neste artigo, recorte de nossa dissertação de mestrado, pesquisamos dois CPs de escolas públicas municipais da cidade de Ribeirão Preto, no interior do estado de São Paulo.

Por meio das entrevistas, percebemos, por parte dos CPs, uma expressiva disposição em participar deste trabalho como forma de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acerca de sua profissão, visando à promoção de melhorias, autonomia e reconhecimento profissional. Em contrapartida, notamos também certo receio em relação ao uso dos fatos discursivos coletados por nós, o que se evidenciou no interdiscurso instaurado.

Como afirma Pêcheux (1995, p. 160), o “sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição [...] não existe em si mesmo”, ou seja, o sentido é sempre formado pelas formações ideológicas que o perpassam. Nesse sentido, observamos que muitos CPs demonstram dúvida quanto às próprias funções, supostamente sempre e de propósito, não tão bem definidas, um tanto nebulosas, envoltas em uma “colcha” de incertezas, o que gera receios, medos e até estranhamentos diante das responsabilidades que lhes cabem. Em consequência dessas formações discursivas nas quais o sujeito CP está envolto, sua autoria acaba sendo afetada.

Assim posto, percebemos a forte influência negativa das relações de poder, que, de fato, estão arraigadas no âmago das instituições educacionais, interferindo sobremodo no dia a dia do CP e dificultando suas ações e práticas educacionais. Tais relações intensificam as barreiras significativas que o interditam e o silenciam, prejudicando sua autonomia plena e autoral, bem

como sua identidade profissional, pois, atuando no espaço escolar e educacional, o CP não se exime de estar entre ou dentro das relações de poder que compõem esse cenário por meio das formações discursivas presentes. Ele luta para exercer suas funções de modo autônomo em todas as situações, conforme os efeitos de sentido produzidos durante as entrevistas. Desse modo, esse sujeito encontra-se impossibilitado de questionar as estruturas institucionais que regem a escola, a qual, como discutido neste trabalho, constitui o mais poderoso AIE (Althusser, 2012).

Logo, quando o CP perde sua voz e passa a atuar como um profissional “formatado”, acaba moldado por instâncias educacionais maiores (o que não quer dizer melhores). Denota-se, sob essa perspectiva, que, cada vez mais, as instituições escolares/educacionais carecem de uma (re)significação eficaz e legítima, para que a educação possa ser crítica e emancipatória.

As condições de produção desta pesquisa e a escolha da AD como aporte teórico-metodológico mostraram-se acertadas e imprescindíveis. Esse caminho permitiu revelar lacunas de conhecimentos que dificilmente seriam enxergadas se tivéssemos optado por outras vertentes teóricas que não levassem em consideração o sujeito interpelado ideologicamente e todos os sentidos nos discursos, por meio das SDRs (Courtine, 2009) analisadas, possibilitando a busca de pistas linguístico-discursivas.

Assim, ao analisarmos as formações discursivas nas quais os sujeitos CPs se inscrevem e as formações ideológicas às quais essas formações discursivas remetem, verificamos que, além da autonomia cerceada pelas relações de poder, da interdição e do silenciamento impostos pelos órgãos maiores, o CP carece de uma formação continuada em serviço, que seja condizente com sua realidade no espaço escolar.

Por conseguinte, as conclusões a que chegamos, sendo jamais as derradeiras, respondem à pergunta-problema, assinalando que eles vêm sendo silenciados pelas relações de poder existentes, que não lhes permitem ter voz autoral. Esse silenciamento interfere negativamente na constituição de sua identidade profissional, impossibilitando-os, em alguns casos, de questionar a escola enquanto um AIE. Isso reforça, portanto, a necessidade de aprofundar o debate sobre suas condições de trabalho e autonomia; de investir em formação docente de qualidade e específica para esse cargo que tanto requer medidas de garantias de direitos; e de se (re)pensar a importância desse profissional para os rumos da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 12. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da Leitura Parafrástica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

ASSOLINI, F. E. P. **Professores e suas relações com leitura e a escrita**: ecos para suas práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco e Littera, 2020. *E-book*.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

BRASIL. **CONAE 2010**: Construindo o sistema nacional articulado de educação. O plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na pós-modernidade. *In*: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (org.). **Leituras**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras; São João da Boa Vista: Inifeob, 2005. p. 15-44.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. 4. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GREGOLIN, M. R. V. Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Linguística. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 99- 111, jun. 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola**: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MESQUITA, M. O fim da escola tradicional. **Medium**, [s. l.], 3 jul. 2018. Disponível em: https://medium.com/@matheusmesquita_43861/o-fim-da-escola-tradicional-f14a0d6dc52e. Acesso em: 23 jun. 2025.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Cortez, 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. Recortar ou segmentar? *In*: LINGÜÍSTICA: questões e controvérsias. Uberaba: Fiube, 1984. p. 9-26. (Série Estudos, n. 10).

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de la palice**: linguistique, sémantique, philosophie. Paris: François Maspero, 1975.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução: Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1990. p. 163-252.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-17.

TFOUNI, L. V.; PACÍFICO, S. M. R. As possibilidades de construção do(s) sentido(s): da fôrma-leitor à função-leitor. **Leitura**, Maceió, v. 2, n. 30, p. 141-162, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.