



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**O RESGATE DO SENTIR NA EDUCAÇÃO DO SER HUMANO:
discursos, identidades e transdisciplinaridade**

CILENE GONÇALVES DA SILVEIRA

Brasília

2019

CILENE GONÇALVES DA SILVEIRA

**O RESGATE DO SENTIR NA EDUCAÇÃO DO SER HUMANO:
discursos, identidades e transdisciplinaridade**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Luísa V. Vieira Pereira

Brasília

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DC572r DA SILVEIRA, CILENE GONÇALVES
O RESGATE DO SENTIR NA EDUCAÇÃO DO SER HUMANO:
discursos, identidades e transdisciplinaridade / CILENE
GONÇALVES DA SILVEIRA; orientador GUILHERME VEIGA RIOS;
co orientador ANA LUÍSA VENTURA VIEIRA PEREIRA. --
Brasília, 2019.
202 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) -
Universidade de Brasília, 2019.

1. Discursos. 2. Identidades. 3. pedagogia sistêmica.
4. pedagogia Waldorf. 5. Escolas em Transição. I. VEIGA RIOS,
GUILHERME, orient. II. VENTURA VIEIRA PEREIRA, ANA LUÍSA,
co-orient. III. Título.

O RESGATE DO SENTIR NA EDUCAÇÃO DO SER HUMANO: discursos, identidades e transdisciplinaridade

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*.

Aprovado em: 24 / 01 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (Orientador/Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Ana Luísa Ventura Vieira Pereira (Coorientadora)
Quinta Palavra

Prof. Dr. Jonas Bach Jr. (Examinador Externo)
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS (UFTM)

Profa. Dra. Isabela Lara de Oliveira (Examinador Externo)
Faculdade de Comunicação - Universidade de Brasília (FAC/UnB)

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Cordélia Oliveira da Silva (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Aos que vieram antes de mim.

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada, foram muitas as pessoas que me incentivaram, me apoiaram e me encorajaram a continuar firmemente a longa e intensa experiência desta pesquisa e por isso, tenho muito a agradecer...

Por tudo e acima de tudo agradeço a Deus pelo discernimento e orientação espiritual sempre presente.

A meu esposo, Paulo, pelo amor, cumplicidade e apoio incondicional nos momentos em que mais precisava, além dos momentos da tão necessária descontração.

As minhas filhas, frutos dessa união, que tão intensamente sentiram as transformações pelas quais passei e são o incentivo para tudo o que faço.

Agradeço também à minha família de origem, em especial a meu pai e minha mãe, que sempre estiveram solícitos e dispostos a me ajudar sempre que precisei; fizeram e fazem tudo certo, e cada um, do seu jeito, são os pais perfeitos para mim.

A meus irmãos, pela parceria que construímos ao longo de nossas vidas.

A minhas cunhadas e cunhados, pela disponibilidade em colaborar com este projeto e pela vida de meus sobrinhos e sobrinhas.

A todos aqueles que fazem parte da minha família, pequenos e grandes, torcendo, incentivando e acreditando que seria possível.

A minha querida comadre, por ser irmã de coração e acreditar mais do que eu no propósito deste trabalho e a sua linda família.

Aos amigos de ontem, que permanecem especiais em meu coração, e aos de hoje, pelo compartilhamento, confiança, apoio e compreensão de que momentos de isolamento eram necessários.

Aos amigos de jornada, pelos momentos vividos e pelos vínculos ainda mais fortalecidos.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pela licença concedida para a realização dos estudos; e à EAPE, pela permissão para a pesquisa de campo.

À Universidade de Brasília, por me permitir sentir pertencente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, por compartilharem o conhecimento e impulsionarem a ação pelo caminho a seguir.

Agradeço especialmente a meu orientador, o Professor Guilherme Veiga Rios, pelo apoio, colaboração, confiança e paciência ao respeitar o fluxo do meu processo na elaboração desta tese.

E a minha coorientadora, Ana Luisa Ventura Vieira Pereira, por sua visão de mundo especial e contagiante, e pelas palavras certas, nas horas certas.

Agradeço ainda aos professores que aceitaram o convite de compor a banca de avaliação deste trabalho e pelas suas contribuições.

Aliás, é preciso ainda agradecer àqueles que também colaboraram nos caminhos de construção da tese e na realização da pesquisa.

Enfim, quero agradecer a tudo que corroborou para o processo construção desta tese, e a todos que participaram de alguma maneira. Todos fazem parte!

Gratidão!

*“Acordar para quem você é, requer desapego
de quem você imaginava ser”*

(Allan Watts)

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de investigar a (re)construção identitária e discursiva de professores em contextos de formação continuada relacionados às seguintes perspectivas educacionais pesquisadas: pedagogia sistêmica, pedagogia Waldorf e Escolas em Transição. Esta investigação está baseada nos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, de acordo com Fairclough (2001 [1992], 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), além das contribuições das Ciências Sociais Críticas, dos estudos sobre a reflexividade e as identidades na pós-modernidade, e das relações entre poder, hegemonia e ideologia, principalmente com o apoio dos seguintes autores: Bourdieu (1989), Thompson (2011 [1990], 2014 [1995]), Hall (2001), Woodward (2000) e Giddens (1991, 2002). A pesquisa utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa e etnográfica, com base nos trabalhos de Flick (2009), Stubbs (1983), André (2008[1995]), Wodak e Meyer (2009), Gaskell (2000), Bauer e Gaskell (2000) e em consonância com a proposta da ADC e seus já referidos autores, além de seu arcabouço recontextualizado por Dias (2011). Como parte da conjuntura, apresento as perspectivas educacionais referentes a cada um dos campos pesquisados neste estudo. O delineamento se constituiu pela cristalização, uma metodologia variante da triangulação, e pelo *corpus* construído a partir de dados gerados com a utilização de relatos, questionário, observação, notas de campo e cartas reflexivas. Os princípios basilares da análise estão em Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2001[1992], 2003). Devido à atuação dialética entre as três dimensões dos textos, analiso o *corpus* em seus significados acional, representacional e identificacional, e considero algumas contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHISSEN, 2004). Os resultados apontam para uma semelhança interna entre alguns aspectos das perspectivas educacionais, incluindo o atendimento às demandas das cursistas. As representações identitárias das professoras estavam em contínua mudança no decorrer do curso devido ao encorajamento de uma atitude reflexiva e do despertar inicial do sentir.

Palavras-chave: Identidades. Discursos. Formação docente. Pedagogia sistêmica. Pedagogia Waldorf. Escolas em Transição.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate teachers' identity and discourse (re)construction in contexts of their continuing education related to the following researched educational perspectives: Systemic pedagogy, Waldorf pedagogy and Schools in Transition. This investigation is based on theoretical and methodological foundations of Critical Discourse Analysis, according to Fairclough (2001 [1992], 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), as well as the Critical Social Sciences contributions, the studies on post modern identities and reflexivity, and on power, hegemony and ideology relations with the mainly support of such authors: Bourdieu (1989), Thompson (2011 [1990], 2014 [1995]), Hall (2001), Woodward (2000) and Giddens (1991, 2002). The research uses a methodology of qualitative and ethnographic approach based on the work of Flick (2009), Stubbs (1983), André (2008[1995]), Wodak and Meyer (2009), Gaskell (2000), Bauer and Gaskell (2000) and in line with the CDA proposal and its before mentioned authors. There's also the adoption of Dias' (2011) recontextualized framework of Chouliaraki and Fairclough (1999). As part of the conjunctural stage, there is a presentation of those educational perspectives related to each research fields investigated in this study. The research design is built by the cristalization, which is a methodology derived from the triangulation, and by the corpus composed of those data generated through the use of personal accounts, questionnaire, observation, field notes and reflexive letters. The analysis' mainly principles are stated in Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2001[1992], 2003). Due to the dialectical operation between the three main texts' dimensions, I analyze the *corpus* in their actional, representational and identificational meanings, and consider some contributions of the Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY and MATTHISSEN, 2004). The results point to na internal similarity amongst some aspects of those educational perspectives, including the response to students' demand. The teachers' identity representations were in a continuous change all over the course due to an encouragement to a reflexive attitude and the feeling's initial awakening.

Keywords: Identities Discourses. Continuing education. Systemic pedagogy. Waldorf pedagogy. Schools in Transition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ADC – Análise de Discurso Crítica

ADTO – Análise do Discurso Textualmente Orientada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP/IH – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília

CL – Consciência Linguística

CLC – Consciência Linguística Crítica

DF – Distrito Federal

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

GSF – Gramática Sistêmico-Funcional

LP – Língua Portuguesa

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

RC – Realismo Crítico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSD – Teoria Social do Discurso

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Modos de operação da Ideologia, com base em Thompson (1995)	51
Quadro 2: Abordagem teórico-metodológica da ADC	64
Quadro 3: Abordagem teórico-metodológica da ADC adaptada por Dias	66
Quadro 4: Identificação das colaboradoras e suas respectivas formações.....	87
Tabela 1: Categorias da ADC por nível de análise	54

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>Bem, pelo menos pai e mãe quando vê uma criança, se você tem uma (bagunça), você já para pra ver mais</i>
Truncamento	/	<i>Tento trabalhar no/ procuro não forçar, assim, algo que não é natural na criança.</i>
Interrogação	?	<i>E de onde que vem esse dinheiro também</i>
Pausa	...	<i>Ela pode ser gordinha, magrinha, loirinha, morena, índia, japonesa é ... é criança.</i>
Comentários descritivos da pesquisadora	(())	<i>Realmente, eles são, olha ((mostrando o celular)). Eles sabem de tudo</i>
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“ ”	<i>A partir do momento que a sociedade começa a mudar com esse trabalho de base, essa questão de enxergar, tipo: “Opa! Essa criança é muito pequena pro que ela tá fazendo!”</i>
Transcrição parcial ou eliminação de textos	/.../	<i>/.../ uma campanha de quando a gente era criança em que a mãe passando creme e a filhinha imitando, deo colônia, sei lá o que era aquilo. /.../ E as duas estão nuas. Eu vi essa propaganda um dia desses.</i>

Fontes: Gumperz (1982); Ferreira (2016). Os exemplos não são provenientes do *corpus* desta pesquisa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Nas ondas do rádio da contemporaneidade.....	.25
CAPÍTULO 1: As frequências de ondas sintonizadas – Bases teóricas	
1. Análise de Discurso Crítica .....	.39
1.1. <u>As origens dos estudos críticos do discurso e o contexto brasileiro</u> .....	.39
1.2. <u>Base dialética do discurso</u> .....	.40
1.3. <u>Transdisciplinaridade e agenda da globalização</u>.....	.42
1.4. <u>Reflexividade</u> .....	.46
1.5. <u>Identidades</u> .....	.47
1.6. <u>Ideologias</u> .....	.48
1.7. <u>Dimensões sociais do discurso</u>.....	.52
1.7.1. Significado acional e gêneros .....	.55
1.7.2. Significado representacional e discursos .....	.56
1.7.3. Significado identificacional e estilos .....	.58
CAPÍTULO 2: A escolha dos programas	
2. Caminhos metodológicos .....	.62
2.1. <u>O arcabouço teórico-metodológico</u> .....	.63
2.2. <u>Pesquisa qualitativa e ADC</u> .....	.68
2.3. <u>Pesquisa etnográfica crítica</u> .....	.70
2.4. <u>A autoetnografia</u> .....	.73
2.5. <u>O processo de desenvolvimento da pesquisa</u> .....	.75
2.6. <u>Descrição dos contextos de formação continuada</u>.....	.78
2.7. <u>Descrição do perfil das professoras/colaboradoras</u>.....	.85
2.8. <u>Procedimentos de coleta e geração de dados</u>.....	.87
2.8.1. Questionário .....	.88
2.8.2. Entrevistas .....	.89
2.8.3. Relatos de vivências .....	.90
2.8.4. Carta reflexiva .....	.92
2.8.5. Observação .....	.93
2.8.6. Notas de campo .....	.94
2.8.7. Construção do <i>corpus</i> : Transcrição, codificação e seleção.....	.94
2.9. <u>Da triangulação à cristalização</u> .....	.95

CAPÍTULO 3: Os Gêneros e suas músicas

3. Recortes da conjuntura social.....	99
3.1. <u>Análise da conjuntura</u>	100
3.2. <u>Análise da conjuntura das práticas pesquisadas</u>	104
3.3. <u>O olhar da pedagogia sistêmica na escola</u>	108
3.4. <u>O olhar da pedagogia Waldorf na escola</u>	116
3.5. <u>O olhar do projeto Escolas em Transição na escola</u>	124

CAPÍTULO 4: A apreciação – o que sentimos com a música

4. Análise	131
4.1. <u>Análise da prática particular</u>	132
4.1.1. O discurso e os demais elementos das práticas particulares	133
4.2. <u>Análise das práticas discursivas e identidades</u>.....	143
4.2.1. O <i>continuum</i> da (re)construção identitária e os discursos.....	143
Antes	
4.2.1.1. A história pessoal e familiar na infância.....	144
4.2.1.2. A escolha da profissão de professora	149
4.2.1.3. A história profissional e pessoal anterior a formação	153
Durante	
4.2.1.4. A história pessoal e profissional durante a formação	161
Depois	
4.2.1.5. A história pessoal e profissional ao final da formação	163
4.3. <u>A experiência autoetnográfica</u>.....	167

CAPÍTULO 5: Reflexões sobre as músicas

Considerações Finais.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
APÊNDICES	186
ANEXOS	190

APRESENTAÇÃO

Nas ondas do rádio da contemporaneidade

Contextualização da proposta de investigação

O ser humano vem constantemente passando por mudanças em suas concepções e práticas sociais. A cada descoberta, o gatilho para desenvolver novas consciências é acionado. Morin (2003[1993]) esclarece com o exemplo da descoberta da terra como uma unidade planetária: o desenvolvimento da consciência deste fato científico foi se construindo desde o advento das grandes navegações até a sua constatação visual com as viagens dos astronautas quase cinco séculos depois. Podemos afirmar que a maioria dos indivíduos no planeta terra, hoje em dia, tem conhecimento desta informação, mas uma quantidade muito menor a experiência em suas práticas sociais. Para Freire “cabe a quem muda que assuma a mudança operada” (2006[1996] p.34). Cada ser que modifica suas práticas sociais a partir dos conhecimentos que adquire é mais um ponto fortalecido no despertar de uma mudança social. E neste caso, no desenvolvimento de uma consciência planetária.

Muitas foram as mudanças que aconteceram no pensamento da humanidade no decorrer dos séculos. Muitas dessas mudanças são decorrentes do período caracterizado como modernidade tardia: como a naturalização das práticas de exploração do capitalismo, inclusive na mercadologização da educação. Muitas teorias tentam explicar as práticas sociais deste período e destacam tanto as suas consequências quanto as suas causas. A questão da linguagem também é uma condição relevante na contemporaneidade e seu estudo tem fortalecido a Análise do Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) no campo da pesquisa crítica. Neste sentido, o estudo das transformações sociais decorrentes da pós-modernidade faz-se necessário e válido, já que tais transformações se mostram presentes na linguagem e através dela podem ser constatadas. Além disso, a revisão do materialismo histórico de Karl Marx feita por teóricos sociais como Harvey, Giddens e Habermas só tem a contribuir para o fortalecimento do arcabouço da ADC.

Harvey (1993[1989]), dentro de seu materialismo histórico geográfico, aponta para a existência de um distanciamento nas relações de tempo e espaço que pode ser entendido como um aceleração, e que, nas palavras de Giddens (2002, p. 22) é traduzida como um “extremo dinamismo”. Este aumento no ritmo das mudanças

organizacionais e sociais, assim como das inovações tecnológicas tanto promove consequências culturais profundas, quanto reflete uma postura dialética constituinte dos modos de produção, economicamente falando - “sociedades contemporâneas são dominadas pelo volátil, efêmero e descartável” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.77).

Num contexto mais amplo, como característica da contemporaneidade, temos a globalização, a qual pode ser compreendida pela presença destas mudanças sociais, econômicas e culturais em escala global, além de ser considerada como uma modalidade de poder, que se articula no tempo e no espaço, principalmente devido aos avanços tecnológicos. Hall (2001) afirma que as características de tempo e espaço da globalização têm efeitos sobre as identidades culturais. Para (Giddens 2002), os efeitos desta separação, cada vez maior, entre o tempo e o espaço, provoca os desencaixes entre as práticas e os lugares. Entretanto, esses desencaixes desencadeiam re-encaixes, em novos e múltiplos espaços, onde recursos interpretativos diversos e numerosos são utilizados. (CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999:80). O grande foco do trabalho de Giddens é a reformulação de características culturais e dos modos de vida provocados pelas mudanças advindas do modernidade tardia: a autoidentidade e a reflexividade nas relações internas. A autoidentidade é apresentada como um projeto reflexivo pensado como narrativas biográficas, continuamente revisadas que sustentam a coerência do “eu”. Para ele, (Giddens *apud* CHOULARAKI & FAIRCLOUGH 1999: 83), o aprimoramento da reflexividade, uso consciente da linguagem aplicada autoconscientemente em intervenções para a mudança social e da própria identidade.

Sendo assim, o processo de formação continuada de professores, que é o foco deste trabalho, se mostra relevante como um espaço de construção de significados através da prática discursiva, que se realiza em momentos de interação e em circunstâncias específicas. Moita Lopes (2002) afirma que as identidades sociais são marcadas pela cultura, pela instituição e pela história. Fairclough (2003) ainda acrescenta que os efeitos de nossas representações dependem de diversos fatores contextuais, inclusive àqueles da realidade social já existente. A perspectiva a ser desenvolvida nesta pesquisa é a de investigar a (re)construção identitária e os discursos de professores nos contextos de formação continuada em pedagogia sistêmica, em pedagogia Waldorf e no Escolas em Transição. Nesse sentido, inicialmente, apresento meu próprio relato do primeiro processo de (re)construção da autoidentidade e das transformações percebidas já no percurso biográfico desta pesquisadora que vos escreve:

Uma descrição autoetnográfica do percurso da pesquisa: um relato

Desde o início, eu, como pesquisadora, me propunha a investigar o discurso de professores e a prática pedagógica destes em relação ao uso da tecnologia. Tudo parecia correr dentro do que era previsto: afastando-me do trabalho, cursando as disciplinas obrigatórias do curso de Doutorado em Linguística, me apresentando à Análise do Discurso, conhecendo novos colegas, fortalecendo amizades... Todo esse percurso parecia bem natural e dentro do esperado.

No entanto, o que seria “o esperado”?

De repente, eu já me encontrava neste processo, fui me transformando aos poucos... Dia após dia... Posso até dizer que foi um caminho sem volta. Atrevo-me a dizer que é como se fosse uma gestação de um filho.

A fecundação¹

Aceitar o convite para participar de um workshop na escola de minha filha – 1º. Módulo de educação sistêmica. O que isso significou para minha vida? Reencontrar a vivência que minha mãe teve na escola em que trabalhava e que também trabalhou minha vó. A professora do workshop tinha sido colega de trabalho de minha mãe e diretora da escola por um período. Ela sempre me perguntava se eu não queria ir trabalhar lá. E eu sempre afirmava categoricamente, que não era o que eu queria. Na verdade, naquela época², eu nem sabia ao certo o que eu queria profissionalmente.

O início da gestação

Às vezes nem percebemos que tudo já está se transformando. Mas já não se pode voltar atrás e só nos resta perceber as mudanças que acontecerão.

Depois daquele final de semana de imersão, em maio de 2015, nos 3 princípios essenciais da abordagem sistêmica e da postura pessoal aplicada à educação, eu já não era a mesma. Eu estava numa escola e, eu, como professora me sentia em casa. Mas naquela escola, eu não representava a professora. Eu era a mãe de uma aluna. E este

1 O relato aqui realizado não se baseou em pesquisas fisiológicas sobre as fases de uma gestação. Este foi apenas o rememorar de minha experiência como mãe e das transformações físicas e emocionais pelas quais eu vivi.

2 A época a que me refiro é aquela referente ao início da minha carreira como professora – mais de 20 anos atrás.

exercício de não me apresentar como professora e sim como mãe foi vívido e imprescindível para minha experiência como mãe e como professora. Saber onde estou. Saber o meu papel. Respeitar o outro em seu lugar e em seu papel.

Segundo trimestre da gestação

As transformações já se tornam notórias. Muitos as percebem, mas não têm coragem de afirmar com certeza, o motivo das transformações. Ao tornar público a razão de tantas modificações, nos vemos imersos num universo em que não somos mais o que éramos e ainda não sabemos quem seremos. Neste ressignificar quase infinito, somos felicitados pelo que ainda nos tornaremos e somos impelidos a tomar decisões e a buscar conhecimento que não o faríamos se assim não o fosse.

Para mim este período foi um pouco mais longo.

Só no semestre seguinte consegui me integrar a outro grupo que estivesse, assim como eu, na expectativa de continuar a formação. O segundo módulo foi cheio de boas surpresas. O curso foi ministrado nos meses de outubro e novembro de 2015 e na escola onde eu queria que minha filha estudasse. Grata foi a minha surpresa ao reencontrar várias pessoas e colegas de trabalho que há muito tempo não reencontrava, e de conhecer novas pessoas que tivessem tanto valor quanto amigos de longa data. A vida nos tinha colocado em contato para poder vivenciar uma cumplicidade e uma experiência profunda.

Estas experiências e conhecimentos me deixaram anestesiada a ponto de não conseguir mais me aprofundar nem escrever uma linha sequer sobre o meu projeto de pesquisa. Era como se aquilo não fizesse mais parte de mim. Aquela pessoa que desejava investigar o uso da tecnologia na prática pedagógica de professores já não era a mesma. Todas as transformações já eram visíveis e eu não conseguia me ver representada dissociada delas.

Ao retornar de uma viagem em janeiro de 2016 pude perceber mais claramente quais transformações eram mais sólidas e perenes. Assim, tomei coragem e comuniquei ao querido e compreensivo orientador, Professor Guilherme, que eu não tinha alternativa além de modificar todo o projeto de pesquisa. Aquela pesquisadora não via mais sentido no que fazia antes. Todas as transformações que eu vivenciei até então também precisavam estar presentes na pesquisa que se iniciaria. O projeto foi refeito e junto com ele muitas outras experiências desencadeadas: O terceiro módulo do curso de educação

sistêmica em março e abril de 2016; o seminário com Bert Hellinger³ em abril do mesmo ano; o convite e adiamento da decisão sobre fazer ou não o treinamento; a preparação e a escrita para o Exame de Qualificação de Doutorado; aprovação da banca de EQD; viagem ao Peru. Tudo isso aconteceu até julho de 2016.

Será que depois de tudo isso eu poderia relaxar? O tempo não para...

Terceiro trimestre de gestação

As transformações estão cada vez mais evidentes. Muitas nem se reconhecem mais. No entanto, as transformações são tão valiosas que valem o esforço e, inclusive, o risco que uma gestação oferece. A ansiedade para ver o pequeno ser que esteve nutrindo a seu lado é desmedida. Por vezes tomamos decisões apressadas e às vezes adiamos outras. É a plenitude da gestação, e inevitavelmente o seu período mais exaustivo. São intermináveis idas e vindas a médicos, a clínicas, e a todos os outros lugares que se fazem necessários para providenciar o que for preciso para esta nova etapa. Nem adianta querer que o tempo ande mais rápido ou pular etapas para que o dia do nascimento chegue logo.

Leituras intermináveis, idas e vindas ao trabalho de campo, adaptações e rearranjos nos procedimentos de pesquisa, prazos difíceis de cumprir. Parece que nos falta força para percorrer esta fase. Como se isso tudo já não bastasse, ainda temos que continuar nosso processo de reconstrução identitária. Ainda não sei em quem estou me transformando. Os períodos de novas experiências ainda continuam, e por serem cada vez mais exaustivos é preciso deixar toda a poeira que se levantou baixar e recuperar as energias para continuar este processo de “criação”.

Iniciei esta fase com o propósito de acatar a sugestão da professora Ana Luísa Ventura Vieira Pereira e incorporar um caráter autoetnográfica à pesquisa. Teria que perder o medo de me expor e me colocar imersa nos contextos a serem investigados. No final de julho de 2016 decidi me unir ao grupo que tinha iniciado o programa de formação em abril. Com isso precisei colocar meus esforços físicos e emocionais para percorrer todo o processo em um tempo menor. Em setembro fui a Goiânia para fazer a reposição do primeiro módulo e em outubro me juntei ao grupo novamente para o terceiro módulo. As vivências em cada módulo eram intensas e também propiciavam uma cumplicidade nos integrantes do grupo.

³ Bert Hellinger é o autor da teoria sobre Constelações Familiares.

Com a mesma professora Ana Luisa Vieira, fui iniciada na experiência da escrita criativa. Ela, muito habilmente, nos faz buscar e encontrar sentido e coragem para escrever sem que a auto censura excessiva cerceie nosso ímpeto criativo. Em cada um de nós que faz uso da palavra há uma infinitude criativa capaz de expressar as várias nuances de nossas experiências que compõem a história de vida de cada um. Foi só lembrar a experiência que comecei a escrever diferente, como se estivesse mais livre das amarras da forma.

Neste ínterim, fui apresentada à professora Fátima Pacheco. Em nossa conversa, aqui em Brasília mesmo, pude perceber o caminho rico de experiências vividas por ela junto à Escola da Ponte. Sua simplicidade é tão grande quanto seu desprendimento em compartilhar suas concepções e vivências. Nossa conversa durou mais de uma hora, eu mais ouvindo que falando, mas com a certeza de que ainda podíamos continuar conversando como se fôssemos conhecidas de longa data. Suas orientações foram ímpares. Indicou-me algumas escolas e profissionais que verdadeiramente vivenciam o que José Pacheco propõe na Escola da Ponte, mas todos fora de Brasília. Este foi meu único contato com uma pessoa conhecedora dos fundamentos da escola da Ponte além de palestras que compareci na UnB com José Pacheco.

Em novembro deste mesmo ano, fui até Florianópolis a convite de uma amiga para participar do curso introdutório de biografia humana de base antropológica. Como fui sem expectativas sobre o que iria encontrar, pude aproveitar todas as vivências em tudo que elas podiam me propiciar. Eu estava longe de casa, livre das obrigações cotidianas da família, num lugar que nunca tinha estado antes. Tive que olhar para mim e para minha vida sem medo do que iria encontrar e sem julgar se o que vivi era certo ou errado. A cumplicidade era extrema entre os colegas do pequeno grupo. Era como se cada um estivesse ali por um propósito e que ainda iria descobri-lo. A experiência foi única e me propiciou uma visão especialmente esclarecedora da minha vida. E de que eu precisava compreender que é preciso tempo para que as transformações se efetivem primeiramente internamente e só depois elas podem se realizar externamente.

O ano terminou com a conclusão do quarto módulo de educação sistêmica e a vontade de que o contato das pessoas do grupo não se interrompesse ali. Estávamos todos muito emocionados com as transformações na prática pedagógica vivenciadas por todos e com a certeza de um novo caminho a percorrer.

O ano de 2017 chegou e com ele o quarto módulo de formação. Saí com a impressão de que cada vez compreendemos mais aspectos com as vivências.

Somente em abril de 2017 consegui me integrar ao grupo que iniciava a formação em pedagogia Waldorf no EAPE (Centro de Aperfeiçoamento da Secretaria de Educação do DF). A minha surpresa foi descobrir que não poderia me integrar ao grupo como colega de curso por não poder me matricular devido ao fato de estar afastada para estudos. Algo para mim muito incoerente. Deste modo, foi-me apresentado a possibilidade de participar do grupo como pesquisadora. Não era o que acreditava ser ideal para efetivar minha ligação ao grupo, mas o que se apresentava possível. Dado às circunstâncias, agarrei esta única oportunidade - já que o curso só termina em novembro e o certificado, para mim, é o menos importante.

A data do quinto módulo chegou em maio de 2017 e com ele a conclusão do treinamento básico em abordagem sistêmica. Foi um módulo bastante extenuante, pois, a princípio, era a última chance que teria para praticar a postura necessária à percepção fenomenológica. Ao final do módulo, tive a impressão de ter vivido 5 anos em 1, haja vista a riqueza das experiências ali vividas.

E eu, que achava a fase anterior longa... Esta se mostrou mais intensa ainda.

E agora, o que me espera?

Início do trabalho de parto

Após um período de descanso, a energia parece não ter fim e queremos realizar tudo o que é preciso e num prazo muito curto. Acredito ser o que seria o momento imediatamente anterior ao início do trabalho de parto.

Depois de um período de descanso físico e muito sono pude comprovar o que me foi dito no curso de biografia humana em Florianópolis: eu só conseguiria, efetivamente, ler e escrever depois de terminar o curso de treinamento básico em abordagem sistêmica fenomenológica. Por mais estranho que possa parecer, é o que vivenciei neste período: leituras rápidas e produtivas; escritas fluidas e sem um receio excessivo da exposição que a palavra propicia. Acredito estar pronta para fazer o que seja necessário para que este “filho” venha ao mundo.

Depois desta fase, ainda há muito trabalho a realizar.

O período de dilatação... Tudo o que lemos, ou estudamos parece que não é suficiente para iniciar o processo de escritura. Até chegar ao ponto em que não se pode acrescentar mais. Ou melhor, não se precisa de mais. E quem vai nos dizer isso, às vezes é o doutor que assessora nossa pesquisa: o orientador. Eu tive dois! A princípio, eu tive

receio em recorrer a eles, acreditando não ser a hora certa. No entanto, eles estavam sempre lá, a postos para o que eu precisasse. Assim como nas minhas gestações, eu precisava de um período em que ficasse apenas comigo mesma, processando minhas transformações internas.

O período de expulsão... já não dá para voltar atrás. Já estamos quase lá. Ainda é preciso muito esforço, concentração... O esgotamento físico é aparente. E quando achamos que não aguentamos mais e que não vamos dar conta...

É preciso de um esforço final e buscar forças de onde nem sabíamos que existia.

O apoio é fundamental -- Vamos lá! Sustente a força mais um pouco! Outra vez! Vamos! Está quase...

É chegada a hora!

O nascimento, o contato visual, a amamentação, as transformações físicas, emocionais... e tudo o mais que nos reserva esta experiência: o desenvolvimento desta investigação...

E a sua escritura. Não é nada fácil escolher palavras e organizá-las como forma de compartilhar todas as vivências significativas deste processo. Às vezes, parece não estarmos preparados para nos mostrar tanto. Medo, receio...

Sim, tudo faz parte. Sem eles, eu não estaria inteira e amparada para apresentar este trabalho.

A todos e ao todo que o integram, gratidão!

Contextualização das perspectivas pedagógicas

Atualmente podemos encontrar uma diversidade de perspectivas pedagógicas presentes no contexto educacional como integrantes de uma sociedade marcada por aspectos característicos da modernidade tardia e que, de uma forma ou de outra, buscam despertar o desenvolvimento de novas modalidades de práticas sociais. A questão da seleção das perspectivas a serem pesquisadas recaiu, então, sobre onde e o que estes professores estariam buscando como alternativas de ressignificação de sua prática e que pudessem estar servindo de semente para uma mudança social. Além disso, observou-se o fato destas perspectivas pedagógicas estarem ampliando sua presença no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal em práticas individuais ou coletivas. Segundo estes critérios, algumas das perspectivas pedagógicas que emergem no contexto escolar como estratégias capazes de provocar mudanças na prática pedagógica de professores e que foram selecionadas para esta investigação são: a pedagogia sistêmica, a pedagogia Waldorf e o projeto Escolas em Transição. As novas modalidades de práticas sociais, desencadeadas por essas perspectivas, também estão inseridas em suas respectivas redes de práticas e são um campo de investigação a ser considerado. Cada um destes campos será observado, especificamente, dentro de sua própria prática social.

Contextualização das colaboradoras

Assim como o percurso biográfico desta pesquisadora, este presente estudo passou por vários ajustes até que se chegasse a este delineamento: investigar as questões transdisciplinares presentes na prática educativa, as quais decorriam de transformações características do sistema mundo moderno-colonial contemporâneo e que, de alguma forma, corroboram na (re)construção de identidades e nos discursos das colaboradoras deste estudo: **as professoras**. Estas sempre estiveram presentes, e esta certeza permeou todo o processo. Muitos pensam que o foco deveria ser as crianças, mas antes delas, acredito ser importante investigar as pessoas responsáveis por sua formação: que no nosso caso são apenas professoras. São elas que lidam constantemente com o propósito da escola: os alunos. É preciso resgatar o respeito entre eles, o sentimento, o vínculo. De acordo com Magalhães e Leal (2003, p.14), a “identidade dos professores continuam tradicionais”, pois as reformas educacionais são desvinculadas de um processo de

formação continuada de professores. Freire afirma que o momento fundamental no processo de formação dos professores “é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2006[1996] p. 39).

Professores estes que, impulsionados continuamente ao aperfeiçoamento, possam desenvolver a competência profissional defendida por Perrenoud (1999), além de serem capazes de refletir criticamente sobre novas práticas sociais desencadeadas por estas novas perspectivas educacionais. Segundo Nóvoa (2002: p.23), os professores precisam estar conscientes de que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Por este motivo esta pesquisa selecionou professores que estivessem em atuação e inseridos num contexto escolar onde essas novas perspectivas, seja ela a pedagogia sistêmica, a pedagogia Waldorf, ou a escola da ponte, também estivessem presentes. Então, é mister pensar sobre a influência que tais perspectivas exercem no sentido de provocar novas práticas pedagógicas e se a escola e professores estão preparados para lidar com elas. Perrenoud (2002: 56) ainda afirma que “ferramentas adequadas e sofisticadas não servem para nada se as competências dos professores não são suficientes” para lidar com elas e aproveitar o melhor que tenham a oferecer.

Muitos destas professoras tiveram seu primeiro contato com as perspectivas pedagógicas aqui pesquisadas posteriormente à sua formação acadêmica e em momentos distintos de suas trajetórias de vida. O que estes professores trouxeram até este momento de suas vidas? Mesmo com o foco profissional desta pesquisa, não podemos esquecer o que José Pacheco (2012: p.15) nos diz: “O professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é”. Em consonância com esta afirmação, o que ele traz de sua vivência pessoal não pode ser separada da profissional.

Além do mais, estes professores devem ter em mente que estar preparado profissionalmente significa ir além do domínio do conhecimento específico das suas respectivas áreas de atuação. Isto nos remete à transdisciplinaridade, que Morin (2002) defende como sendo um caminho para se desenvolver o pensamento complexo e assim lançar mão do que for necessário para resolver os problemas da sociedade atual. A transdisciplinaridade também é um aspecto muito valorizado pela ADC como percurso de investigação, em especial na compreensão de fenômenos sociais que têm sentido os efeitos da modernidade tardia. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), as construções

teóricas do discurso que a ADC se propõe operacionalizar podem advir de diversas disciplinas. Nesse sentido, a operacionalização implica teorizar num meio transdisciplinar em que a lógica de uma teoria pode ser colocada em ação no desenvolvimento de outra, sem que a segunda se reduza à primeira. Neste sentido, a relação destes professores com estas tendências em sua prática pedagógica merece uma atenção maior de modo a compreender este fenômeno social.

Apresentação do trabalho

A questão motivadora desta pesquisa, como já mencionei inicialmente, é fruto de minhas observações e vivências ao longo de toda a minha experiência como professora da rede pública de ensino. Os aspectos a serem estudados relacionam-se às transformações que as perspectivas pedagógicas, já mencionadas, possam exercer na (re)construção da identidade e no discurso destas professoras. Desta forma, busco obter elementos para uma reflexão analítica a ser desenvolvida nesta pesquisa. Dentre os pontos a serem analisados, está a mudança nos tipos de recursos disponíveis à prática pedagógica ao longo do período da pesquisa e as ações desencadeadas por eles.

A pretensão é colaborativa no sentido de apontar elementos relevantes para o processo de formação continuada dos docentes no bojo de uma pesquisa assentada nos pressupostos da Análise do Discurso Crítica. Esta pesquisa etnográfica crítica, fortalecedora, de caráter qualitativo e traços autobiográficos baseia-se nos aspectos descritivos e interpretativistas característicos da ADC. Os procedimentos de geração e coleta – notas de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas, relatos reflexivos, assim como a análise dos dados, serão aplicados de acordo com os objetivos propostos, sendo fontes de dados que pretendem ser confiáveis e representativos da análise a que esta pesquisa se propõe.

Muitos são os questionamentos. Muitos deles estão relacionados aos aspectos interacionais dos atores presentes na escola (professores, alunos, diretores, coordenadores, agentes de portaria, secretários, entre tantos outros). Qual o papel da escola como instituição? E a família pertence a este contexto? Qual o lugar de cada um? Como estes atores sociais estão interagindo? Estão satisfeitos com o que está acontecendo dentro e fora da sala de aula? Os alunos estão produzindo o que se espera deles? E a

inclusão? Os alunos se sentem acolhidos? E a escola como produto? Está atingindo seus objetivos ainda que satisfatoriamente?

Poderia elencar muitas outras perguntas, por páginas e páginas. Todas elas indagações frequentes no contexto escolar. E nenhuma com uma resposta coerente e definitivamente acertada. Estas perguntas demonstram o tamanho da inquietação que paira sobre todos que de alguma forma estão abarcados neste contexto. Buscam culpas e punições que recaem sobre os hierarquicamente mais fracos. Este pode ser o caminho mais fácil na manutenção da ordem. Ou podemos chamar de desordem? Pois nada está em seu lugar. Todos querem palpar sobre o que o outro deve fazer. No entanto, quem está pensando em suas próprias ações e como elas podem ser modificadas para de fato promover alguma transformação social?

Objetivos

Deste modo, o objetivo geral da pesquisa é investigar como as professoras (re)constroem suas identidades e os seus discursos em contextos de formação continuada em pedagogia sistêmica, em pedagogia Waldorf e no projeto Escolas em Transição, e aplicadas ao contexto escolar.

Tomando por base a dialética entre os significados do discurso proposta por Fairclough (2003), esse grande objetivo se desdobrará em objetivos específicos:

- Analisar criticamente a relação dialética entre o discurso e as práticas sociais das professoras no início, durante e ao final do processo de formação;
- Identificar quais aspectos da conjuntura social e da prática particular envolvem a formação continuada de professores em direção a uma transformação identitária;
- Analisar de que maneira os discursos/representações que compõem os textos/eventos comunicativos produzidos pelas professoras ao longo do processo de formação continuada são articulados em suas (auto) identificações;
- Analisar as possibilidades e limites relacionados aos contextos de formação continuada pesquisados na construção de uma postura crítica e reflexiva das professoras e da aplicação destes novos olhares pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem;

Pergunta de pesquisa

Como as professoras (re)constroem suas identidades e os discursos em contextos de formação continuada em pedagogia sistêmica, em pedagogia Waldorf e no projeto Escolas em Transição?

Apresentação dos capítulos

Para a apresentação deste presente estudo, optei por dividir em cinco capítulos, além desta *Apresentação*, que são: as bases teóricas, os caminhos metodológicos, os recortes da conjuntura seguidos da análise e das considerações finais.

O primeiro capítulo tem o objetivo de delinear as bases teóricas que ancoram todo o trabalho: as perspectivas da Análise do Discurso Crítica, as contribuições das Ciências Sociais Críticas, os estudos sobre a reflexividade e as identidades na pós-modernidade, e as relações entre poder, hegemonia e ideologia. O percurso teórico da ADC está ancorado em Fairclough (2001 [1992], 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), Bourdieu (1989), Thompson (2011 [1990], 2014 [1995]), Hall (2001), Woodward (2000) e Giddens (1991, 2002).

O segundo capítulo traz os pressupostos metodológicos da Pesquisa Qualitativa e da Etnografia Crítica na prática escolar. Além disso, mostra o delineamento do corpus dessa pesquisa e as etapas da pesquisa. O arcabouço completo também está devidamente apresentado e recontextualizado de acordo com as características deste trabalho investigativo. Este capítulo está fundamentado no trabalho de Chouliaraki & Fairclough (1999), Dias (2011), Flick (2009), Stubbs (1983), André (2008[1995]), Wodak e Meyer (2009), Gaskell (2000), Bauer e Gaskell (2000).

O terceiro capítulo, inicialmente, apresenta as etapas que integram a proposta de Análise de Discurso Crítica de Chouliaraki e Fairclough (1999), as quais descrevem a conjuntura que envolve as colaboradoras desta pesquisa, inclusive a da própria pesquisadora que também se incorporou a este estudo como uma das participantes ao trazer dados com características autobiográficas. Em seguida, apresento um olhar pedagógico de cada uma das três diferentes perspectivas educacionais pesquisadas, incluindo o conteúdo, o que está sendo aplicado à sala de aula neste momento da contemporaneidade e compõem os campos pesquisados neste estudo: o olhar da

pedagogia sistêmica, o olhar da pedagogia Waldorf, e o olhar do projeto Escolas em Transição.

O quarto capítulo contém as respectivas análises: análise dos momentos da prática particular, análise linguístico-discursiva e identidades. Os princípios basilares de minha análise estão em Chouliaraki & Fairclough (1999), Harvey (1993[1989]) e Fairclough (2001[1992], 2003). Embaso-me, sobretudo, nas reflexões de Giroux (1992, 1997), Paulo Freire (1967, 1989, 2001, 2006[1996]), e nos precursores de cada uma das perspectivas estudadas.

No quinto capítulo, apresento as considerações finais, as quais abordam pontos problemáticos que envolveram a questão motivadora a partir das análises do capítulo anterior. Também estão explanados neste último capítulo, os desafios que emergem rumo à transformação da prática social..

CAPÍTULO 1

As frequências das ondas sintonizadas - Bases Teóricas

1. Análise de Discurso Crítica:

O capítulo 1 discorre sobre as bases teóricas que ancoram todo o trabalho: as perspectivas da Análise de Discurso Crítica (ADC) fundamentada em Fairclough (2001, 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999), como um modelo de abordagem que se dedica a estudos críticos sobre a linguagem e seu papel social. Além do percurso teórico da ADC, que está ancorado em Fairclough (2001 [1992], 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), apresento as considerações de outros teóricos como Bourdieu (1989), Thompson (1995), Hall (2001), Woodward (2000) e Giddens (1991, 2002). Na seção 1.1, apresento pequeno histórico sobre a ADC e seu respectivo contexto no Brasil. Na seção 1.2, abordo as perspectivas da Análise do Discurso Crítica com sua base dialética. As questões sobre a agenda da ADC na globalização e a transdisciplinaridade são tratadas na seção 1.3. Na Seção 1.4, elenco os estudos sobre a reflexividade. As questões relacionadas às identidades na pós-modernidade são abordadas na seção 1.5 e, não esquecendo a importância do discurso na estruturação social, apresento as questões sobre poder, hegemonia e ideologia na seção 1.6. Na seção 1.7, abordo as dimensões sociais do discurso seguido pelos significados acional, representacional e identificacional.

1.1. As origens dos estudos críticos do discurso e o contexto brasileiro

O estudo que esta pesquisa se propõe está ligado à Análise de Discurso Crítica (ADC). Há um grande diferencial entre a Análise do Discurso Francesa (AD) e a Análise de Discurso Crítica (ADC). No Simpósio em janeiro de 1991 em Amsterdã, esta diferenciação foi inicialmente marcada pela discussão de teorias e métodos que fortalecesse uma nova abordagem na Linguística Crítica. Dentre seus participantes estavam Gunther Kress (London University); Norman Fairclough (Lancaster University); Teun van Dijk (Univ. Pompeu Fabra); Theo van Leeuwen (London College of Printing), Ruth Wodak (Vienna University; Lancaster University). O grupo de linguistas da Universidade de Lancaster, do qual Norman Fairclough faz parte, põe relativa ênfase na agência do sujeito/ator social sobre o mundo. A partir de então, a abordagem da ADC se consolida como um modelo capaz de dialogar tanto com teorias sociais quanto

linguísticas e seus estudos possibilitam análises linguístico-discursivas e crítico-explanatórias relacionadas ao pensamento social e político presente na sociedade atual.

No Brasil, os estudos sob a sigla de ADC foram iniciados por Izabel Magalhães na Universidade de Brasília, por volta de 1991 e se estabelece no meio acadêmico através do diálogo com outras áreas.

Dentre os objetivos dos estudos críticos do discurso destaca-se a descrição contextualizada e rigorosa de fatos linguísticos (aspectos internos); e a intervenção proposital na realidade social que se apresenta (aspectos externos). Neste sentido, o discurso é considerado como prática social e a linguagem produzida e interpretada de acordo com sua relação com estruturas de poder e ideologia.

No âmbito da educação, que é o foco da minha pesquisa, a ADC credita ao sujeito professor e ao sujeito estudante o poder de transformar. As práticas sociais em que cada um deles se envolve são capazes de interferir nas relações estabelecidas e, dessa forma, ideologias previamente instauradas podem se desestabilizar. Ao compartilhar da crença de mudança interligada a ações humanas, com o propósito de desnaturalizar a ideia de imutabilidade, considero a ADC teoria e método mais adequados para este contexto de pesquisa. Dentre os fundamentos teóricos presentes nesta pesquisa, podemos citar: (i) Teoria Social do Discurso formulada por Norman Fairclough (2001 [1992], 2003) e por Chouliaraki & Fairclough (1999); (ii) os estudos acerca da reflexividade (Giddens, 1991; Bauman, 2008 [2001]; Hall, 2001; Chouliaraki & Fairclough, 1999) e; (iii) sobre identidade (Giddens, 1991; Woodward, 2000; Hall, 2001) e ainda (iv) ideologia e discurso (Thompson, 1995; Fairclough, 2001; Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Os pontos tratados a seguir procuram esclarecer aspectos que se mostraram pertinentes no desenrolar desta pesquisa, além de estarem relacionados com a referida base teórica.

1.2. Base dialética do discurso

A Teoria social do discurso surge para preencher a lacuna existente entre os estudos linguísticos e os estudos sociais. Fairclough (2001[1992], p.19) reafirma a necessidade de se estudar a linguagem como parte inseparável da prática social, considerando seus aspectos socioculturais. Para tanto, deveria se utilizar um método inspirado nas teorias sociais. Tanto os estudos de Bakhtin (1997 [1979]), quanto os de Foucault (2008[1972]), os quais ressaltam o caráter dialógico e interacional da linguagem e sua relação com as práticas sociais, serviram de molas precursoras da Teoria Social do

Discurso. A ADC promove “um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2012 [2008], p. 113). Fairclough, ainda acrescenta: o discurso pode ser tanto um modo de representação quanto um modo de ação sobre o mundo social (2001, p.63).

Como a ADC “preconiza a análise interdiscursiva do texto em intercâmbio com a ação, com a representação e com a identificação” (DIAS, J., 2015, p. 29), buscamos investigar, neste estudo, como os discursos se articulam em contextos de novas perspectivas educacionais de modo a (re)construir representações identitárias do professor em formação continuada.

A partir do Realismo Crítico de Bhaskar e dos estudos de Harvey, Fairclough apresentou bases teóricas para a ADC, as quais situam a linguagem como parte irreduzível da vida social. Esta última é constituída por um conjunto de práticas que se referem “aos modos habituais, associados a determinado tempo e lugar, nos quais as pessoas utilizam recursos (materiais e simbólicos) para agir juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21) e possuem três características essenciais:

(i)elas são formas de produção da vida social; (ii) cada prática está inserida dentro de uma rede de relações com outras práticas; e (iii) as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: pessoas sempre geram representações do que elas fazem como parte do que elas fazem (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

Além disso, o uso da linguagem é considerado como uma forma de prática social. Para Fairclough (2001, p. 91), isto implica em considerar o discurso como modo de representação e de ação sobre o mundo e sobre os outros; e que ele, o discurso, apresenta uma relação dialética com a estrutura social. Nesta perspectiva dialética do discurso como elemento da prática social, o discurso não apenas reflete as entidades e relações sociais, como também as constrói ou delas faz parte. Ou seja, ele ajuda a constituir os outros elementos da mesma forma que é por eles constituído, num processo de retroalimentação contínua. Fairclough afirma:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (2001, p. 91).

E Segundo Chouliaraki e Fairclough:

Esta é uma característica importante das mudanças econômicas, sociais, e culturais da modernidade tardia, que elas existem tanto como discursos quanto processos que se realizam fora do discurso, e estes processos que acontecem fora do discurso são substancialmente moldados por estes discursos (1999, p. 11).

Na concepção tridimensional do discurso apresentada por Fairclough (2001), a dimensão textual está inserida na dimensão da prática discursiva e também na dimensão da prática social. Esta concepção foi delineada de forma a incluir tanto os aspectos descritivos quanto os aspectos interpretativos e explicativos na prática da análise discursiva. Com o aprofundamento dos estudos em ADC, passou-se a considerar ainda que a prática social tem seus momentos e o discurso é um deles. Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 61) identificam quatro principais momentos de uma prática: a atividade material (vozes e marcas no papel); as relações sociais e processos (relações, poder e instituições); fenômenos mentais (crenças, valores e desejos) e o discurso, sendo o discurso dialeticamente relacionado aos outros momentos da prática. Percebe-se, portanto, o discurso não como elemento único de transformação, mas como parte fundamental para que ela aconteça. Mais adiante em seu estudo, Fairclough (2003) caracteriza o termo discurso de duas maneiras, igualmente importantes: (i) onde incorpora a linguagem como semiose, como um elemento das práticas sociais que se conecta a outros elementos; (ii) como modo particular de representação do mundo, sendo, neste caso, também utilizado no plural⁴.

1.3. Transdisciplinaridade e agenda da globalização

O caráter transdisciplinar é característico do enquadre teórico-metodológico da ADC. Diversas áreas das ciências sociais críticas e da linguística dialogam entre si e reforçam os objetivos da ADC em relação à compreensão dos fenômenos sociais da modernidade tardia (CHOULIARIKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 5). Podemos considerar que a ADC promove uma análise da vida social e das esferas de atividades que a constituem a partir de estudos que se baseiam na linguagem. Segundo Fairclough (2003), a ADC contribui para ocupar, com propriedade, o espaço que as teorias e análises críticas da atualidade têm deixado por não serem especificamente orientadas à linguagem.

4 Pode-se encontrar o termo “discursos” para designar os diferentes discursos que sustentam diferentes relações de dominação no mundo social - de grupos sobre outros grupos.

Deste modo, a contribuição da ciência social crítica é trazer à consciência os processos de mudança social, e da ADC é, inclusive, promover estes estudos críticos sociais com ênfase na linguagem. Como percurso de investigação, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC tem buscado apoio no seu caráter transdisciplinar, operacionalizando suas construções teóricas a partir de diferentes áreas: onde a lógica de uma teoria pode ser utilizada no desenvolvimento de outra, sem que uma se reduza à outra.

As últimas décadas foram marcadas por grandes transformações, tanto econômicas quanto sociais. O modelo político neoliberal cada vez mais presente no cenário internacional. A mudança econômica nos modos de produção e consumo de massa para um modo baseado na informação nos remete a uma economia pós-industrial, na construção de um novo capitalismo, que muitos chamam de capitalismo moderno. Segundo alguns teóricos (GIDDENS, 1991; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; BAUMAN, 2001), estas, dentre outras mudanças econômicas na sociedade e junto às transformações culturais desencadeadas principalmente pelos avanços da tecnologia da informação, foram determinantes para caracterizar este período ao proporcionar novas formas de experiência e conhecimento, assim como novas formas de se relacionar a distância. Vários teóricos sociais críticos apresentam considerações relativas à agenda da globalização. Neste estudo mencionaremos também Harvey (1989), Habermas (1979), Giddens (1991, 2002) e Bourdieu (1989). Apesar de discutirem aspectos semelhantes, cada um deles nomeou este período diferentemente, os quais serão apresentados nas considerações que se seguem.

Um das características deste período é a mudança do foco do consumismo. Na sociedade dos meios de produção, o consumo se baseava em satisfazer as ‘necessidades’, que sendo finita, foi sendo substituída pelo ‘desejo’. Este último, mais volúvel e expansível que a necessidade, serviu para instaurar o vício do consumidor. O consumismo, agora requer algo que o liberte definitivamente das amarras da realidade:

Um estimulante mais poderoso, e, acima de tudo, mais versátil é necessário para manter a demanda do consumidor no nível da oferta. O “querer” é o substituto tão necessário; ele completa a libertação do princípio do prazer; limpando e dispondo dos últimos resíduos dos impedimentos do ‘princípio de realidade’: a substância naturalmente gasosa foi finalmente liberada do contêiner (BAUMAN, 2001, p. 89).

Com este exemplo, podemos compreender um pouco o processo de liquefação em que se encontra a sociedade. Este é apenas um dos aspectos que podem ser utilizados para ilustrar o processo de transformação da sociedade contemporânea. Bauman (2001) a define como 'modernidade líquida'. Esta metáfora nos remete a conceitos e características específicas do estado líquido ou fluido. Os líquidos tem dificuldade em manter a sua forma e quando colocados sob alguma forma de tensão tendem a escapular com relativa facilidade e rapidez. Bauman (2001) também aponta que a intenção primeira deste processo era apenas consertar os sólidos defeituosos através de seu derretimento. No entanto, isto desencadeou o processo que nos encontramos hoje: uma nova ordem definida primordialmente em termos econômicos. Na modernidade líquida, o tempo e o espaço já não são considerados como limitadores. A velocidade a que se chegou o movimento, e o acesso a meios de mobilidade e comunicação cada vez mais rápidos fez com que o tempo se reduzisse a instantaneidade.

O materialismo histórico-geográfico de Harvey também aponta para uma compressão das relações de tempo e espaço como uma condição da pós-modernidade. O autor afirma que as relações de tempo e espaço "tem tido um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural" (1989, p. 257).

Giddens (1991, 2002) é outro autor que também trata da questão tempo e espaço ao descrever o termo pós-modernidade⁵ e modernidade alta⁶ ou tardia⁷. Chouliaraki & Fairclough (1999) também coaduna com os aspectos aqui tratados e refere-se a este período como modernidade tardia. Os modos como as organizações modernas conectam o local e o global, assim como recombina sua "inserção" no tempo e no espaço acabam por afetar a rotina na vida das pessoas.

A reorganização de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade da modernidade supõem propriedades universalizantes que explicam a natureza fulgurante e expansionista da vida social moderna em seus encontros com práticas tradicionalmente estabelecidas. A globalização da atividade social que a

⁵ Giddens (1991) utiliza o termo pós-modernidade.

⁶ Giddens (2002) utiliza o termo modernidade alta.

⁷ Este termo, que foi citado por Giddens (1991) e adotado por Chouliaraki & Fairclough (1999), é utilizado neste trabalho com a mesma concepção.

modernidade ajudou a produzir é de certa maneira um processo de desenvolvimento de laços genuinamente mundiais (GIDDENS, 2002, p. 15).

Sendo uma das consequências fundamentais da modernidade, a globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque “eventos em um polo de uma relação muitas vezes produzem resultados divergentes ou mesmo contrários em outro” (GIDDENS, 2002, p. 15). O nível de distanciamento tempo-espço é muito maior do que em qualquer período precedente, deste modo, a globalização se refere a este processo de alongamento. As tecnologias mecanizadas de comunicação, cada vez mais avançadas, influenciam este processo na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se espalham por todo o globo terrestre.

Além da separação do tempo e do espaço, o autor menciona outros aspectos característicos da modernidade tardia:

O dinamismo da modernidade deriva da *separação do tempo e do espaço* e de sua recombinação em formas que permitem o "zoneamento" tempo-espacial preciso da vida social; do *desencaixe* dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço); e da *ordenação e reordenação reflexiva* das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos (GIDDENS, 1991, p. 21).

Como se pode ver, o termo *desencaixe* se refere ao "deslocamento" que as relações sociais sofrem em relação aos contextos locais de interação e a sua reorganização por meio de extensões indefinidas de tempo-espço. Segundo Giddens, (1991, 2002) há dois tipos de mecanismos de *desencaixe*: as *fichas simbólicas*⁸ (ex.: dinheiro); e os *sistemas peritos*⁹ (ex.: conhecimento médico). Em conjunto, são considerados como *sistemas abstratos*. Ambos os mecanismos de *desencaixe* necessitam da separação entre tempo e espaço para se realizarem, isto é, para que ocorra o deslocamento. O dinheiro é um desses mecanismos, ou sistemas abstratos que, associados à modernidade, promovem o *desencaixe*. Entretanto, estes mesmos mecanismos propiciam experiências onde a

⁸ São meios de intercâmbio que podem ser "circulados" sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular.

⁹ São sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje.

presença e a ausência se recombina de formas inimagináveis e assim, possibilitam a reinscrição. Ou seja, o “reencaixe” (GIDDENS, 1991: 126).

1.4. Reflexividade

Antes de se falar da reflexividade tem-se que definir o ser humano na modernidade tardia¹⁰. Hall (2001) identifica que ao longo dos anos a identidade humana assumiu características diferentes. Tanto o sujeito do Iluminismo, que era centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação, quanto o sujeito sociológico, que se forma na “interação” entre o eu e a sociedade, fizeram parte da transição que nos levou à identidade do sujeito na modernidade tardia. Ele é fragmentado, complexo, múltiplo por natureza. Giddens vê este sujeito fragmentado e dissolvido como resultado de uma experiência deslocada no tempo e espaço, mas sua identidade, ainda pode ser construída “como um *projeto reflexivo*, uma parte elementar da reflexividade da modernidade; um indivíduo deve achar sua identidade entre as estratégias e opções fornecidas pelos sistemas abstratos” (1991, p. 111).

Essa capacidade de *ordenação e reordenação reflexiva* é mais uma característica particular da modernidade tardia. Isso ocorre devido à monitoração reflexiva de ação constante, chamada por Giddens (1991) de reflexividade. Além disso, podemos afirmar que a reflexividade é um elemento inerente ao conceito de prática social, já que a dimensão reflexiva das práticas sociais é uma das características essenciais apontadas por Chouliaraki & Fairclough (1999). A respeito deste tópico, Giddens explica:

As práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Temos que elucidar a natureza deste fenômeno. Todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os atores têm delas. Saber "como ir adiante" no sentido de Wittgenstein é intrínseco às convenções que são tiradas da, e reproduzidas pela, atividade humana. Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em princípio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material (1991, p. 39).

¹⁰ Dentre outros, o termo ‘modernidade tardia’ será adotado doravante para se referir a este período, por ser o termo utilizado por Norman Fairclough – linguista da Universidade de Lancaster e precursor de estudos da Análise de Discurso Crítica, à qual este trabalho se coaduna.

A reflexividade na modernidade tardia, ao contrário do que se induz a pensar, não é só o fato de se refletir sobre as condutas sociais; o que ocorre é a tendência de se retroalimentar: “as reivindicações de conhecimento que elas produzem são todas em princípio revisáveis, mas são também ‘revisadas’ num sentido prático conforme elas circulam dentro e fora do ambiente que descrevem” (GIDDENS, 1991, p. 155). Metaforicamente falando, em condições de modernidade, este processo pode ser visto como em ‘espiral’; as mudanças provocadas pelo conhecimento retornam sempre numa posição já modificada.

1.5. Identidades

A sociedade contemporânea está passando por transformações das mais diversas. Entre estas, podemos citar as econômicas, científicas, tecnológicas, culturais, sociais, e cada uma delas provocando mudanças estruturais, institucionais e conseqüentemente identitárias. Os padrões que antes pareciam estáveis e fixos, já são questionados. Tanto as identidades quanto os processos de identificação e representação estão em crise. Muitos autores das ciências sociais contemporâneas, como Giddens (1991, 2002), Woodward (2000), Hall (2001) tem se dedicado ao estudo e discussão de temas relacionados à questão da identidade em tempos de pós-modernidade.

Aspectos mencionados anteriormente como os sentidos de tempo e espaço e seus mecanismos de desençaixe e reencaixe apontados por Giddens (1991, 2002), e os do próprio eu dos sujeitos encontram-se abalados devido às transformações sociais vividas atualmente. Segundo Giddens (2002), o sujeito encontra-se fragmentado, com uma sensação de ‘perda de sentido’. Tudo é efêmero, volátil. Nada é definitivo. A questão da autoidentidade é um exemplo: antes era definitivamente clara e estável, hoje se transformou numa construção reflexiva. Giddens esclarece que “cada um de nós não apenas ‘tem’, mas vive uma biografia reflexivamente organizada em termos de fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida” (2002, p. 20).

A construção do conceito de identidade é bastante complexa. No centro dos estudos sociais encontramos visões distintas: perspectivas essencialistas e não-essencialistas. A primeira, segundo Woodward (2000), pode ser compreendida como um conjunto cristalizado e imutável de características comuns a todos, ou seja, aquilo que é universal a um grupo ou grupos sociais. Já no caso da perspectiva não essencialista, Hall (2001) destaca que os indivíduos constroem o mundo e a si próprios por meio de uma

identidade relacional e instável. Woodward (2000) acrescenta que as marcas identitárias são simbolizadas e definidas por meio da diferença, ou seja, sabe-se o que se é em relação ao que não se é. No entanto, Woodward (2000, p. 13) alerta que uma identidade autêntica não pode ser analisada somente com base na diferença.

Ademais, segundo Woodward, para se compreender os aspectos que influenciam no conceito de identidade, deve-se considerar: (i) o caráter relacional (social) na formação da identidade; (ii) a vinculação da identidade a condições sociais e materiais; (iii) a consideração dos sistemas simbólicos e classificatórios; (iv) a análise da omissão das diferenças e as discrepâncias nas características da identidade, bem como (v) o nível psíquico, que motiva o investimento por parte dos indivíduos de uma sociedade, em posições identitária (2000 p.15-9).

Consoante a Hall (2001), a identidade é formada e transformada num processo contínuo, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Deste modo, a partir das nossas interações com o mundo social e do sentido que damos às nossas vivências estamos construindo e reconstruindo nossas identidades. Segundo Fairclough (2003), as identidades, pessoais ou particulares, podem ser construídas inclusive da instância do discurso, o qual ele nomeia como estilo.

As inovações tecnológicas, científicas e culturais características da modernidade tardia promoveram mudanças estruturais na sociedade, mas, além disso, provocaram uma forma de viver mais reflexiva. E de acordo com Moita-Lopes (2003), as identidades sociais são legitimadas ou não pelo discurso, como ferramenta de reflexão e que resulta em consciência das ‘formas de viver’ e conseqüente transformação social. Portanto, a (re)construção de identidades se dá no (re)viver, no (re)contar, ou nas palavras de Freire (1989, p.14), na “percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido” ou do vivido.

1.6. Ideologias

No contexto de constantes mudanças na modernidade tardia, considerar o diálogo entre a linguagem e as práticas sociais, em suas redes de práticas, é um ponto crucial na compreensão da linguagem no âmbito de uma concepção discursiva. Neste delineamento, o debate entre os teóricos sociais e analistas do discurso críticos é extremamente profícuo em relação às questões de ideologia, poder e hegemonia.

Segundo Thompson (1995), o conceito de ideologia deve partir de uma análise histórica de seu conceito, com o objetivo de construir novos pressupostos. Para ele, são

as relações de dominação que caracterizam as ideologias, e estas podem ser classificadas em dois tipos de concepções: (i) as neutras, em que as ideologias são consideradas, dentre muitos outros, como aspectos da vida social; e (ii) as críticas, que trazem um sentido negativo, onde a ideologia se sustenta nas relações de dominação. Sendo assim, para este autor, a concepção ideológica crítica se realiza em contextos sociais e históricos específicos ao estabelecer e manter relações de dominação, de modo a examinar como “as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” (Thompson, 1995, p.75) numa rede de práticas.

Assim como Thompson (1995), Fairclough (2001) também defende a visão crítica da ideologia. Entretanto, ele alerta para a estabilidade relativa da ideologia, já que considera a luta ou transformação ideológica como uma dimensão da prática discursiva, que possui sua “inerente possibilidade de desarticulação e rearticulação” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 24-5). A ideologia dominante, ou hegemonia, só se efetiva quando, segundo Gramsci (1988[1971]), as relações de dominação deixam de ser estabelecidas por meio da coerção e passam a ser definidas pelo consenso ou consentimento, onde há a naturalização de práticas sociais e de discursos, de modo a afetar toda a rede de práticas. E esta é endossada ou enfraquecida devido a elementos cujas características são ideológicas.

Fairclough (2001) considera que Althusser (1998[1971]) disponibilizou as bases teóricas para o debate sobre discurso e ideologia, e as três proposições mais significativas são: (1) a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, o que possibilita investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; (2) a ideologia interpela os sujeitos, o que conduz à questão de que os efeitos ideológicos são significativos na constituição dos sujeitos; e (3) os “aparelhos ideológicos do Estado” (a mídia ou a educação) são tanto locais quanto “marcos delimitadores na luta de classe” e, conseqüentemente, da “luta no discurso” (2001, p. 116-7). No entanto, Fairclough (2001) alerta que a segunda proposição subestima a capacidade dos sujeitos de agirem individual ou coletivamente como agentes de transformação. Sendo assim, esta asserção de ideologia é limitadora das possibilidades de luta e, por conseguinte, de mudança.

Os referidos efeitos ideológicos são considerados por Fairclough (2003) como efeitos causais dos textos. No entanto, durabilidade e estabilidade das ideologias transcendem os textos individuais. Deste modo, elas são responsáveis por inculcar, manter e transformar as relações de dominação. Segundo ele, as ideologias também podem estar

associadas aos discursos (como representações), aos gêneros (como encenações) e aos estilos (como inculcações). Ainda em relação aos efeitos de mudança nas relações de dominação, Fairclough (2003) realça que a mudança de um pensamento ideológico ou ideologia por outra significa apenas que o posicionamento ideológico atual é diferente do anterior e não que este tenha se tornado falso ou inverídico. Se o meu pensamento é diferente do seu, não significa que um de nós dois esteja errado. Apenas temos posicionamentos divergentes.

Há várias maneiras de se analisar a presença e os modos operacionais da ideologia nas formas simbólicas. A classificação de Thompson (1995) forneceu ferramentas relevantes à sua compreensão e podem ser aplicados às variedades de construção simbólica. São eles: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a reificação e a fragmentação. No quadro (1), na página a seguir, adaptado por Assunção (2015), apresento-os de forma sucinta no intuito de facilitar sua visualização e entendimento.

Ao considerar as informações do quadro, podemos verificar que as representações ideológicas podem tanto ser encontradas em textos como em suas práticas particulares. O conceito de ideologia na concepção de Fairclough conclui:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas de sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (2001, p.117).

Fairclough (2003, p. 9) ainda afirma que a análise discursiva pode ser considerada em relação a seus efeitos nas relações de poder. Para o referido autor, textos e ideologias extrapolam o diálogo entre eles, já que as ideologias podem ser ‘postas em ação’ tanto nas encenações sociais, quanto ‘inculcadas’ nas identidades dos agentes sociais.

Enfim, vimos que a ideologia perpassa os discursos e as práticas das sociedades, tanto nas estruturas como nos eventos, e marcando assim, as relações de dominação. Os sujeitos sociais, como agentes, podem reproduzi-las ou transformá-las, de modo a transcender as próprias ideologias e promover a transformação social.

Quadro 1: Modos de operação da Ideologia, com base em Thompson (1995)

Modos de operação	Natureza dos modos de operação	Estratégias	Natureza das estratégias
Legitimação	Representação de uma relação de dominação como digna e legítima.	Racionalização	Construção de ideias que apoiam uma ideologia.
		Universalização	Interesses de um grupo são apresentados como interesse de todos.
		Narrativização	Por meio de histórias, ideias do presente são vistas como eternas e imutáveis.
Dissimulação	Relações de dominação obscurecidas de forma que desvie a atenção e ignore os processos existentes.	Deslocamento	Transferência de atributos de um elemento para outro.
		Eufemização	Reescrita de uma situação, tornando-a positiva.
		Tropo	Uso figurativo da linguagem para dissimular o poder.
Unificação	Construção de uma identidade coletiva.	Padronização	Adaptação de formas simbólicas para um único referencial.
		Simbolização da unidade	Construção de um único símbolo que é partilhado por um grupo.
Fragmentação	Segmentação de um grupo que pode ameaçar a ideologia dominante.	Diferenciação	Ênfase nas diferenças e com isso enfraquecendo o grupo.
		Expurgo do outro	Construção de um inimigo que é considerado uma ameaça geral.
Reificação	Relações de dominação são mantidas por meio de eternalização de situações transitórias	Naturalização	Algo construído historicamente é tido como natural e inevitável.
		Eternalização	Esvaziamento de fenômenos históricos, tratando-os como eternos e imutáveis.
		Nominalização	Transformação de sentenças e ações em nomes.

Fonte: adaptação feita por Assunção (2015).

1.7. Dimensões sociais do discurso

Inicialmente, Fairclough (2001 [1992]) apresenta o modelo de análise linguística conhecido como modelo tridimensional. Este considera o discurso em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. A fase (i) da análise textual é característica da descrição, considerando tanto as categorias linguísticas (vocabulário, gramática e coesão das orações) quanto a estrutura textual (determinação de sentidos e significações para escolhas estruturais dos textos). Este modelo considera os textos como um meio concreto pelo qual são exploradas estruturas de dominação, operações de ideologia e relações sociais (RAMALHO; RESENDE, 2004), onde a análise das práticas discursiva e social é realizada. O texto também se insere nos níveis seguintes de análise: o nível (ii) da prática discursiva, que incorpora as atividades de produção, distribuição e consumo do texto, e considera aspectos como força, coerência e intertextualidade¹¹; e o nível (iii) da prática social, que articula elementos discursivos e elementos sociais não discursivos e trata dos aspectos ideológicos e hegemônicos. Os níveis de análise da prática discursiva e da prática social caracterizam o momento da interpretação. Segundo Rios, a interpretação proporciona uma análise macrossociológica e “envolve três diferentes níveis: o contexto situacional imediato, o contexto maior das práticas institucionais em que o evento está ancorado e ainda o quadro mais amplo da sociedade e da cultura” (2010, p. 52).

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24) defendem que “cada prática pode, simultaneamente, articular juntamente com muitas outras de múltiplas posições sociais e com diversos efeitos sociais.” Baseado no conceito de articulação entre os momentos da prática, Fairclough (2003, p. 26-9) sugere que a articulação de elementos como *gêneros*, *discursos* e *estilos* também compõem o momento discursivo de uma prática, relacionando-se entre si e ligando o texto a outros elementos da vida social.

Devido ao aspecto transdisciplinar da ADC, o modelo de análise de discurso textualmente orientada (ADTO) proposto por Fairclough (2001 [1992]), se aproxima da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday & Matthysen (2004) e de seu trabalho sobre a Gramática Sistêmico Funcional (GSF)¹². A LSF apresenta uma concepção de língua baseada em elementos da vida social e tem o texto como sua unidade básica. Sendo

¹¹ A análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade).

¹² A LSF, assim como as categorias e classificações da GSF são um importante recurso para a ADC, no entanto, o foco principal deste estudo não é detalhá-las.

que os textos têm, concomitantemente, três funções que são realizadas em sistemas próprios: *ideacional*¹³, *interpessoal*¹⁴ e *textual*¹⁵, ou seja, eles simultaneamente *representam* aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); *interpretam* as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; e *conectam* partes de textos de modo coerente e coesivo, relacionando-os a seus contextos situacionais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).

Em consonância com os objetivos da proposta de análise da ADC, Chouliaraki e Fairclough relatam alguns pontos a favor da LSF no âmbito da ADC:

[p]rimeiro conceptualiza a língua(gem) funcionalmente, argumentando que a gramática da língua é uma rede de sistemas correspondendo às principais funções sociais da língua(gem) – que nós podemos interpretar como a lógica do semiótico internalizando a lógica do sociológico, ou seja, a língua(gem) é socialmente estruturada em seu âmago. Segundo, a visão da linguagem da LSF como uma ‘semiótica social’ inclui um aparato conceptual e analítico para mostrar a língua sistematicamente ‘realizando’ relações e processos sociais (o ‘contexto de situação’ e através dele o ‘contexto de cultura), por meio de sua explicação da importância social da variação na língua. Terceiro, a LSF vê a língua como texto e como sistema, e ela é focada na dialética de texto e sistema, incluindo processos de ‘semiogênese’ – a produção e mudança da língua (do semiótico) – que se desdobra em textos dentro da co-evolução do semiológico e do sociológico (1999, p. 50).

Fairclough (2001[1992]), propõe a existência de uma correspondência entre as funções de Halliday e Matthysen (2004) e os conceitos de *gênero*, *discurso* e *estilo*, os quais são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar. O autor ainda propõe algumas mudanças, como a subdivisão da função *interpessoal* de Halliday em duas outras funções: a função *identitária* e a *relacional*. A primeira “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; a segunda, a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 92). O modelo de Halliday imprime um “aspecto menor” da função de identidade, ao considerá-la como parte da função interpessoal, não revelando a devida importância do discurso na constituição, reprodução,

13 A metafunção ideacional está ligada ao sistema de lógica e de transitividade.

14 A metafunção interpessoal, ligada aos sistemas de modo e modalidade (nos quais se insere o sistema de avaliatividade).

15 A metafunção textual, ligada ao sistema de informação e à estrutura temática.

contestação e reestruturação de identidades (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 209). Devido à importância da função identitária na linguagem no que concernem os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade e refletem seu funcionamento relacionado às relações de poder, à reprodução e à mudança social, esta recontextualização proposta por Fairclough (2001[1992]) é relevante para este estudo.

Subsequentemente, Fairclough (2003) sugere a substituição das funções da linguagem, anteriormente referidas, por três tipos de significado principais: *acional*, *representacional* e *identificacional*. A função textual que estava presente em Fairclough (2001 [1992]) foi incorporada ao significado *acional*¹⁶ no livro de 2003: *Analysing Discourse*. Esta proposta de categorias de análise é a abordagem relacional. A seguir, na tabela 1, podemos observar as características das propostas de Fairclough: o modelo tridimensional (2001[1992]) e o da abordagem relacional de análise de discurso (2003).

Tabela 1 – Categorias da ADC por nível de análise

Modelo tridimensional de análise de discurso - Proposta de 1992 (2001)	Abordagem relacional de análise de discurso - Proposta de 2003
<p>Descrição</p> <p>- Análise do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas linguísticas: • vocabulário • gramática e coesão • estrutura textual • Sentidos e significações 	<p>- Análise no nível textual (interna)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semântica • Gramática e vocabulário • Fonologia/ grafologia
<p>Interpretação</p> <p>- Análise da prática discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção, distribuição e consumo • Força dos enunciados • Coerência textual • Intertextualidade <p>- Análise da prática social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia • Hegemonia - luta de poder 	<p>- Análise no nível discursivo (externa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intertextualidade / Pressuposições • Relações entre gêneros, discursos e estilos (interdiscursividade) <p>- Análise no nível social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática e estrutura sociais • Hegemonia • Ideologia

Fonte: Elaborada por Alves, R.B.C. (2017) a partir de Fairclough (2001 [1992], 2003).

¹⁶ Para Fairclough (2003), a função textual não pode existir separada da ação.

Primeiramente, o objetivo destas propostas é estudar os textos e como eles se relacionam dialeticamente entre si e com as práticas sociais. Posteriormente, a segunda busca diferenciar as relações internas e externas dos textos nas práticas discursivas. Os textos se relacionam externamente a outros eventos sociais assim como às práticas e às estruturas sociais. Procuramos compreender as relações entre as ações (gêneros), as representações (discursos) e as identificações (estilos) nos textos através da interdiscursividade, e a outros textos, com a intertextualidade. As análises internas compreendem as relações sintagmáticas (semânticas, gramaticais, lexicais e fonológicas) e paradigmáticas (relações de escolha entre o que está e o que não está presente no texto). Finalmente, retoma as etapas da descrição e da interpretação na análise nos níveis do discurso e do contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais).

1.7.1. Significado acional e gêneros

Chouliaraki & Fairclough (1999) afirmam que os gêneros são os tipos de linguagem utilizados em práticas particulares. Na proposta de análise da ADC, o significado acional do discurso se apresenta através dos gêneros discursivos específicos e particulares de cada prática social. Fairclough (2003, p. 65) acrescenta que gêneros são os modos de ação e interação no decorrer dos eventos sociais, articulando discursos e estilos de modo relativamente estáveis. Deste modo, “podemos distinguir diferentes gêneros como modos diferentes de (inter)agir discursivamente” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26) sobre o mundo e nas relações sociais.

Para Marcuschi (2005, p. 8) os gêneros textuais são a nossa forma de inserção e de ação no mundo e se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Nesta concepção de gêneros em ADC, “o estudo dos gêneros deve superar a limitação de seu aspecto meramente textual, para assumir a relevância de seu papel nas práticas sociais, seu aspecto relacional” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 66). Principalmente, segundo Fairclough (2003), pelo fato de ser na interação social que os gêneros podem sofrer transformações de acordo com os interesses de certos grupos e/ou sujeitos, que agem, não só uns com os outros, como também uns sobre os outros.

De acordo com Fairclough (2003), há três tipos de gêneros discursivos que podem variar em relação aos níveis de abstração: (i) os pré-gêneros (maior nível de abstração) que transcendem as redes particulares de práticas sociais, e participam na composição dos gêneros situados; (ii) os gêneros desencaixados (nível de abstração intermediária), são como potenciais para realizações linguísticas concretas que transcendem redes

particulares de práticas; e (iii) os gêneros situados (nível concreto) são específicos de uma prática social específica e particular. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.56) os gêneros desencaixados são considerados gêneros situados quando são localizados em práticas específicas. É o caso das entrevistas, consideradas como gêneros desencaixados por transitarem por várias práticas, mas ao delimitar as práticas em que ocorrem, se tornam exemplos de gênero situado. Este é o caso da entrevista semiestruturada a qual faria parte do *corpus* desta pesquisa, mas foi remodelada para o formato de um questionário com perguntas abertas. A narrativa, a conversação, a descrição são exemplos de pré-gêneros, e neste estudo foi utilizado o relato de vivências como variação narrativa.

A definição de intertextualidade de Fairclough (2003), em diálogo com Bakhtin, se apresenta como a combinação de vozes, que pronunciam ou são articuladas a estas, ou “a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto”. Quando a intertextualidade possibilita que um texto fale mesmo sem ter sido selecionado chamamos de recontextualização. Chamamos de pressuposição quando um texto inclui elementos implícitos, onde “há não ditos tomados como dado” (FAIRCLOUGH, 2003, p.40). A pressuposição exclui as diferenças, já a intertextualidade agrega as diferentes vozes ao texto.

Na área dos estudos críticos do discurso e no contexto da modernidade tardia, Fairclough (2003) afirma que a mudança nos gêneros discursivos é parte da mudança social e por este motivo o estudo a que esta pesquisa se propõe se mostra relevante na investigação das transformações apresentadas nos gêneros discursivos citados anteriormente e que estão envolvidos na renovação das práticas e na mudança social.

1.7.2. Significado representacional e discursos

A respeito do significado representacional e discursos, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 25) afirmam que pessoas geram representações do que elas fazem como parte do que elas fazem. Fairclough (2003, p. 124) considera os discursos “como modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, e o mundo social”. O autor assevera que discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou é visto), mas também projetam mundos possíveis, diferentes do mundo real, inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares (2003, p. 124). Além de tudo o que foi dito, as pessoas empregam os discursos como recursos “em relação umas com as outras – mantendo-se separadas umas das outras, cooperando, competindo, dominando – e

buscando mudar as formas como se relacionam umas com as outras” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). Os discursos transcendem a representação de mundo, eles possibilitam a mudança social.

De acordo com o que Fairclough (2003) considera sobre os discursos como significados representacionais que representam diferentes perspectivas de mundo e também diferentes relações que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo e dependem das posições que elas ocupam no mundo, este estudo investiga os significados representacionais de três diferentes perspectivas discursivas do campo educacional no contexto da modernidade tardia. Sendo assim, os diferentes discursos pesquisados representam “a mesma área do mundo a partir de diferentes perspectivas ou posições” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26). Assim, para o autor (2003, p. 129), a análise dos discursos inclui identificar como as “partes do mundo” são representadas em linhas gerais, no âmbito da vida social, e sob uma ótica particular.

Os discursos também variam de acordo com níveis de abstração e generalização. Eles podem ser mais locais ou não, também podem cooperar ou competir entre si. Eles podem até se contradizer. “Quando dois discursos cooperam há a legitimação de um pelo outro; quando competem, há um protagonismo discursivo” (GONZALEZ, 2013, p.26).

Tanto o aspecto intertextual quanto o interdiscursivo serão considerados como categorias de análise dos significados representacionais. A característica intertextual dos textos se refere aos usos e recortes que faz de outros textos. Além desta, temos a intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, em que há a articulação de diferentes aspectos de diferentes discursos, sem uma relação direta entre eles e configurando novos discursos. Gonzalez afirma que “a interdiscursividade refere-se à heterogeneidade de um texto em termos de articulação de diferentes discursos” (2013, p.26). Tanto Fairclough (2003) quanto Ramalho; Resende (2011) destacam a possibilidade destas articulações discursivas se inserirem em lutas hegemônicas que visam à legitimação e à universalização de certas representações como únicas. Fairclough (2003) assevera que a manipulação ideológica das representações é ampliada por meio de pressuposições. Estas, como dito anteriormente, excluem as diferenças e suas vozes nos textos e minimizam a possibilidade do diálogo.

Há ainda outros recursos que podem ser observados nas formas de representação como o ocultamento da agência, com o uso ou não da “lexicalização”; a recontextualização; e a generalização. A recontextualização, como mencionado

anteriormente, é quando o discurso de um contexto é tomado em um evento social de outro contexto. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 109) entendem recontextualização como uma condição para a constituição de qualquer prática em discurso. Segundo Fairclough, dada à relevância destes aspectos dos eventos sociais, a análise interdiscursiva de textos se preocupa “em identificar como os discursos são usados e como são articulados” (2003, p. 128). Os discursos (assim como gêneros e estilos) estão profundamente relacionados a mudanças sociais, que perpassam pelo conceito de recontextualização.

Em se tratando dos modos como os atores sociais figuram na construção textual e de sua representação, podemos nos apoiar no teórico van Leeuwen (1997) e sua proposta teórico-analítica, baseada na LSF. O referido autor faz um inventário sócio semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso e cada uma de suas escolhas se vinculam a realizações linguísticas ou retóricas específicas. Sendo possível, então, identificar aspectos do discurso que constroem papéis sociais e identidades, que situam ideologicamente os sujeitos em relações e espaços sociais. Para o autor, as representações incluem ou excluem atores sociais de acordo com seus propósitos o que torna imprescindível “investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses é que as servem, e que propósitos são alcançados” (van LEEUWEN, 1997, p. 187).

Em se tratando da representação, os textos devem ser analisados de forma a identificar quais elementos estão presentes ou não na representação desses eventos e quais destes elementos receberam uma valoração diferenciada (FAIRCLOUGH, 2003). Os modos pelos quais determinadas representações discursivas ou ordens de discurso situam os indivíduos nas práticas sociais em que estão inseridos podem indicar diferentes perspectivas de representações ideológicas de identidade e papéis sociais que sustentem relações assimétricas de poder nas relações sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

1.7.3. Significado identificacional e estilos

Estilos relacionam-se a processos de identificação pessoal e social, isto é, ao modo como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras nas diversas práticas sociais. Além disso, estilos são aspectos discursivos característicos das formas de ser, das identidades: “quem você é, é parte de uma questão de como você fala, como você escreve, assim como é uma questão de personificação – como você olha, a forma de parar, como se move, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159). Chouliaraki e Fairclough

(1999, p. 63), acrescentam que o tipo de linguagem que certo grupo de pessoas utiliza, expressa, de alguma forma, o modo como essas pessoas se identificam e identificam os outros. Segundo Fairclough (2003, p. 159), “a identificação deve ser compreendida como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades”. Consequentemente, a identificação, como processo complexo que envolve a distinção entre aspectos da identidade pessoal e social, não deve ser considerada como um processo puramente textual, ou discursivo, uma vez que também envolve aspectos não discursivos nesse processo (FAIRCLOUGH, 2003).

Considerando o aspecto da mudança social característico da ADC, é relevante salientar que ação individual e estrutura social se constituem reciprocamente no processo de identificação. Fairclough (2003, p. 160) postula que “pessoas não são somente pré-posicionadas pela forma como participam dos eventos sociais e textos, elas são também agentes sociais que fazem coisas, criam coisas, mudam coisas”. Ainda acrescenta que a capacidade que o sujeito tem de transformar suas posições identitárias se relaciona diretamente com a sua reflexividade, possibilitando que agentes primários se tornem agentes corporativos capazes de agir coletivamente em direção à mudança social (FAIRCLOUGH, 2003, p.224).

Num processo de identificação, personificar a identidade social é investi-la de sua própria identidade pessoal. Em relação à esta personificação da identidade social e numa releitura do arcabouço teórico de Fairclough, Dias (2011, p. 223) afirma que:

o que as pessoas colocam nos textos é um importante indicio de como se autoidentificam na ‘texturização’ das identidades. E é sob esse prisma que o autor defende a relação existente entre identidade social e identidade pessoal, destacando como tal relação pode ser descortinada pela análise textual, por intermédio do estudo da modalidade textual, por exemplo.

Woodward (2000, p. 17) acrescenta que “[é] por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Nesse sentido, os textos que são representativos de um dado grupo social também constroem um processo de identificação que se realiza na percepção de pertencimento e adequação, naturalizando o modo de ser e de se portar no mundo. No contexto da modernidade tardia, nossas vidas são mediadas pela tecnologia, por meio da qual cada um de nós recebe informações contínuas sobre possíveis modos de vida que acabam organizando reflexivamente nossa autoidentidade (THOMPSON, 2014 [1995]; DIAS, 2015).

Há ainda alguns aspectos dos significados identificacionais que necessitam ser mencionados, como a avaliatividade. A categoria da avaliatividade é definida por meio de “declarações sobre o que é desejável ou não, bom ou ruim” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). As asserções afirmativas dizem respeito ao que é desejável ou indesejável. Elas se apresentam através de um atributo, verbo, advérbio ou exclamação e estão sujeitas a uma escala de intensidade positiva. As avaliações afetivas são afirmações com verbos de processo mental afetivo, marcadas subjetivamente por uma gradação que vai de baixa a alta afinidade. Finalmente, as presunções, onde não há marcadores de avaliação: a sua compreensão depende do que está presumido. As avaliações constituem modos particulares de nos posicionarmos diante de aspectos do mundo e, segundo Ramalho e Resende (2011), estão ligadas a processos de identificação particulares, os quais podem envolver posicionamentos ideológicos em favor de projetos de dominação.

Fairclough (2003) define as categorias da modalidade em termos do que os e as produtoras de um texto consideram real, verdadeiro ou necessário. O autor ainda destaca que a modalidade pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem perguntas, afirmações, ofertas e demandas. Segundo Fairclough (2003), há a chamada modalidade epistêmica (em trocas de informações, ou proposições onde o polo positivo afirma e o negativo nega, e a probabilidade e a frequência são dois tipos de possibilidades intermediárias); a modalidade deontica (em trocas de bens ou serviços, ou propostas onde o polo positivo prescreve e o negativo proscreeve, e as possibilidades intermediárias apresentam graus de obrigatoriedade e graus de inclinação); a modalidade subjetiva (onde o grau de afinidade é explicitada com a proposição); e a modalidade objetiva (a marca daquilo que é dito está implícita). Para a compreensão das construções de identidades, Fairclough (2003) afirma que a categoria da modalidade é uma ferramenta fundamental, pois as nossas escolhas de modalidade partem do processo de texturização de autoidentidades, como parte constitutiva do que somos.

O conceito de identificação, mesmo estando pouco detalhado em Fairclough (2001, 2003), apresenta subsídios teóricos coerentes com o foco deste estudo: os processos de reconfiguração identificacional de docentes em contextos situados de formação continuada. Nesse caso, os movimentos de reconfiguração relacionam-se aos modos de identificação com as perspectivas educacionais investigadas (pedagogia sistêmica, pedagogia Waldorf e projeto Escolas em Transição) e constituem-se como uma condição material de experiência da vida social. Investir na identidade, ou seja, olhar para

aquilo que é vivido nos remete a exercícios de reflexão, que imersos nas questões discursivas, refletem no âmbito da identidade.

Após discutir os aspectos basilares da Análise de Discurso Crítica que fundamentam este trabalho, apresentaremos os caminhos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, no capítulo dois.

2. Caminhos metodológicos

Esta pesquisa se apoia nos fundamentos da vertente de ADC, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) e em Fairclough (2001, 2003) e se propõe como uma pesquisa etnográfica crítica (THOMAS, 1993). De caráter fortalecedor, busca investigar aspectos qualitativos, não mensuráveis, na prática educativa, e relativos à (re)construção das identidades e dos discursos das professoras participantes em contextos de formação continuada em pedagogia sistêmica, pedagogia Waldorf e no projeto Escolas em Transição. Além de um maior engajamento com as professoras pesquisadas, a etnografia crítica preocupa-se com a mudança social a partir dos questionamentos levantados, propondo, assim, uma consciência crítica. Para tanto, pode-se considerar como elementos a serem analisados, aqueles constitutivos da prática social, como: a produção textual, as crenças e o discurso das participantes envolvidas na pesquisa, além da relação entre eles. Já o aspecto fortalecedor desta pesquisa caracteriza-se, segundo Cameron (1992), pela relação entre a pesquisadora e as pesquisadas, como é o caso deste estudo, envolvendo a ética, a defesa e o fortalecimento.

Para este capítulo, além de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003) e Dias (2011, 2015), as minhas principais referências são: Meyer (2001), Flick (2009), Thomas (1993), Stubbs (1983), André (2008), Bauer e Gaskell (2002 [2000]), Cameron (1992); Lüdke (1986); Gil (2006); Denzin & Lincoln (2006); Mason (2002); Geertz (2013); Quicke (2010); Ellis e Bochner (2000); Gonzaga (2006); Elliot (1990).

Para a caracterização do percurso teórico-metodológico desta pesquisa, delinheio este capítulo dividido em 9 seções. A primeira seção apresenta a abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, com ênfase no arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60), o qual foi recontextualizado por Dias (2015). A segunda seção relaciona a complementaridade entre pesquisa qualitativa e a ADC, como métodos que se reúnem em prol da transformação da realidade social e fundamentam o desenvolvimento de uma pesquisa dessa natureza. Na terceira seção, conecto a vertente crítica da pesquisa etnográfica à ADC como forma de acesso aos componentes ontológicos do mundo social presentes em pesquisas fortalecedoras como esta, além de apresentar aspectos da etnografia da prática escolar devido ao contexto educacional desta pesquisa. Na quarta

seção, acrescento a perspectiva da autoetnografia. Na quinta, discorro sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa e as respectivas escolhas metodológicas. Na sexta e sétima seções, descrevo respectivamente os contextos de pesquisa e dos professores/colaboradores da pesquisa. Na oitava seção apresento os instrumentos para a geração e coleta de dados, assim como alguns aspectos da construção do corpus de pesquisa. Na última seção, abordo as triangulações realizadas na pesquisa.

2.1. O arcabouço teórico-metodológico

A transdisciplinaridade teórica da Análise de Discurso Crítica influencia também a sua metodologia. Meyer (2001) aponta que a ADC faz uso de diferentes perspectivas interpretativas e teorias que possibilitam o delineamento contínuo do processo de pesquisa, assim como se utiliza, dentre outras coisas, de instrumentos e métodos de análise como recursos relevantes ao desenvolvimento das questões e à construção do corpus, os quais direcionam a seleção das categorias analíticas a serem consideradas. Como se pode perceber, não há um método único ou empiricamente definido para a ADC. No entanto, Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que a proposta do arcabouço teórico-metodológico da ADC é uma explanação crítica e representa um foco orientador capaz de promover a percepção e a reflexão necessárias ao estudo de questões sociais.

O enquadre metodológico do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) consegue articular o discurso com outros elementos da prática social e das redes de práticas nas quais a prática a ser observada se insere, refletindo sobre a possibilidade de transformação das práticas sociais particulares. A análise se constrói a partir da percepção de um problema e se divide em três etapas: (i) a análise da conjuntura onde as conjunturas são relativamente duráveis e se analisam práticas relativamente permanentes, ao redor de um projeto social específico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22); (ii) a análise da prática particular; e (iii) a análise do discurso. Posteriormente, verifica-se a função do problema na prática, identificando os possíveis obstáculos concernentes a este problema e os modos de superá-los. E por fim, como característica de toda pesquisa crítica, há uma reflexão sobre a análise. Desta maneira, o arcabouço transcende a análise linguística ao ampliar para questões sociais.

O quadro a seguir traz as etapas do enquadre metodológico do arcabouço ¹⁷:

Quadro 2: Abordagem teórico-metodológica da ADC

1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem resolvidos a) Análise da conjuntura; b) Análise da prática particular em seu momento discursivo (i) práticas relevantes (ii) relação do discurso com outros momentos - Discurso como parte da atividade; - Discurso e reflexividade. c) Análise do discurso (i) análise estrutural: a ordem do discurso (ii) análise interacional: - Análise interdiscursiva; - Análise semiótica e linguística
3) Função do problema na prática
4) Possíveis formas de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Fonte: CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH (1999, p. 60).

Como se pode ver no quadro do arcabouço, este modelo de análise posiciona a análise da *conjuntura* (rede de instituições, sujeitos, tecnologias, rituais, materiais, etc.) entre a *estrutura* e as *práticas sociais* e assim, pode-se traçar um panorama ao mapear os efeitos que transcendem o contexto imediato. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), não se deve perder de vista a forma como as questões específicas dos momentos de interação comunicativa se apresentam tanto de modo particular quanto dentro das estruturas, relações e processos sociais, algo que transcende o caráter local.

Ao incluir as análises da conjuntura, das (redes de) práticas sociais, da prática particular e do discurso, a proposta dos autores promove o foco tanto nas relações de articulação entre os diferentes elementos/momentos das práticas, quanto entre redes de

¹⁷ Uma descrição detalhada dessa proposta do arcabouço pode ser encontrada no capítulo 4 do livro *Discourse in late modernity*, de Chouliaraki e Fairclough (1999).

práticas sociais e no interior do discurso, entre gêneros, discursos e estilos e proporcionam uma visualização das relações de poder de grupos e pessoas, além da reflexão sobre as respectivas superações. Segundo Chouliaraki e Fairclough, a articulação entre os elementos das práticas é relevante e “implica a visão dos elementos do social na mudança de relações com os outros elementos em relativa permanência ou em tensões de mudança” (1999, p. 23). Ainda sobre a articulação, Ramalho; Resende (2014) acrescentam que as relações estabelecidas pelos elementos da prática são mais ou menos permanentes e que se transformam a partir da recombinação entre elas, sendo fonte de criatividade discursiva. Já a articulação das redes de práticas sociais com outras de variados efeitos e posições sociais podem sustentar relações de poder e suas dinâmicas de luta. Um efeito do poder sobre as redes de práticas são as permanências, observadas entre os momentos das práticas, e as tensões entre essas permanências e fluxos no interior dos eventos; são lutas através do poder e pelo poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Por último, percebemos a capacidade do discurso de promover mudança como parte da ação e da construção reflexiva da vida social através da retroalimentação, que é a articulação e recombinação do discurso com os outros elementos da prática. Chouliaraki e Fairclough (1999) reiteram a importância do discurso nas análises pelo fato deste internalizar, de alguma forma, tudo o que ocorre em outros momentos das práticas.

Meyer (2001) defende a ADC como metodologia por produzir análises com fundamentos teóricos e por seu caráter flexível. Esta flexibilidade apontada pela autora permite que o pesquisador utilize a abordagem da ADC segundo os propósitos definidos na pesquisa e de acordo com as necessidades apresentadas em seu estudo. Em consonância com esta afirmação e como exemplo da possibilidade da mesma, apresento, a seguir, a adaptação do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) feita por Dias (2015). Neste quadro podemos ver, na primeira etapa, o uso da nomenclatura “questão motivadora” em substituição ao termo “problema”. A autora defende a escolha para retratar “o aspecto selecionado para a pesquisa sem enquadrá-lo, de antemão, como problemático” (DIAS, 2015, p. 237).

Quadro 3: Abordagem teórico-metodológica da ADC adaptada por Dias

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão a) Análise da conjuntura; b) Análise do discursivo (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Fonte: Dias (2015, p. 46)

As mudanças operadas nas outras fases serão comentadas após a visualização do quadro 2, o qual apresenta as etapas propostas nesta readaptação de Dias e que considero adequada a esta pesquisa:

Na segunda etapa da recontextualização, *aprofundando a questão*, Dias propõe três tipos de análises para examinar aspectos discursivos da vida social. O primeiro tipo de análise diz respeito à *conjuntura*¹⁸, que se mantém como no arcabouço original. Na análise da conjuntura, devem ser considerados os aspectos histórico-culturais que envolvem a questão de pesquisa, já que esta precisa ser localizada dentro da prática social e em relação à rede de práticas em que está inserida. O segundo tipo de análise se refere à *análise de discurso*, que prioriza um olhar fundamentado na linguagem e traz um duplo foco na estrutura e na interação, o que vincula a linguagem como parte irreduzível do social, dialeticamente ligada a outros elementos da vida social (FAIRCLOUGH, 2003). Para Dias (2015, p. 47-48), esse duplo foco da análise tem um aprofundamento linguístico na questão analisada. O terceiro tipo de análise compreende a *análise das identidades*, que permite uma compreensão dos variados papéis assumidos pelos sujeitos nas diferentes posições das práticas sociais em foco, lançando “um olhar atento sobre as construções de autoidentidade” Dias (2015, p. 239). Ao apontar um tópico

¹⁸ Devido ao foco desta investigação, a divisão sugerida por Dias (2015) entre conjuntura histórica e atual não será aplicada.

especificamente relacionado às identidades, a autora fortaleceu o elo entre a ADC e a pesquisa etnográfica e privilegiou a dos sujeitos (DIAS, 2015). Esta etapa se apresenta bastante relevante para esta pesquisa com foco na (re)construção identitária de professores em formação continuada.

Na terceira etapa do arcabouço, *definindo os principais desafios*, já se consegue identificar os desafios apresentados na análise da prática. O foco recai, então, sobre a tensão dialética entre as estruturas e as atividades práticas das pessoas engajadas na prática social em análise (DIAS, 2015). Partindo de dados concretos, o analista pode refletir mais profundamente sobre a própria análise e sobre a questão inicial da pesquisa: constatando a presença estável das práticas como um efeito de poder e um fator de reprodução de relações assimétricas.

Na quarta etapa, *reconfigurando a questão*, Dias (2015) destaca a importância de se retomar a questão inicial destacada, caracterizada e analisada ao longo do percurso teórico-metodológico proposto, de modo a buscar uma visão inovadora da questão motivadora inicial e apontar formas possíveis de transformação no interior da prática particular.

Na quinta e última etapa, *refletindo sobre a análise*, “retomam-se as questões iniciais e os objetivos traçados antes da análise a fim de (re)localizá-los com mais suporte teórico e analítico, por meio de uma autoavaliação dos mesmos” (DIAS, 2015, p. 49). O pesquisador pode realizar uma análise teórica e reflexiva e, assim, sinalizar os aspectos e as respectivas ações para se efetivar a mudança.

Chouliaraki e Fairclough (1999) sugerem que o arcabouço da ADC é um instrumento que pode ser adaptado à realidade de cada análise, o que torna possível a seleção dos tópicos que interessarem ou, até mesmo, a inversão e a exclusão de outros. Sendo assim, acredito que a recontextualização feita por Dias (2015) se apresenta adequada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para finalizar a seção, retomo a ideia de que a diversidade e a flexibilidade são características da ADC, extremamente necessárias na construção de uma variedade de abordagens que tem o propósito de trabalhar questões sociais específicas, visando à mudança social. Na seção seguinte, relacionarei abordagens que corroboram para a transformação das práticas sociais.

2.2. Pesquisa qualitativa e ADC

A complexidade dos fenômenos e seus contextos característicos da modernidade impeliram os pesquisadores a buscar um modelo de pesquisa, que diferentemente do modelo quantitativo, pudesse servir ao estudo de fenômenos humanos e sociais, e assim, o paradigma qualitativo de pesquisa se inicia no final do século XIX (ANDRÉ, 2008). A abordagem qualitativa se apresenta, então, como possibilidade para o exame de variados aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes, a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, discursos e relações sociais, e os significados que produzem (MAGALHÃES et. al, 2017, p. 30).

Denzin e Lincoln apresentam uma perspectiva mais abrangente da pesquisa qualitativa. Para eles:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo (2006, p. 23).

As ideias essenciais que devem orientar a pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 23) são: (i) escolhas adequadas de métodos e teorias; (ii) reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; (iii) reflexividade do pesquisador sobre a pesquisa como processo de produção do conhecimento; e (iv) variedade de abordagens e métodos.

Muitas são as escolas que, com diferentes posturas epistemológicas, influenciam o debate geral sobre a pesquisa qualitativa, seus avanços teórico-metodológicos e sua prática, entre as quais podemos citar o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia, a Etnometodologia, o Construtivismo, a Psicanálise, o Estruturalismo Genético e a Etnografia (FLICK, 2009). No entanto, o autor (2009, p. 29) apresenta três perspectivas que, apesar das diferenças no modo como compreendem seus objetos e seus focos metodológicos, condensam a definição da pesquisa qualitativa, que são: (i) “os pontos de referência teórica são extraídos, primeiramente, das tradições do interacionismo

simbólico e da fenomenologia”; (ii) “está ancorada teoricamente na etnometodologia¹⁹ e no construcionismo, e interessa-se pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social”; e (iii) “abrange as posturas estruturalistas e psicanalíticas e mecanismos psicológicos inconsistentes e configurações sociais latentes”. Destaco a segunda perspectiva, pois, dentro do possível, ela se adequa aos propósitos da minha pesquisa, já que, de acordo com Flick (2009, p. 29), apresenta dados (etnografia, observação participante, etc) analisados a partir da utilização da análise de discurso.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia de investigação de ação “empírica e fundamentada de enunciados relacionados a sujeitos e as situações” (FLICK, 2009, p. 22). Para Bauer e Gaskell (2004 [2000]), uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige uma diversidade de métodos e dados o que resultou num pluralismo metodológico. A pesquisa qualitativa, assim como na Análise de Discurso como método, tem um caráter multidisciplinar. “Existe atualmente, uma enorme variedade de métodos específicos disponíveis, cada um dos quais partindo de diferentes premissas em busca de objetivos distintos” (FLICK, 2009, p. 17). Denzin e Lincoln (2006) e Flick, et al (2004) são só alguns dos autores que disponibilizam vários exemplos de métodos que podem ser utilizados numa pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, estudo de múltiplos casos, textos observacionais, históricos, diários, análise de conteúdo, análise do discurso, etnografia, netnografia, entrevista de grupo focal, dentre outros. Mason ressalta que o método vai além de procedimentos e técnicas num processo de geração de dados, “envolve atividades que são intelectuais, analíticas e interpretativas” (2002, p. 52).

Denzin e Lincoln (2006), assim como Mason (2002) atestam que o processo da pesquisa qualitativa envolve três conjuntos de decisões interligadas entre si: após se situar biograficamente, o analista aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Segundo Ramalho e Resende (2011), essas orientações ontológicas, epistemológicas e metodológicas caracterizam o esquema interpretativo da pesquisa. Sendo assim, a ontologia, epistemologia e metodologia da Análise de Discurso Crítica e desta pesquisa se propõem a investigar a (re)construção identitária de professores em contextos específicos de formação continuada através “dos efeitos ideológicos que sentidos em textos, como instâncias do discurso, possam ter sobre

¹⁹ Estudo empírico das práticas cotidianas – será abordado na seção subsequente.

relações sociais, ações, interações entre as pessoas e mundo material, além do papel que o discurso desempenha na mudança social e nos modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios” (GONZALEZ, 2013, p. 78).

O fenômeno a ser estudado nesta pesquisa coaduna com o que Denzin e Lincoln (2006) defendem como especificidade da pesquisa qualitativa: analisar o mundo da experiência vivida. O pesquisador deve, em suas práticas materiais e interpretativas, selecionar as formas que ofereçam representações significativas das experiências de seus colaboradores. De forma semelhante, a Análise de Discurso Crítica preocupa-se com o texto como material empírico e como realização dos usos da linguagem. Concordamos, então que, assim como a ADC, “a pesquisa qualitativa concebe a geração dos dados e sua análise a partir da análise do discurso (FLICK, 2009, p. 29), ou seja, trabalha, acima de tudo, com textos” (FLICK, 2009, p. 14).

Existem outros pontos de convergência entre a ADC e a pesquisa qualitativa. Entre eles podemos mencionar a relação dialeticamente construída entre teoria e prática, tanto na ADC (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), quanto na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Também podemos apontar que, em ambas, o “conhecimento é construído em processos de mudança social e é baseado no papel da linguagem nessas relações e, sobretudo tem funções sociais” (FLICK, 2009 p. 80). Outro ponto é a comunicação entre pesquisador em campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa, a qual também é considerada como parte explícita da produção de conhecimento. Além disso, temos a característica essencialmente descritiva que além de promover objetivação e riqueza de dados, possibilita uma maior reflexividade do pesquisador, inclusive sobre suas próprias atitudes, as quais tornam-se dados em si mesmos ao serem documentadas em diários de campo (FLICK, 2009, p. 25). A reflexividade e a participação direta do pesquisador no processo de pesquisa são características da pesquisa etnográfica que trataremos na seção seguinte.

2.3. Pesquisa etnográfica crítica

Por volta dos anos 80, a etnografia inicia sua ascensão, inicialmente no campo da Antropologia para estudar a cultura e a sociedade (ANDRÉ, 2008). Para Thomas (1993) há a etnografia convencional, que estuda uma determinada cultura com o propósito de descrevê-la; e a crítica, que vai além da descrição, parte de um processo de escolha reflexiva e a interpretação dos dados, seguida de um processo de conscientização, promovendo a mudança social.

Para os estudos da ADC, a etnografia ganha importância ao integrar as pesquisas relacionadas aos Novos Estudos de Letramento. Segundo Street, “esses novos relatos [etnográficos] de práticas letradas são produzidos para suplementar, e em alguns casos suplantar, aqueles previamente disponíveis através de métodos experimentais” (2014, p. 65). Street (2012) defende a etnografia como metodologia caracterizando-a em níveis de descrição: no mais alto, o pesquisador se assemelha ao antropólogo, o campo de pesquisa envolve “enquadramento, conceitualização, condução, interpretação, escrita e relato associado com um estudo amplo, profundo e de longa duração de um grupo social ou cultural”; no nível intermediário, o enfoque é menos abrangente, já que o pesquisador adota uma perspectiva etnográfica; e, no nível básico, o trabalho etnográfico do pesquisador consiste em utilizar instrumentos da etnografia.

Segundo Geertz (2013, p. 12), “a etnografia é uma descrição densa”, e sobre o papel do etnógrafo ele afirma: “o etnógrafo “inscreve” o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma em acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 2013, p.14). Magalhães et. al. (2017, p. 33) concorda que o pensamento de Geertz traz esclarecimentos sobre o registro etnográfico, que é “a inscrição da ação”, como também sobre os participantes e suas identidades sociais, para quem estuda a prática social como analista de discurso.

As análises em ADC vão além das meras descrições de aspectos constitutivos dos textos, elas transformam os elementos textuais em argumento para a interpretação da prática social (MAGALHÃES et. al, 2017). Isto coaduna com a noção ampliada de texto de Geertz (2013), o qual deve incluir o contexto social específico em que ocorrem as ações dos participantes e envolver uma descrição detalhada do processo social.

Ainda de acordo com Magalhães et. al. (2017), a ADC consegue estabelecer uma relação de complementaridade com algumas abordagens etnográficas, ao se posicionar, no âmbito da tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, como uma prática teórica crítica, a qual tem seu foco principal nas práticas sociais (em sua relação com estruturas e eventos) e na articulação entre elementos das (redes de) práticas, incluindo o discurso, e com vistas à mudança social. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) afirmam que “às vezes pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso está localizado e conseguir o sentido apropriado de como o discurso figura nessa prática”. Isto se apresenta como possibilidade quando a ADC se utiliza de outros métodos científicos sociais, como

é o caso da etnografia. Esta última descreve, não só o mundo social. A etnografia, também, interpreta esse mundo social e fornece uma explanação de suas conexões (MAGALHÃES et. al., 2017).

Thomas (1993, p. 6) ainda afirma que a pesquisa etnográfica “oferece ferramentas para cavar abaixo da superfície das aparências [...] para mostrar uma multiplicidade de sentidos alternativos” e assevera que a constante tensão entre controle e resistência, presentes na vida cultural, é desvelada e refletida no comportamento, rituais interacionais e sistemas de comunicação (THOMAS, 1993, p. 9). Isso afeta de modo profundo as identidades sociais, as quais são reveladas e, inclusive, construídas a partir da análise desses rituais e comportamentos: interpreta, julga e propõe ações que promovam a mudança.

A pesquisa etnográfica crítica, ao refletir sobre as possibilidades e os limites, ao propor a superação das dificuldades e o fortalecimento dos sujeitos, permite a emancipação. Thomas (1993, p. 4) define a emancipação como um processo de afastamento de modos obrigados de pensar ou de agir que limitam a percepção e a ação de possibilidades alternativas, ou seja, um afastamento da condição de repressão, já que, segundo o autor, “nem todas as restrições são igualmente necessárias ou benéficas para a harmonia social e crescimento” (1993, p. 5). Estes pontos de tensão e debilidade social são o ponto de interesse inicial da pesquisa etnográfica, que:

busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2008, p. 30).

Ainda há alguns elementos a serem observados no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa: a validade interna é um deles, a qual se obtém por meio da triangulação de dados; outro é a credibilidade, que é a consideração e explicitação de fatos contrários à pesquisa. Há, ainda, a autenticidade dos fatos; a confiabilidade dos dados; e a validade externa. Esta última se refere à extensão da validade dos dados para outros contextos (VIEIRA, 2004).

A seguir trataremos a autoetnografia como método a ser utilizado nesta pesquisa.

2.4. A autoetnografia

Independente do fato de estar realizando uma pesquisa, constantemente me via imersa em novas experiências que pudessem me proporcionar novas perspectivas, que no meu caso, eram, quase sempre relacionadas a contextos educacionais. A afirmação de Rivera Garcia (2012) retrata o que considero ser o ponto inicial para que as transformações no contexto educacional se efetivem: “A escola necessita se reinventar a si mesma, os professores são os que têm que assumir o protagonismo de seus processos de melhora”²⁰ (2012, p.64).

Durante meu próprio processo de imersão nos contextos a serem investigados nesta pesquisa, percebia a cada dia que a minha (re) construção identitária profissional e social, estava em constante processo reflexivo a cada transformação que se apresentava. Delorenci aponta que:

A prática docente implica um processo de construção que está atravessada por tradições de formação historicamente determinadas, e por experiências e recordações escolares individuais, impregnados de sucessos e de fracassos, de mitos e rituais, de formas de sentir e perceber²¹ (2008, p.2).

Além disso, não poderia desconsiderar o propósito deste estudo que estava iniciando: investigar o processo de (re) construção identitária de professores em contextos pedagógicos específicos. Movida pela força dessas duas vertentes, me via impelida a relatar minha experiência pessoal e profissional como pesquisadora e professora: a etnografia e a autoetnografia. E por que não registrá-las? Neste propósito, comecei a me aprofundar sobre o tema autoetnografia para que também pudesse utilizar e incorporar estes registros nesta pesquisa. Tudo isso, concomitante ao meu processo de imersão nos contextos a serem por mim investigados. Elliot (1990) considera que o investigador não pode realizar sua função separadamente dos docentes /participantes, já que investigar é integrar o conhecimento profissional dos docentes com o próprio conhecimento do investigador.

²⁰ “La escuela necesita reinventarse a sí misma, los docentes son los que tienen que asumir el protagonismo de sus procesos de mejora”.

²¹ “La práctica docente implica un proceso de construcción que está atravesada por tradiciones de formación históricamente determinadas, y por experiencias y recuerdos escolares individuales, impregnados de éxitos y de fracasos, de mitos y de rituales, de formas de sentir y percibir”.

Ao me incluir como participante e pesquisador no processo de pesquisa, o trabalho autoetnográfico se apresentou como forma de se realizar a reescrita ou re(construção) do eu social (REED-DANAHAY, 1997) através da reflexão e análise de memórias pessoais, além de focar o indivíduo como participante no processo social (QUICKE, 2010).

Podemos dizer que a autoetnografia é similar a uma autobiografia. No entanto DENZIN (2008) considera que a primeira tenha um potencial maior pelo motivo desta não ser só um relato de vida, mas que também se realiza num momento histórico concreto.

Considerando a relevância das vivências pessoais de cada um neste estudo, a abordagem metodológica autoetnográfica pode ser aplicada (ELLIS, 2004; ELLIS & BOCHNER, 2000; HOLMAN JONES, 2005) como forma de garantir o descortinamento de múltiplas camadas de consciência que são importantes para a compreensão e a teorização da relação entre o indivíduo, o poder e a cultura, ou seja, conectar o pessoal ao cultural.

Nas palavras de Holman Jones, a abordagem autoetnográfica é uma ferramenta “importante para compreender e teorizar a relação entre o próprio eu, o poder e a cultura²²” (2005, p. 767).

Ellis e Bochner defendem que a autoetnografia é um “gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que apresenta múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural²³” (2000 p. 739)

O entendimento atual considera que a autoetnografia é “uma forma particular de escrita que busca se unir à etnografia (olhando para um mundo, de dentro para fora, e além de seu próprio mundo) e intenções autobiográficas (jornada interior pela história da própria pessoa)”²⁴ (Schwandt, 2001, p. 13).

Considero o relato de Hayes mais esclarecedor quanto ao potencial que a abordagem autoetnográfica proporciona à pesquisa, onde “os relatos autoetnográficos das experiências são, por virtude, de natureza autorreflexiva, além de extremamente pessoais, e os pesquisadores que usam este método devem produzir textos altamente pessoais e

22 “important to understanding and theorizing the relationship among self, power, and culture”.

23 “autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural”.

24 “a particular form of writing that seeks to unite ethnography (looking outward at a world beyond one’s own) and autobiographical (gazing inward for a story of one’s self) intentions”.

reveladores nos quais o autor conta histórias sobre sua própria experiência vivida”²⁵ (2014, p.5).

Como foi explicitado na seção anterior, a etnografia, assim como a ADC, visa a uma compreensão dos processos sociais de produção dos eventos pesquisados. Para tanto, esta pesquisa também adotará aspectos da autoetnografia no delineamento do processo de coleta e geração de dados que, além das notas de campo, derivadas da observação participante, e relato de impressões pessoais sobre as experiências vivenciadas durante o processo de imersão, serão realizadas, com os colaboradores da pesquisa, entrevistas semiestruturadas, as quais se seguirão por conversas informais, além de escritas reflexivas e relatos de experiências pessoais. A participação efetiva do pesquisador em campo também coaduna à vertente crítica da análise do discurso. Além de tudo, o trabalho une o estudo textual-discursivo à crítica social com o propósito de “produzir e apresentar conhecimento crítico que capacite os seres humanos a emanciparem-se de formas de dominação mediante a autorreflexão” (WODAK, 2004, p.7).

2.5. O processo de desenvolvimento da pesquisa

Nesta seção descrevo o processo de delineamento desta pesquisa em relação aos aspectos cruciais para a sua aplicação, além de recorrer às informações das quatro seções anteriores deste capítulo que serviram de base inicial para a sua delimitação. As discussões sobre a ADC como metodologia de pesquisa, assim como a articulação desta com as características da pesquisa qualitativa e as especificidades da etnografia crítica foram essenciais no seu enquadramento: uma pesquisa qualitativa assentada nos pressupostos descritivos e interpretativistas da Análise do Discurso Crítica e em consonância com a abordagem da etnografia crítica, com traços autobiográficos e de caráter fortalecedor.

A escolha da ADC se estabeleceu pela possibilidade de se estudar como os discursos e as práticas sociais das professoras em contextos de formação continuada refletiam na (re)construção identitária destas profissionais. A partir desta primeira

25 “Autoethnographic accounts of experiences, by virtue of being self-reflective, are deeply personal, and researchers using this method must produce a highly personalized, revealing text in which an author tells stories about his or her own lived experiences”.

decisão, outros aspectos foram se apresentando como mais adequados ao desenvolvimento da pesquisa.

Mason (2002) define este processo de decisões e escolhas como estratégia de pesquisa e o descreve:

como um processo ativo, ao invés de um alinhamento passivo com a posição ou doutrina. A estratégia envolve a tomada de decisões sobre cada aspecto da pesquisa, de modo muito sustentado em relação às questões de pesquisa e o contexto de mudança ²⁶ (MASON, 2002, p. 54).

É com esta postura estratégica que me percebi durante o desenvolvimento desta pesquisa, onde as escolhas foram sendo realizadas de modo a produzir o delineamento necessário à sua condução. Nem passou pela minha cabeça realizar uma pesquisa que não fosse qualitativa. Não só pelo fato de pesquisas com esta abordagem estarem vinculadas aos estudos da vertente da ADC, como também se apresentar atualmente como “uma ferramenta legítima para compreender o comportamento e responder importantes questões de pesquisa das ciências sociais e comportamentais” ²⁷ (SALKIND, 2003, p. 208) com a utilização de métodos e técnicas de coleta e geração de dados específicos da abordagem qualitativa e que serão tratados mais adiante nesta seção.

No caso de uma etnográfica crítica, o estímulo à transformação social está vinculado ao modo como o pesquisador representa os atores sociais pesquisados, que, no caso desta pesquisa, se apresenta como fortalecedora. Cameron (1992, p. 22) argumenta que a característica fortalecedora de uma pesquisa se define como uma pesquisa sobre os sujeitos, para os sujeitos e com os sujeitos. A perspectiva do “com” implica no uso de métodos centrados na interação do pesquisador com os pesquisados na reconstrução de processos e relações que configuram a experiência escolar (ANDRÉ, 2008, p. 32). A autora (2008, p. 28-30) ainda define que a pesquisa com foco na educação é uma “pesquisa do tipo etnográfico” ²⁸ e acrescenta que com ela é possível:

²⁶ “as an active process rather than a passive alignment with a position or doctrine. Strategy involves making decisions about every aspect of the research, in a very grounded way in relation to your research questions and the changing context”.

²⁷ “a legitimate tool for understanding behavior and answering important social and behavioral science research questions”.

²⁸ De acordo com André (2008) as características deste tipo de pesquisa: (i) uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; (ii) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; (iii) ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais; (iv) preocupação com o significado, com a maneira que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que a cerca; (v) envolve trabalho de campo – o contato direto, profundo e prolongado; (vi) descrição e indução: reconstrução de diálogos, depoimentos, situações, pessoas, ambientes, etc.; e (vii) a formulação de hipóteses e conceitos.

documentar o não documentado e desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstituir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (2008, p. 41).

Os pressupostos descritivos e interpretativistas da ADC ao se articularem a uma “pesquisa do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2008, p. 28-30) e crítica também se mostraram valiosos tanto pela estratégia de “abranger uma variedade de perspectivas e atividades”²⁹ (MASON, 2002, p. 55) que disponibilizassem o acesso a dados representativos dos discursos dos atores sociais participantes, quanto pela possibilidade de suas propostas de análise e incentivo à mudança social. Ambas, a ADC e a etnografia crítica descortinam uma vasta gama de ferramentas que pode ser usada para tal. “Os etnógrafos lideram o campo no uso de métodos observacionais, mas [...] a etnografia não é definida por métodos observacionais”³⁰ (MASON, 2002, p. 55-56). Sendo assim, e em consonância com a ADC, esta pesquisa utilizou a observação como ferramenta, dando relevância ao seu caráter descritivo, mesmo sem que todos os requisitos de uma “total imersão”³¹ (MASON, 2002, p. 56) tenham sido adotados. Mais detalhes sobre as características do tipo de observação realizada nesta pesquisa estão explicitados mais adiante, na seção dos instrumentos de pesquisa.

Ainda em relação à forma de participação, acrescento a minha busca por uma forma de incorporar o meu processo de formação continuada com a adoção de aspectos autoetnográficos, os quais me incluíram como participante no processo social (QUICKE, 2010). Os aspectos autoetnográficos, ao se assemelharem aos gêneros autobiográficos de escrita e pesquisa defendidos por Ellis e Bochner (2000), consideram como fonte de dados, as pessoas e suas histórias de vida³² (MASON, 2002, p. 56). Deste modo, teremos a perspectiva dos participantes e do pesquisador, inclusive como participante.

E finalmente, o uso da palavra crítica no delineamento da pesquisa marca a adoção do arcabouço teórico-metodológico da ADC, além de “ênfatar um modo questionador de pensar e agir [...] de forma a propiciar desenvolvimento a si e a outros” (MAGALHÃES, 2011, p. 15), que está presente ao longo de todo o seu desenvolvimento.

29 “encompass such a range of perspectives and activities”.

30 “Ethnographers have led the field in the use of observational methods, but [...] ethnography is not defined by observational methods”.

31 “total immersion”.

32 “People, therefore, and their life stories [...] are the data sources”.

2.6. Descrição dos contextos de formação continuada

De acordo com as abordagens interpretativistas e como é característico de uma etnografia escolar, o parâmetro do processo de observação preocupa-se em manter “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE, 1986, p. 11). Como o contato desta pesquisadora não aconteceu de forma homogênea em todos os três contextos de formação continuada, a descrição a seguir se baseará no contato estabelecido pela pesquisadora com os contextos a seguir.

O primeiro contexto de formação a ser incorporado foi a **pedagogia sistêmica**. Eu o considero como o primeiro pelo fato deste processo ter se iniciado antes da transformação da pesquisa no delineamento agora proposto. Como mencionado na apresentação, o contato desta pesquisadora com o tema da pedagogia sistêmica se efetivou por uma via não relacionada ao meu percurso acadêmico, e também posso dizer que nem ao meu percurso profissional como professora. O convite partiu da diretora da creche particular onde confiava aos cuidados, a minha filha mais nova. Eles iriam promover uma formação para seus professores num final de semana em 2015 e me convidaram para participar como mãe de aluno. Grata foi a minha surpresa em reconhecer a facilitadora também como pertencente ao meu contexto profissional. Ao final do módulo, não pude disfarçar o meu encantamento pelo aprendizado proporcionado pela pedagogia sistêmica. Mantive o contato com a facilitadora e logo me integrei a outro grupo que iniciava o segundo módulo. Este agora tinha um vínculo com a rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. Este era ministrado em parceria com uma escola da SEEDF de educação infantil³³ e o público, em sua maioria, eram os professores desta rede pública de ensino, da qual eu também faço parte desde 1992. O segundo módulo terminou, e com o compartilhamento de experiências, os vínculos de amizade se fortaleceram. Alguns, eu inclusive, procuramos um aprofundamento maior com este conhecimento tão valioso: iniciamos um curso de treinamento em constelação familiar (2016 – 2017) e participamos dos seminários com Bert Hellinger em 2016.

Do ponto de vista etnográfico, a experiência de participar de uma formação com colegas de trabalho me proporcionou um grau de cumplicidade importante à medida que fomos compartilhando nossas vivências. Quando minha filha passou a estudar nesta

³³ Coincidência ou não, minha filha foi estudar nesta mesma escola pública em que participava do curso de educação sistêmica e assim como no I módulo, pude exercitar tanto a perspectiva do professor quanto a perspectiva da mãe na escola.

escola, eu também incluí outra perspectiva no trabalho de formação e, conseqüentemente na pesquisa: o olhar da família em relação aos professores e vice versa. Dado o contexto de inclusão relacionado à pedagogia sistêmica, esta foi uma experiência significativa para a minha formação e porque não dizer que também o foi para a pesquisa: a percepção da influência das forças contextuais e a possibilidade de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade (LÜDKE, 1986, p. 15).

A pesquisa neste primeiro contexto se deu de forma mais prolongada. Tanto que a transformação da pesquisa aconteceu dentro deste processo. Estava muito imbuída com as características do pesquisador etnográfico, que nem identifiquei a priori, que a observação inicial já havia iniciado e possibilitou a mudança nas questões de pesquisa, na adaptação do contexto e nos meios de ter acesso aos dados necessários para a investigação (LÜDKE, 1986, p. 15 – 16).

Ao definir os novos rumos da pesquisa, busquei outros contextos de formação que se identificassem primeiro com pelo menos em um ponto: que estivessem ampliando seu campo de atuação na SEEDF. Logo em seguida, outro ponto em comum: o despertar de novas perspectivas para aplicação na prática pedagógica.

O curso sobre **pedagogia Waldorf** foi selecionado como o segundo contexto de formação continuada e seguiu os critérios de seleção acima. Alguns de seus professores, que já tinham uma formação Waldorf, procuravam incorporar estas novas perspectivas à sua prática e promover uma maior aceitação destas. Estes professores se uniram, e propuseram um curso sobre pedagogia Waldorf no EAPE. A proposta do curso foi aceita pelo EAPE e o curso de pedagogia Waldorf aconteceu em 2016. A procura foi grande e os professores que participaram deste primeiro curso incentivaram a sua continuidade no ano seguinte para um aprofundamento da formação. Fiquei muito feliz com a existência desta formação no âmbito da SEEDF, no entanto, não pude participar desta primeira formação, por não ter sido contemplada com uma vaga. A procura foi grande. Estabeleci um contato com as professoras e me tranquilizei com a possibilidade de poder participar da formação no ano seguinte.

O formato do curso foi reformulado e em 2017 ele foi novamente realizado no EAPE. Algumas pessoas que tinham feito o curso no ano anterior teriam a preferência para preencher as vagas. Tentei me inscrever, mas desta vez nem foi possível. A diretoria do EAPE me informou que, por estar em afastamento para estudos eu não poderia me inscrever em um processo de formação oferecido pelo EAPE. Fiquei muito angustiada e

argumentei bastante sobre a importância que este curso teria para o desenvolvimento da pesquisa para a qual estava afastada. A resposta ainda foi negativa. A possibilidade de me integrar ao grupo como uma professora regularmente matriculada, assim como as outras professoras, não foi possível. O rigor quanto à “imersão”, advogado por diversos autores, não pode ser estritamente seguido.

Logo me veio à ideia a possibilidade de me integrar ao grupo como pesquisadora. Pela viabilidade legal, esta foi a única opção possível para me juntar ao grupo. Diferentemente do primeiro contexto, que possibilitou uma observação natural, esta, só foi possível de forma artificial, “quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (GIL, 2006, p. 113). Com isso, enfrentei alguns impasses: decidi por revelar primeiramente aos professores do curso que estava me juntando ao grupo com o objetivo de pesquisar a reconstrução identitária de professores em processo de formação continuada. Para os colegas do grupo, fui me revelando aos poucos, a cada conversa mais intimista e depois de já ter exposto o meu interesse, também real, de participar do curso da maneira convencional e da impossibilidade de fazê-lo como as outras colegas.

O processo de autorização de pesquisa junto ao EAPE foi um pouco confuso e demorado. Primeiramente, tive que entregar um pedido formalizado por escrito esclarecendo os objetivos da investigação e as ações a serem realizadas neste propósito, como é de costume. Demoraram um pouco para apreciá-la e quando me entregaram verifiquei que tinham providenciado uma autorização de pesquisa padrão da SEEDF para se pesquisar uma escola especificamente. A reformulação deste documento demorou mais um pouco e a minha integração efetiva ao grupo só pode ser completada no início do segundo semestre de 2017.

O curso foi muito produtivo e a cada aula era trabalhado um tópico do conteúdo programático³⁴ do curso referente aos aspectos relevantes no contexto da pedagogia Waldorf, que é de cunho antroposófico³⁵. As aulas tinham etapas bem marcadas a serem seguidas: uma delas era recontar o que foi importante na aula anterior e a cada aula, um

34 O conteúdo programático do curso de pedagogia Waldorf será incluído aos anexos.

35 Esta palavra é usada para designar algo que seja característico da Antroposofia, ciência fundada e estruturada por Rudolf Steiner, que significa ‘sabedoria do homem’ e que estuda o cosmo tendo por centro e ponto de apoio o homem (LANZ, 1997). Sua relação com esta pesquisa será tratada na parte 3 deste estudo, na seção referente a pedagogia Waldorf.

aluno diferente era responsável por registrar esta retrospectiva e entregá-la para a professora; em seguida era a parte de sensibilização artística da aula, com o uso de técnicas como pintura com aquarela, giz de cera, ou atividades com o uso de poesia ou eurritmia. Havia também um período da aula reservado para o aprendizado do Kântele e da flauta doce, onde se ensinava conceitos musicais, notas e seu valor temporal, o solfejo e a prática. A palestra era ministrada por algum convidado. Após isso, tinha um fechamento artístico com a leitura de um conto, ou poema; ou atividade musical que pudesse ser usada em sala de aula. Recorriam à repetição pelo período referente ao trabalho em ciclos, muito usado nesta pedagogia. Os professores concluíam sempre com uma atividade de avaliação da aula, onde cada aluno escolhia, de preferência, um substantivo para identificar o que fora mais marcante para o aprendizado naquele dia.

Como culminância e conclusão do curso o grupo fez uma apresentação no “the voice” da APAE. A união e apoio mútuo do grupo para a apresentação neste evento fortaleceu os vínculos entre as colegas do grupo. A apreciação dos portfólios foi feita na aula seguinte. Algumas pessoas desistiram do curso por problemas pessoais, mas o grupo que concluiu já estava com as sementes Waldorf germinando.

O curso de pedagogia Waldorf também foi oferecido no ano de 2018, no mesmo formato do ano anterior: 180 horas e 24 encontros presenciais. Entretanto o local para a sua realização foi transferido para a escola da quadra 316 da Asa Norte. A escola pública desta quadra da Asa Norte reuniu um grupo de professores com formação Waldorf e apresentou um projeto junto à SEEDF, o qual, após aprovado pelo secretário de educação, foi colocado em prática neste ano, para que a escola pudesse aplicar os pressupostos da pedagogia Waldorf como um grupo coeso de atuação e mudança de perspectiva educacional. O campo de atuação da pedagogia Waldorf na SEEDF já está ampliando a abrangência de sua prática para além do contexto do curso de formação do EAPE.

Neste terceiro contexto de formação, apresento os projeto **Escolas em Transição**, o qual segue alguns dos pressupostos da Escola da Ponte em Portugal, a qual tem José Pacheco como seu idealizador. A escolha deste contexto também seguiu os critérios dos contextos anteriores: oferecer novas perspectivas à prática educativa e ampliar sua atuação na SEEDF.

Meu primeiro ponto de contato com a Escola da Ponte foi uma conversa com Maria de Fatima Pacheco³⁶. Conversamos bastante e ela me esclareceu muitos pontos a respeito da Escola da Ponte e seus pressupostos, indicando-me algumas escolas no Brasil onde poderia fazer uma observação mais acurada, mas nenhuma era ligada a SEEDF. No entanto, de modo a seguir os requisitos anteriormente definidos, procurei descobrir onde e de que forma José Pacheco estava atuando junto à SEEDF.

Em 2016, numa palestra que Pacheco proferiu na UnB, ouvi-o ter falado sobre a EcoHabitaré e que se podia encontrar um certo livro dele neste sitio eletrônico. Fiz uma busca virtual e pude verificar que José Pacheco³⁷ vem ampliando suas formas de atuação no contexto educacional do Brasil. Agora ele é Coordenador Pedagógico dos Projetos de Formação na EcoHabitaré³⁸, “que tem como missão contribuir para a construção de um mundo sustentável, equitativo e pacífico, adotando como principal caminho uma educação em que todos possam ser protagonistas da construção do conhecimento e agentes de transformação” (ECOHABITARE³⁹, sd⁴⁰). Dentre os programas realizados pela EcoHabitaré em Brasília, estão, em ordem cronológica: o Programa de Educação para a Sustentabilidade em parceria com o Gaia Education (2013); o projeto Gaia Escola⁴¹ (2015); Projeto Escolas em Transição⁴² (2016-2017); e o Comunidade de Aprendizagem do Paranoá⁴³ – CAP (2017-2018).

O contexto de formação que vamos nos dedicar é o de uma escola da SEEDF que está inserida no projeto Escolas em Transição⁴⁴. O objetivo deste projeto é “potencializar

³⁶ Maria de Fátima Pacheco também foi personalidade atuante no projeto da escola da Ponte.

³⁷ Educador, Pedagogo, Especialista em Leitura e Escrita, MSc em Ciência da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Idealizador da Escola da Ponte, em Portugal. É autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e indutor de mais de 100 projetos para uma nova educação no Brasil. Disponível em < <http://ecohabitaré.com.br/nosso-dna/> > Acesso em: 30 de abril de 2018.

³⁸ Maiores informações sobre esta entidade social, criada em 2008, podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico < <http://ecohabitaré.com.br> >.

³⁹ Citação encontrada na carta de princípios na EcoHabitaré, disponível no seguinte endereço eletrônico <<http://ecohabitaré.com.br/nosso-dna/>> .

⁴⁰ Muitas das informações encontradas no endereço eletrônico da EcoHabitaré não possuem a identificação do autor e nem a data, por este motivo considero a fonte como o próprio site e informo estar sem data.

⁴¹ O Gaia Escola é um projeto de transformação vivencial e realizou sua primeira edição em Brasília em 2015.

⁴² É um projeto de reconfiguração da prática escolar que nasceu em 2016 e foi implementado em Brasília em 2017.

⁴³ Em 2017 se inicia o processo de criação da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá – CAP, em parceria com a SEEDF e sua implementação tem início em 2018.

⁴⁴ As informações sobre o projeto Escolas em Transição estão disponibilizadas no seguinte endereço eletrônico: < <http://ecohabitaré.com.br/escolas-em-transicao/> >

a criação de núcleos de projeto e propiciar condições de sustentabilidade”, e “foi especialmente desenhado para educadores inquietos, constituídos em núcleo de projeto, que desejam reconfigurar sua prática educativa em equipe” (ECOHABITARE, sd). Este projeto é composto por três ciclos de aprendizagem, que são a Iniciação, a Transição e o Desenvolvimento. Cada uma das três etapas desenvolve aspectos que apoiam o processo de criação de comunidades de aprendizagem:

Investiga as bases teóricas e práticas fundamentadoras de uma nova construção social da aprendizagem, o que requer uma reelaboração cultural alicerçada em valores, princípios e acordos pactuados no núcleo de projeto. Isto é: a INICIAÇÃO da transformação do educador; a TRANSIÇÃO da escola com a implementação de dispositivos pedagógicos típicos de uma nova educação; e o DESENVOLVIMENTO, com a implantação de um protótipo de comunidade de aprendizagem (ECOHABITARE, sd).

Neste mesmo sítio eletrônico encontrei algumas escolas que mantinham uma parceria com a Ecohabitare. Após uma visita ao local, optei pela Escola Classe 115 Norte, uma escola da SEEDF que atende alunos do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. Todo o processo de autorização da pesquisa pela SEEDF foi seguido: autorização do EAPE, a autorização da CRE Plano Piloto/Cruzeiro e, por último, a autorização da escola. Este processo de autorização diminuiu muito o meu tempo de observação disponível, no entanto, procurei, o máximo possível, otimizar o tempo restante para as observações, estando atenta para captar todos os aspectos que considerasse relevante à pesquisa. Primeiramente, agendei uma conversa com a diretora para expor minhas intenções de pesquisa. Fui muito bem recebida e nossa conversa informal foi muito proveitosa no sentido de identificar vários aspectos característicos daquela escola e de suas práticas. A própria diretora estimula a utilização de práticas educativas que tragam novos olhares para a educação e acredita que os pressupostos da escola da Ponte podem ser incorporados de modo a promover mudanças positivas nas práticas pedagógicas em contextos educacionais e que reverberem em outras práticas sociais.

Visitei as instalações da escola, que eram muito bem conservadas, mas dentro do padrão das escolas da SEEDF. Tinham a secretaria, o espaço reservado para a direção, sala dos professores e coordenação com banheiro reservado aos professores, uma pequena cozinha para realizar lanches e outra área para preparação de materiais pedagógicos. As salas de aula eram espaçosas e ventiladas e todas as portas davam para o pátio interno da escola, o qual tinha uma parte coberta e outra descoberta e com um jardim. Algumas salas

de aula ficavam perto do pátio coberto, além da cantina, a sala de recursos⁴⁵ e banheiro dos alunos e das alunas. Um corredor aberto ao lado do pátio descoberto com jardim dá acesso a outras salas de aula, como também à biblioteca, sala de dança e laboratório com computadores. A escola possui uma área externa e toda a área da escola é cercada por uma grade. O que me chamou muito a atenção foi o fato de mesmo durante o período do intervalo, o volume da conversa dos alunos não era arrebatadoramente alto, como é comum em algumas escolas.

Após uma conversa com o grupo de professores desta escola, expus o propósito da pesquisa, o qual muitos gostaram. No entanto, não demonstraram uma disposição muito grande em participar. Um pouco se deve ao fato destes professores estarem muito atarefados com a culminância de um projeto da escola em questão e de não saberem ao certo se conseguiriam se comprometer com o que se pedia na pesquisa. Esclareci que deveriam responder umas perguntas, redigir uma carta além de relatar momentos da sua prática. Alguns se comprometeram e até assinaram o TCLE, mas muitos desistiram no meio da empreitada, por seus diferentes motivos pessoais. Um ponto relevante a se relatar é a questão desta escola ter muitos professores em contrato temporário⁴⁶ de trabalho com a SEEDF. Esta quantidade relativamente alta de professores com este tipo de vínculo funcional, segundo a diretora da instituição, atrapalha o processo de capacitação dos profissionais dentro de um projeto específico. Toda a formação continuada realizada no decorrer de ano de trabalho é desperdiçada quando o contrato termina e, no ano seguinte, outro professor assumirá o seu lugar, tendo que iniciar toda a formação necessária para o projeto em questão. Mesmo com estas dificuldades, a diretora não desanima e continua empenhando seus esforços junto com os outros membros da escola, no desenvolvimento deste projeto.

Nesta escola o aluno é incentivado a expor suas opiniões e relatar à direção qualquer acontecimento que ele considere prejudicial para o funcionamento da escola. Mesmo que a comunicação pareça irrelevante para outros, ela é tratada como importante, pois para aquele aluno, ela foi. Se o aluno levou a questão, ele é estimulado a refletir como ele, aluno, poderia colaborar na resolução do problema e incentivado a fazê-lo. Não

⁴⁵ A sala de recursos é uma denominação da SEEDF para a sala de atendimento aos alunos com necessidades especiais.

⁴⁶ O contrato temporário é o recurso utilizado pela SEEDF para suprir as carências temporárias de professores na rede, como licenças maternidade, saúde, afastamento para estudo, aposentadorias, entre outras. O professor neste regime de contrato de trabalho já sabe desde o início quando será o seu término e não garante que ele atue novamente na mesma escola em anos seguintes.

é um incentivo à delação e sim uma reflexão com propósito de transformação da ação do aluno numa atitude concreta e positiva em prol da comunidade a que pertence – a escola.

Apesar das turmas serem organizadas de modo tradicionalmente seriado, a escola realiza projetos que mesclam alunos de diversos níveis de aprendizado. O aluno está vinculado a uma turma e a um professor, mas ele pode desenvolver um projeto sob a tutela de outro professor, o qual vai reportar ao professor da turma todas as informações relativas ao aluno relacionadas ao projeto: conteúdo, desempenho, participação, entre outros. O professor da turma é responsável por registrar as informações dos alunos que estão inscritos em seu diário, mas os alunos podem executar projetos mediados por outro professor. É um trabalho de equipe e de responsabilidade mútua em desenvolver as competências e habilidades dos alunos como pertencentes a um grupo maior, a escola, ou mesmo a comunidade escolar.

A cada semana os alunos participam de uma plenária onde compartilham com o grande grupo os aprendizados e as vivências significativas dentro das atividades do projeto. Na etapa de culminância dos projetos, toda a escola se envolve para apresentar as realizações para a comunidade escolar. Vejo esta ação como forma de reforçar o vínculo da escola com a comunidade.

O conteúdo programático desenvolvido em cada um dos três cursos de formação continuada aqui pesquisados será apresentado no capítulo seguinte, nas seções 3.4, 3.5 e 3.6, as quais discorrem, respectivamente, sobre os cursos de pedagogia sistêmica, pedagogia Waldorf e projeto Escolas em transição.

2.7. Descrição do perfil das professoras/colaboradoras

O conjunto das professoras/colaboradoras desta pesquisa contém uma variedade tal que contempla o universo das três práticas sociais pesquisadas. A princípio, considerava ser necessário padronizar o número de participantes envolvidos, dividindo-os igualmente entre as três perspectivas educacionais como forma de gerar um conjunto de dados que fossem representativos de cada uma de suas práticas. Outro ponto que pretendia seguir era incluir tanto as professoras formadoras quanto as professoras em formação, de modo a ampliar o escopo da pesquisa tanto para as vivências iniciais quanto para as experiências mais aprofundadas sobre cada uma destas práticas. Posteriormente, estas intenções sofreram adaptações de acordo com o que se apresentava possível e de acordo com a realidade das professoras/colaboradoras que se colocaram disponíveis para

o estudo. A especificidade de professora formadora não pôde ser mantida nos três grupos, e deste modo foi desconsiderada.

O grupo considerado para a implementação desta pesquisa é composto por três professoras/colaboradoras que participavam exclusivamente do curso de formação em pedagogia sistêmica, três professoras/colaboradoras que participavam unicamente do curso de formação em pedagogia Waldorf, uma professora/colaboradora que participava dos cursos de formação em pedagogia Waldorf e pedagogia sistêmica, uma professora/colaboradora que integrava o curso de formação do projeto Escolas em Transição, além desta professora/pesquisadora. Todas as professoras/colaboradoras foram esclarecidas quanto à manutenção da condição de sigilo sobre as informações privilegiadas a que eu teria acesso, assim como sobre a obtenção da permissão para a realização da pesquisa e da reciprocidade de seus resultados.

Agora vamos definir como cada professora/colaboradora será identificada em seu respectivo grupo de formação. As professoras/colaboradoras relacionadas à formação em educação sistêmica são identificadas pela inicial “S” colocada antes de uma outra letra do alfabeto que as identifica individualmente. As professoras/colaboradoras relacionadas à formação em pedagogia Waldorf são identificadas pela inicial “W” posicionada também anteriormente a uma outra letra do alfabeto que, também, as identifica individualmente. A professora/colaboradora que participou de duas formações tem duas iniciais antes da letra do alfabeto que a identifica “SW”. A formação Escolas em Transição, a qual tem como coordenador pedagógico José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte em Portugal, tem como inicial a letra “P” antes da outra letra que identifica a professora/colaboradora que participou deste terceiro contexto de formação continuada.

No quadro a seguir, apresento o quadro com as iniciais de identificação das professoras/colaboradoras com informações específicas de seus respectivos contextos de formação continuada. O quadro também apresenta algumas informações relativas aos dados pessoais de nascimento de cada uma das professoras/colaboradoras. Além disso, considereei pertinente acrescentar ao quadro, informações relativas ao grau de escolaridade de cada uma, incluindo a área de formação e a respectiva instituição de ensino em que a formação foi realizada.

Quadro 4: Identificação das colaboradoras e suas respectivas formações.

Iniciais de identificação	Contexto de formação	Data e local de nascimento	Graduação/ Instituição	Pós-graduação/ Instituição
SA	Educação sistêmica	01-09-67 Goiânia	Pedagogia	Arteterapia e Psicopedagogia
SB	Educação sistêmica	01-02-71 Brasília	Pedagogia/ Católica	Esp. Em séries iniciais Direção Escolar/UNIVERSO Trein.Constelação familiar
SD	Educação sistêmica	10-06-66 Patos Minas	Pedagogia/UnB	Esp. Educ. Infantil Ms. Educação/ UnB
WSE	Ped. Waldorf Ed. Sistêmica	17-04-82 Curitiba	Ed.Física/UnB Pedagogia/ AD1	Seminário Waldorf
WF	Pedagogia Waldorf	22-05-78 N. Iguaçu	Pedagogia Letras Port/Esp	
WG	Pedagogia Waldorf	20-03-85 Brasília	Psicologia/UnB	
WH	Pedagogia Waldorf	15-05-74 Brasília	Pedagogia/UnB	Seminário Waldorf Esp. Ed. Infantil Waldorf/ Espanha
PK	Escolas em Transição	20-12-68 Brasília	Pedagogia/ AEUDF	Psicopedagogia Ms. Educação Dr. Educação/ Católica

2.8. Procedimentos de coleta e geração de dados

O exercício da pesquisa durante os procedimentos de geração e coleta de dados coloca o pesquisador em contato estreito com os participantes e/ou a instituição a ser pesquisada. Após a definição das professoras/colaboradoras da pesquisa, estas teriam que responder a um questionário com informações pessoais e responder a algumas perguntas semiestruturadas sobre alguns pontos de sua experiência de vida e de sua prática pedagógica. Durante o período da pesquisa, algumas também se colocaram disponíveis para relatar algumas vivências relativas à respectiva prática social observada. As observações das práticas de formação geraram notas de campo a serem consideradas na análise. A realização de um grupo focal não pôde ser realizada devido à indisponibilidade na agenda das professoras/colaboradoras. A alternativa encontrada para a geração de dados reflexivos foi a escrita de uma carta reflexiva onde cada uma das

professoras/colaboradoras escreveria uma carta para ela mesma, em um momento anterior ao início dos cursos de formação continuada. O tempo estipulado foi de cerca de dez anos atrás.

Cada atividade desenvolvida nesta etapa tem particularidades e processos específicos. O preparo e a condução adequada destes procedimentos influem na obtenção de dados que, em consonância com os objetivos propostos, tendem a produzir dados úteis e confiáveis para a análise a que esta pesquisa se propõe. Todos estes instrumentos têm a intenção de gerar dados relacionados à autoidentidade das professoras/colaboradoras, além de promover a dialética entre os significados do discurso com vistas à conscientização de sua prática.

A seguir trataremos de cada instrumento utilizado nos procedimentos de geração e coleta de dados separadamente.

2.8.1. Questionário

Após a concordância das professoras em participar da pesquisa e da assinatura dos TCLE para a pesquisa e TCLE para fotografias, filmagem e gravações de voz, foi entregue aos mesmos uma cópia do questionário que também seria enviada para o endereço de correio eletrônico informado por elas, no caso de alguém preferir enviar o questionário respondido por este meio. Enviei o questionário com as perguntas para todas aquelas que assinaram os termos e se prontificaram a respondê-lo. O referido questionário era autoaplicado⁴⁷ e foi entregue ou enviado a um total de 20 professoras, no entanto somente oito efetivaram sua participação, e reenviaram o questionário respondido ou o entregaram em mãos. Coincidentemente, por ocasião do meu mestrado, a proporção de questionários respondidos e devolvidos foi a mesma: “dos 20 questionários distribuídos, apenas 8 professores o devolveram devidamente respondidos” (DA SILVEIRA, 2007, p. 59-60).

Segundo Gil (2006), o questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo o conhecimento, entre outras coisas, de opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e situações vivenciadas e é composta por um número não muito pequeno de questões, as quais são entregues por escrito. O questionário utilizado foi construído com questões abertas, em sua maioria, de forma a não “forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas” (GIL, 2006, p. 131). Dentre os tipos de

⁴⁷ É aquele questionário proposto por escrito ao respondente.

questões presentes no questionário apresento, a seguir, um exemplo do que seria uma pergunta abertas e outra dependente, respectivamente.

2) Que aspectos o influenciaram a escolher a profissão de professor? Que disciplina leciona?

8) Se sim, o que promoveu suas escolhas ou sua busca?

Também inclui questões que incentivassem a atividade reflexiva dos participantes:

10) Como você descreveria sua experiência profissional atualmente?

O questionário⁴⁸ possui uma parte inicial com informações pessoais que considerei ser importante para o teor da pesquisa, como grau de instrução. A segunda é a parte composta pelas perguntas sendo a primeira e a quarta sobre *assuntos externos à carreira profissional*, que dizem respeito, respectivamente à experiência escolar como aluno e a conhecimentos sobre a história familiar. As perguntas número dois, três e cinco tratam de *questões do início da carreira*. A sexta pergunta marca a *trajetória profissional do respondente* até o início do processo de formação continuada. As perguntas números sete, oito e nove abordam questões sobre a *formação continuada* do respondente. E as questões números dez, onze e doze se referem aos *reflexos da formação continuada na prática pedagógica atual*.

2.8.2. Entrevistas

As entrevistas são um valioso instrumento para as pesquisas qualitativas das ciências sociais. Antes de tudo, a entrevista é “uma forma de interação social” (GIL, 2006, p.117). Este caráter interativo cria “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE, 1986, 33), especialmente como é o caso das entrevistas pouco estruturadas e sem ordem de questões a serem seguidas rigidamente. Estas foram as principais características observadas na escolha e condução das entrevistas individuais realizadas nesta pesquisa.

⁴⁸ Uma cópia do questionário aplicado encontra-se no Apêndice A.

O objetivo do uso das entrevistas aqui apresentado é, segundo GIL (2006), propiciar um maior aprofundamento sobre aspectos que foram levantados em outras técnicas, que neste caso foi o questionário, sendo que qualquer esclarecimento, correção ou adaptação pode ser realizado no decorrer do processo. Rios (2007) ainda acrescenta que as entrevistas possibilitam que as vozes dos e das colaboradoras sejam afirmadas e preservadas em posições de poder nas pesquisas.

Neste sentido optei por realizar entrevistas que mesmo parecendo informais devido à sua pouca estruturação apresentavam um tema bem específico. Gil (2006) denomina este tipo de entrevista como “focalizada”, que se assemelha muito ao que Gaskell (2004) descreve como entrevista com uso de tópico guia. Ambas apresentam um referencial para que a interação aconteça de forma o mais natural possível, sem esquecer a devida relevância dos tópicos abordados. O foco principal recai sobre as experiências vividas pelas professoras participantes em relação a seus respectivos contextos de formação continuada, promovendo, segundo Magalhães (2006), uma ação autorreflexiva no processo de reconfiguração das identidades e das práticas socioculturais dos participantes.

2.8.3. Relatos de vivências

Jovchelovitch e Bauer (2004, p. 93) sugerem o uso das narrativas “para reconstruir as perspectivas dos informantes”. Os referidos autores, assim como Flick (2009) e Bauer e Gaskell (2004) denominam este instrumento como “entrevista narrativa”; e o caracterizam como método de pesquisa qualitativa que possui várias etapas a serem cumpridas de forma a não promover constrangimentos ao informante e manter sua disposição para contar uma história (JOVCHELOVITCH e BAUER 2004, p. 95-96). As regras na execução deste procedimento compõem um processo bastante demorado e requer inclusive uma preparação anterior ao início das quatro fases seguintes:

Ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras [...] para oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2004, p. 96).

Os mesmos autores também revelam que estas regras compõem um procedimento ideal, ou padrão a ser observado, e que apenas poucas vezes pode ser conseguido (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2004, p. 103).

No caso das histórias de vida, como um método biográfico, o que se materializa é o “depoimento subjetivo de uma pessoa quando são recolhidos tanto os acontecimentos como as valorações que essa pessoa faz de sua própria existência” (GONZAGA, 2006, p. 78). O autor também distingue as histórias orais de vida, os relatos orais de vida e os relatos orais, que mesmo se baseando em fontes orais, apresentam diferenças. O tipo que melhor se enquadra ao propósito desta pesquisa é aquele que “procura obter dados informativos e atuais do entrevistado sobre sua vida em determinadas situações que se queira estudar” (GONZAGA, 2006, p. 79-80), que é o caso dos relatos orais.

Estimulada pelas considerações dos autores citados anteriormente, em vez de usar o termo entrevista narrativa, que se refere a um instrumento tão cheio de regras a serem seguidas, adaptei este processo, que prefiro denominar relatos de vivências. Este termo foi utilizado nesta pesquisa para descrever a situação em que a professora/colaboradora relata algum acontecimento da sua vida e do contexto social. Por se tratar de relatos das práticas pedagógicas, as quais a colaboradora considerava corriqueiras e para não perder a naturalidade com que este contava o ocorrido, fiz algumas modificações. Sempre que a colaboradora terminava de contar uma história durante o processo de formação, perguntava se ela poderia contar novamente em outro momento para que ela pudesse ser gravada. Eles quase sempre concordavam, pois era como se estivessem compartilhando com um colega. A gravação era feita com o uso do celular de maneira que o foco não fosse transferido para o fato de estar sendo gravado e ele logo continuasse a contar o fato, quase esquecendo que estava sendo gravado. Alguns relatos também foram gravados no celular e enviados pelo aplicativo de “WhatsApp”.

Os relatos de vivências foram realizados em maior número com o grupo de formação da pedagogia sistêmica devido ao tempo de contato com o grupo ter sido mais longo e por já fazer parte do mesmo quando o processo de geração e coleta de dados se iniciou. Com o grupo da pedagogia Waldorf, a quantidade das narrações diminuiu muito, tanto pelo fato de estar vinculada ao grupo como observadora, e devido a menor possibilidade dos participantes do grupo para encontros posteriores, mesmo que rápidos. Com o grupo do projeto Escolas em Transição relacionado, o tempo de contato foi muito pequeno e a professora/colaboradora não disponibilizou muito tempo para este tipo de atividade.

Mesmo com a variação da disponibilidade de realização dos relatos de vivências nos três contextos, considerei relevante realizá-lo com quem se dispusesse a fazê-lo,

justamente pelo fato de se mostrar como um instrumento no qual a professora/colaboradora pudesse exercitar a reflexão sobre o processo de transformação. Neste sentido, van Dijk afirma que:

O processo de mudança de mentalidade envolve também o conhecimento pessoal e social, as atitudes, as experiências prévias, as opiniões pessoais e as atitudes sociais, as ideologias e as normas e valores, entre outros fatores [...] (2012, p. 20).

E Gonzaga reitera com a utilização deste tipo de técnica:

Surge a libertação de um pensamento crítico reprimido, que chega muitas vezes com a tonalidade de confiança, pois não deixou de ser uma ‘olhada cuidadosa sobre a própria vivência, que forneceu informações extremamente significativas para a análise do vivido pelos envolvidos na pesquisa (GONZAGA, 2006, p. 81).

E o processo empreendido por mim para a obtenção dos relatos de vivências se mostraram importantes tanto na compreensão do que foi vivido pelo outro quanto na autorreflexão de cada professora ao relatar sua própria vivência e, inclusive, na tomada de consciência das mudanças na prática pedagógica.

2.8.4. Carta reflexiva

A carta reflexiva como instrumento de geração de dados reflexivos é apontada por Lima (2006) como um instrumento que instaura um clima de confiança sobre o que se escreve. Vieira (2017) também utiliza a carta como instrumento de rememoração e reflexão dos participantes em sua pesquisa e destaca o objetivo da carta para Signorini (2000), que é criar uma situação de interlocução voltada para a rememoração e a reflexão sobre o significado do que estava sendo descrito/contado na construção de um percurso, ou sequência de ações relacionadas ao contexto formativo.

Nesta pesquisa, como não foi possível conciliar a disponibilidade das professoras/colaboradoras para um encontro coletivo, o uso da carta foi considerado como uma opção viável e válida para gerar dados reflexivos de forma individual.

Então, foi pedido às professoras/colaboradoras que escrevessem uma carta reflexiva⁴⁹, onde o destinatário seria a própria professora/colaboradora situada num tempo passado, num período anterior à formação continuada, ainda cheia de dúvidas,

⁴⁹ Uma cópia das instruções para a escrita da carta reflexiva entregue às professoras/colaboradoras encontra-se no apêndice B.

expectativas, ou receios em relação ao novo, a tudo o que seria participar do curso de formação.

Nesta carta reflexiva, a remetente também seria a própria professora/colaboradora, agora situada no período tempo-espço posterior ao curso de formação, onde ela poderia rememorar momentos importantes desse percurso formativo até chegar ao dia da escrita da carta. Além disso, ela poderia registrar o que mais achasse importante relatar sobre este período: recordações, recados, dicas, conselhos etc. Além destas orientações sobre a escrita da carta, foram disponibilizadas algumas perguntas norteadoras do processo de escrita, estando a critério de cada professora utilizar ou não as referidas perguntas como apoio.

2.8.5. Observação

A observação no caso deste tipo de pesquisa, exige que o pesquisador esteja inserido no contexto a ser observado, e consiste na participação real com o propósito de conhecer aspectos da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2006, p. 113). Este instrumento foi adotado como ferramenta para imprimir a devida relevância ao caráter descritivo das pesquisas com características etnográficas, mesmo que só alguns requisitos sejam observados (Mason, 2002). E é por este motivo que incorporei a observação como instrumento de geração e coleta de dados.

A observação direta dos fatos, “é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE, 1986, p. 25) e tem a tendência de diminuir a inerente “subjetividade que permeia todo o processo de investigação social” (GIL, 2006, p. 110). O autor também atenta para o fato da observação poder se reduzir a um retrato da população pesquisada, como também restringir a amplitude da pesquisa pela dificuldade de aceitação do pesquisador como membro pertencente a um grupo (GIL, 2006, p. 111). No entanto, Lüdke (1986) afirma que os contextos observados são relativamente estáveis, e além do mais, o pesquisador pode utilizar outras técnicas para certificar se seu envolvimento está causando uma visão parcial do fenômeno observado. O uso da triangulação pode ser utilizado para esta verificação dos pontos de vista e será tratada na seção seguinte.

Neste sentido, destaco que a observação realizada nesta pesquisa, mesmo sendo participante, aconteceu de duas maneiras distintas: a natural e a artificial. Segundo Gil, a do tipo natural é “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que

investiga; e a artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (2006, p.113). As diferentes maneiras foram adotadas de acordo com as necessidades apresentadas em cada um dos contextos pesquisados. Maiores esclarecimentos encontram-se na seção da descrição dos contextos pesquisados.

Quanto ao seu conteúdo, Lüdke esclarece que as observações compreendem uma parte descritiva, que é “o registro detalhado do que ocorre no campo” e a parte reflexiva, que “inclui as observações pessoais do pesquisador” (1986 p. 30-31). Nesta pesquisa, os registros aconteceram de várias maneiras, de acordo com a necessidade e a possibilidade da sua realização.

A seguir trataremos das notas de campo, as quais estão diretamente relacionadas à observação.

2.8.6. Notas de campo

O *corpus* foi ampliado por notas de campo uma vez que eu permaneci em campo ao longo de todo o processo de geração e coleta de dados, ao mesmo tempo, como participante e pesquisadora. A principal maneira de registro das notas foi por escrito. A princípio, elas foram produzidas como um relato pessoal para que eu pudesse recorrer posteriormente às minhas percepções sobre as atividades observadas (GEERTZ, 1989). Flick (2009, p. 267) também concorda que a produção das notas de campo está ligada pela percepção e seleção do pesquisador e que estas dão início à produção da realidade nos textos. O autor ainda sugere o complemento das notas com o acréscimo das opiniões subjetivas do pesquisador com um diário de campo (FLICK, 2009). Como as notas de campo, a princípio, serviram mais como um registro de apoio pessoal do que um material gerado ou coletado com a função integrar o *corpus* da pesquisa, as reflexões foram escritas posteriormente depois de uma cuidadosa releitura das anotações. Desta forma, a sugestão de Lüdke (1986) de se realizar o registro das observações o mais próximo do momento da observação não pôde ser seguida estritamente.

2.8.7. Construção do *corpus*: transcrição, codificação e seleção das amostras

No processo de construção do *corpus* desta pesquisa integram os procedimentos de geração e coleta de dados, assim como para a análise dos dados, que foram aplicados de acordo com os objetivos propostos, sendo fontes de dados que pretendem ser confiáveis e representativos da análise a que esta pesquisa se propõe.

Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa foram, em sua maioria, gerados ou coletados em variados momentos do processo de formação continuada. No entanto, sempre buscavam referência a diversos momentos: anteriores ao início da carreira profissional em questão; ao início da carreira profissional; ao percurso profissional propriamente dito; ao momento da escolha da formação continuada em questão; e à fase posterior ao término da formação continuada.

Muitos dos dados gerados e coletados passaram pelo processo de transcrição, codificação e seleção das amostras a serem analisadas. E a seleção das amostras só pôde ser realizada após todos os dados gerados e coletados estarem disponíveis para a mesma. Sendo assim, compreendo que a transcrição é a primeira etapa da análise e é seguida pela sua respectiva codificação.

Somente depois de uma análise cuidadosa dos conteúdos presentes nas fontes de dados é possível empreender a etapa “selecionar as amostras dos dados em grupos temáticos ou categorias”. Uma das maneiras de se delimitar estes grupos ou categorias é retomar as perguntas de pesquisa. Somente após a definição de tais critérios pode-se prosseguir com a análise.

A etapa seguinte é a triangulação, a qual esclareço a seguir.

2.9. Da triangulação à cristalização

Stubbs (1983) define a *triangulação* como um processo de combinação e comparação de várias perspectivas numa pesquisa. Uma forma de realizar a triangulação é por meio da confrontação das considerações detectadas nas amostras selecionadas e visa à validação dos dados apresentados. Elliot (1990) afirma que o princípio básico da triangulação, depois de comparar e contrastar, é o de recolher observações e apreciações de uma situação ou de um aspecto da mesma. Gonzaga (2006, p. 86) a defende como forma de buscar uma maior constatação acerca das mudanças pelas quais as professoras/colaboradoras da pesquisa têm passado.

Denzin e Lincoln (2000) defendem a triangulação como uma alternativa para uso de múltiplos métodos, perspectivas e observadores em uma mesma investigação, além de uma tentativa de assegurar uma compreensão em maior profundidade do fenômeno estudado. Os autores argumentam que a triangulação garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho, sendo um caminho seguro para a validação da pesquisa. Em relação à dimensão reflexiva das pesquisas, Bauer e Gaskell (2004) asseveram que a

triangulação é uma forma de institucionalizar este processo, pois a “reflexividade implica que antes e depois do acontecimento o pesquisador não é mais a mesma pessoa” (BAUER & GASKELL, 2004, p. 482-483).

Ainda relacionado à triangulação, Denzin e Lincoln (2000) apresentam quatro tipos de triangulação: a *triangulação de dados*, que usa diversas fontes de dados como forma de obter uma descrição mais rica e completa dos fenômenos; a *triangulação de investigadores*, que sugere a participação de mais de um investigador numa mesma pesquisa para obter múltiplas observações e discussões de pontos de vista, reduzindo possíveis enviesamentos; a *triangulação de teoria*, que possibilita ao investigador recorrer a múltiplas teorias para interpretar um conjunto de dados; e a *triangulação metodológica*, que implica na combinação de múltiplos métodos (geralmente observação e entrevista) buscando uma melhor compreensão dos diferentes aspectos de uma realidade e evitando os enviesamentos produzidos por uma única metodologia.

A triangulação foi utilizada nesta pesquisa de maneiras diversas. Realizei uma *triangulação metodológica*, com a ADC, a pesquisa qualitativa e a pesquisa de cunho etnográfico crítico, como também uma *triangulação teórica* ao me basear na Análise de Discurso Crítica (ADC), nos estudos de identidade, poder e ideologia. Outra triangulação teórica pôde ser efetivada a partir das três perspectivas educacionais analisadas em contexto de formação continuada de professores: a pedagogia sistêmica, a pedagogia Waldorf e o projeto Escolas em Transição.

Quanto aos dados, reservo-me a escolha do que considero estar de acordo com a minha postura enquanto pesquisadora qualitativa e que, segundo Janesick (2000) não há apenas “uma forma de interpretar um evento. Não há uma interpretação ‘correta’” (JANESICK, 2000, p. 393). Justificando esta consideração, Janesick (2000) acrescenta um quinto tipo de triangulação: a *interdisciplinar*, que é a possibilidade de incorporar perspectivas de outras disciplinas e permitir, entre outras coisas, o enquadramento do problema sob outros ângulos, a utilização de atividades multidisciplinares e de estratégias investigativas diversas.

Janesick (2000) e Richardson (2000) comparam este desenho qualitativo multifacetado a um cristal e defendem a ideia de “cristalização como uma melhor lente através da qual se pode ver os desenhos da investigação e seus componentes” (Janesick, 2000, p. 392).

Richardson descreve a metáfora do cristal da seguinte forma:

“os cristais são prismas que refletem as exterioridades e as refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e de matizes, projetando-o em diferentes direções. O que vemos depende do nosso ângulo de observação”⁵⁰ (2000, p. 934).

De acordo com o que foi dito anteriormente, o uso da cristalização como opção metodológica parece adequada para o desenvolvimento das análises dos dados e na tentativa de obter uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo. Cada conjunto de dados, gerados ou coletados pelos instrumentos outrora selecionados, cada um com suas particularidades e possibilidades, serão analisados ao longo de todo o trabalho analítico, à luz da cristalização, das contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica e demais teorias correlatas. Considero ainda que “não há um ‘dizer’ correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente do fenômeno” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6). E assim, como qualquer outra perspectiva pode incluir outras faces, olhar através de outras lentes e permitir uma compreensão mais profunda e complexa acerca da questão investigada.

A seguir, no capítulo 3, descrevo as três perspectivas educacionais separadamente. Em cada uma delas discorro sobre aspectos históricos, teóricos e de sua aplicabilidade. Posteriormente, apresento as análises por meio da metáfora dos cristais, ou seja, da cristalização.

⁵⁰ “Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions. What we see depends on our observation angle.”

*How can I go on
From day to day
Who can make me strong in every way
Where can I be safe
Where can I belong
In this great big world of sadness
How can I forget
Those beautiful dreams that we shared
[...]*

How can I go on?

How can I go on?
(Freddie Mercury / Moran)

CAPÍTULO 3

Os gêneros e suas músicas

3. Os recortes da conjuntura social

O quarto capítulo apresenta a análise da conjuntura na qual as professoras/colaboradoras desta pesquisa encontram-se envolvidas em suas respectivas práticas sociais. Apresentando ainda a análise conjuntural das diferentes perspectivas dos três cursos de formação continuada pesquisados que estão sendo colocadas em prática nas salas de aula neste momento da contemporaneidade, com os respectivos conteúdos desenvolvidos no curso.

A conjuntura está relacionada a um grupo de práticas permanentes em torno de um projeto específico e a sua análise envolve os hábitos cristalizados ou permanências e as tensões dentro dos eventos das práticas que são permeados por lutas de poder, que se configuram nas práticas particulares, mas são efeitos de relações externas (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 22). Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a análise da conjuntura se liga a uma série de eventos que se sustentam e se transformam através da rearticulação das práticas, e assim, transcendendo os eventos individuais ao traçar seus efeitos através do tempo. Por este motivo, a análise da conjuntura extremamente adequada a esta pesquisa que tem a finalidade transformadora, onde “cada prática pode simultaneamente articular, junto com outras práticas, posições sociais múltiplas e seus efeitos sociais” (CHOULARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 24). Desse modo, apresento de uma forma mais ampla e de acordo com o conceito de conjuntura, o contexto pós-moderno abordado na pesquisa e suas implicações na prática social.

Na seção 3.1 delimito um pouco mais as implicações da conjuntura mais ampla e apresento a conjuntura da prática pedagógica em que estão inseridas a pesquisadora e as professoras/colaboradoras desta pesquisa. De acordo com o que Chouliaraki e Fairclough (1999) já disseram, os eventos se ligam a uma série de outros eventos, e neste caso, desencadearam a busca destas professoras por perspectivas educacionais alternativas. Na seção 3.2 descrevo a conjuntura da pesquisadora e das professoras/colaboradoras, e na seção 3.3 abordo aspectos conjunturais das perspectivas pedagógicas pesquisadas neste estudo.

Em seguida, apresento a contextualização dos olhares pedagógicos de cada uma das três práticas pesquisadas em três subseções separadas, a saber: o olhar da pedagogia sistêmica na escola na seção 3.4; o olhar da pedagogia Waldorf na escola na seção 3.5; e o olhar do projeto Escolas em Transição na escola na seção 3.6.

Os princípios basilares de minha análise estão em Chouliaraki e Fairclough (1999), Giddens (1991, 2002), Harvey (1993, 1996), Bauman (2001) e Fairclough (2001[1992], 2003). Embaso-me também nos pressupostos e precursores de cada uma das perspectivas estudadas.

Com essas seções, pretendo descrever claramente, as bases conjunturais das perspectivas pedagógicas consideradas neste trabalho, bem como as repercussões destas mesmas práticas na (re)construção das autoidentidades das professoras/colaboradoras na reconfiguração de suas práticas com vistas à transformação social. Ainda cabe ressaltar que nesta parte que trata da análise da conjuntura, os dados gerados e coletados ao longo da pesquisa podem ser utilizados de maneira ilustrativa. Estes mesmos dados podem reaparecer na parte referente à análise dos dados, de maneira analítica.

3.1 Análise da conjuntura

O momento atual que chamamos de modernidade tardia apresenta níveis de progresso e evolução que trazem consigo novos problemas e novas necessidades na prática social. A sociedade está se globalizando, a convivência com pessoas de diferentes países é fato corrente, a estrutura das famílias está em transformação, as novas tecnologias apontam para novas maneiras de se relacionar, de viver, de trabalhar, de aprender e de ensinar. Está emergindo uma nova forma de entender e de estar no mundo.

...vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 1993, p.17)

Grandes transformações, tanto econômicas quanto sociais, marcaram as últimas décadas. O modelo político neoliberal está cada vez mais presente no cenário internacional. A mudança econômica nos modos de produção e consumo de massa para um modo baseado na informação, na construção de um novo capitalismo. Estas, entre outras mudanças econômicas e culturais desencadeadas na sociedade, principalmente pelos avanços da tecnologia da informação, segundo alguns teóricos (GIDDENS, 1991;

CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; BAUMAN, 2001) foram determinantes para caracterizar este período ao proporcionar novas formas de experiência e conhecimento, assim como novas formas de se relacionar a distância. Apesar de cada um deles ter nomeado este período diferentemente, todos ressaltaram características semelhantes e, igualmente importantes para delinear o período da modernidade tardia⁵¹.

Dentre as características deste período destaca-se a mudança do foco do consumismo: a substituição da necessidade pelo desejo que Bauman (2001: 89) afirma ser “necessário para manter a demanda do consumidor no nível da oferta”. Além desta, Giddens apresenta outras:

A reorganização de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade da modernidade supõem propriedades universalizantes que explicam a natureza fulgurante e expansionista da vida social moderna em seus encontros com práticas tradicionalmente estabelecidas. A globalização da atividade social que a modernidade ajudou a produzir é de certa maneira um processo de desenvolvimento de laços genuinamente mundiais (2002: 15).

É nesta sociedade que nos encontramos hoje. As ações de ontem já não produzem os mesmos efeitos nos dias atuais. Os avanços tecnológicos e as novidades que precisamos conhecer e incorporar às nossas práticas sociais e discursivas estão vinculados ao período da modernidade tardia. De modo que, “o desenvolvimento e expansão das instituições modernas está diretamente envolvido com o imenso aumento na mediação da experiência que essas formas de comunicação propiciaram” (GIDDENS, 2002: 16).

Giddens ainda reitera que:

Em condições de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana. (GIDDENS, 1991: 73)

Temos que modificar nossas práticas sociais e o discurso, adaptando-os a esta nova ordem mundial. E a escola, assim como seus atores, professores e alunos, não podem se excluir deste processo. Neste sentido, a SEEDF vem promovendo ações para desenvolver práticas educativas que acompanhem, entre outras, as demandas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas da atualidade. Além disso, com a homologação da Base

51 O termo modernidade tardia aqui adotado é utilizado por Giddens (1991) e Chouliaraki & Fairclough (1999). Bauman (2001) define este mesmo período como modernidade líquida, e Giddens (1991, 2002) como pós-modernidade e modernidade alta.

Nacional Comum Curricular – BNCC no âmbito federal, a SEEDF também lançou um olhar para o seu próprio currículo, que é o Currículo em Movimento do Distrito Federal, que foi lançado primeiramente em 2014. O processo de elaboração da segunda edição deste Currículo não poderia “desconsiderar o processo coletivo e colaborativo de constituição da primeira edição” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8). Neste sentido:

Em muitas partes deste novo documento é possível encontrar trechos do Currículo anterior, que teve como ponto de partida e suporte teórico-prático documentos legais, currículos de outros entes federados, textos acadêmicos e ações coletivas desenvolvidas na rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8-9).

O Currículo atual valoriza a participação dos profissionais da educação do Distrito Federal tanto na sua concepção quanto no seu processo de reconstrução como forma de realinhar suas ações educativas àqueles que ativamente participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, percebemos, desde o currículo, o estímulo a ações de caráter reflexivo tanto para os professores, quanto para todos os envolvidos na prática pedagógica. Este incentivo aparece presente nas práticas discursivas e sociais relativas ao processo de estruturação e revisão deste documento. Considerando todo este processo e, “para além da imersão em cada instituição educativa, o Currículo deve ser plenamente conhecido pelos profissionais que lidam com as políticas públicas educacionais” possibilitando uma ação crítica conjunta com vistas à mudança social.

A mudança social pretendida pelo Currículo em movimento é trazer o aluno “como protagonista no processo educativo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9) e que, em consonância com documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, sejam capazes de refletir sobre as peculiaridades do espaço territorial a que pertence, a diversidade cultural, a realidade social, além do respeito à diversidade. O currículo afirma:

Faz-se necessário desenvolver um olhar e escuta atenta à cultura, respeitando histórias e modos de vida e de estar no mundo da criança, bem como sua formação identitária nas relações que estabelece com sua cultura [...e...] proporcionar ocasiões de troca de vivências e experiências [...], ampliando as possibilidades de desenvolvimento de cada criança como sujeito que se constitui também nesse espaço social (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 17).

A postura do Currículo em Movimento do Distrito Federal incentiva o aprendizado e o exercício de um novo modo de perceber os alunos, num exercício diário que se constrói passo a passo e reflexivamente, rumo à transformação social.

Muitos dos profissionais da educação veem o campo educacional como um caminho de adaptação e de mudança, o qual nos permite chegar a soluções para os novos obstáculos que se apresentam. Há tempos que as relações e os aspectos afetivos e comportamentais da prática pedagógica precisam de uma atenção especial. Dentre os muitos problemas podemos destacar alguns, que são o fracasso escolar, a falta de motivação, a infrequência, a diversidade cultural e religiosa nas salas de aula, os problemas sociais e econômicos, os problemas de conduta e a ausência de disciplina, o desgaste dos professores, a falta de comunicação e reconhecimento entre os diversos níveis do contexto escolar. São tantos, e a cada dia parece brotar tantos outros.

A falta de esperança, as tentativas frustradas, um descrédito na sua prática pedagógica, estes são alguns dos aspectos presentes não só nas práticas pedagógicas, como também numa complexa rede de práticas. No âmbito das minhas experiências, eu, como professora, consigo sentir os transtornos e atropelos desencadeados no contexto da modernidade tardia. E assim, me vejo como muitos dos professores da atualidade: desestimulada e desacreditada em minha prática pedagógica. Marianne, como professora, às vezes dizia que

...se sentia cada vez mais limitada pelas condições externas: as transformações dos alunos em direção a comportamentos consumistas e o mundo da televisão; os tipos de comportamentos ligados ao meio ambiente de onde provinham os alunos; a crescente imposição daquilo que deveria fazer parte do currículo escolar; a insistência na transmissão de conteúdo, deixando pouco tempo para o aprendizado prático; as diversas imposições da secretaria de educação; as regras administrativas na escola em relação ao decurso das aulas; as regulamentações das unidades didáticas que deveriam ser desenvolvidas em espaços de tempo muito curtos (Franke-Gricksch, 2014, p.17).

Nesse contexto, estes tópicos emergem e clamam por uma atitude que, estimulada pelo atual Currículo, possa dar o ponta pé inicial rumo a reconfiguração de sua prática social: a incorporação de perspectivas pedagógicas e a atualização de ferramentas capazes de promover mudanças nas representações e (re)construções identitárias dos professores em sua prática educacional. Neste sentido, trago à investigação três destes novos olhares.

3.2 Análise da conjuntura das práticas pesquisadas

Os caminhos pedagógicos que esta pesquisa percorreu são aqueles que, sendo novos ou não, estão emergindo nas práticas sociais como possíveis soluções para alguns dos sintomas da modernidade tardia presentes no contexto escolar, como: a fragmentação do sujeito, a perda de sentido, a sociedade da tecnologia, entre outros. Além disso, eles possuem concepções em comum que podem ser identificadas nas seções a seguir. Dentre elas, está o que o professor José Pacheco (2016) defende: “cuidar da pessoa do educador, reconfigurar a prática pedagógica, co-criar novas construções sociais de aprendizagem”. Tudo isso, no intuito de (re)construir a prática pedagógica onde os professores “fazem, e que refletem sobre o que fazem, que pensam, e que procuram ser coerentes, na ação, com aquilo que pensam.” (Nóvoa, 2014 p:38) E que seja, para provocar mudanças! Transformar! Reconstruir!

Neste intuito vamos apresentar nesta pesquisa, as perspectivas presentes no contexto da prática pedagógica e que neste momento estão emergindo inclusive no contexto da educação pública do Distrito Federal. Estes novos olhares não são fruto de uma ideia recente, mas tinham um campo de atuação específico e relativamente restrito. Todos passaram por momentos de pesquisa, comprovação, reflexão e compartilhamento. No entanto, só agora estão apresentando uma repercussão social capaz de promover a incorporação de suas práticas com maior abrangência no contexto educacional atual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O recorte desta pesquisa trabalhará com as seguintes práticas pedagógicas: a pedagogia sistêmica, a pedagogia Waldorf e o projeto Escolas em Transição. Todos eles já com aceitação e implementação inicial na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Cada uma destas perspectivas educacionais aqui estudadas está inserida em contextos e práticas sociais específicas. No caso dos professores que escolhem a formação em educação sistêmica não estão vinculados especificamente a nenhum projeto que os direcione na escolha por uma perspectiva educacional alternativa. Eles, individualmente, procuram pela formação nesta perspectiva educacional a partir dos efeitos observados na prática de professores e colegas de trabalho que já aplicam os pressupostos desta perspectiva. Este depoimento da professora “SB” ilustra bem este olhar que sai do individual para o coletivo:

SB: Se eu sozinha planto uma sementinha vai florir, mas se todos nós juntos, pudermos juntos semearmos essas sementinhas o jardim vai ficar muito mais bonito.
--

Como se pode constatar, cada novo contato estabelecido pelo compartilhamento de informações e pela observação dos resultados da prática pedagógica dos colegas é mais um ponto configurado na sua rede de atuação e quando este professor se capacita, ele se torna um ponto fortalecido na ampliação da rede de atuação desta prática. A formação desta perspectiva já atingiu cursos formalmente reconhecidos pela SEEDF, que são o curso de extensão em parceria com a UnB, e o curso oferecido em parceria com o EAPE.

As outras perspectivas educacionais estudadas nesta pesquisa também estão expandindo seu campo de atuação na SEEDF. O curso de pedagogia Waldorf já está em seu terceiro ano de oferta em parceria com o EAPE, sempre precisando definir critérios de seleção para a distribuição das vagas entre os interessados. O curso é oferecido por professores da rede pública com formação em pedagogia Waldorf e que, segundo este depoimento, trabalham para expandir a rede de práticas desta perspectiva pedagógica na SEEDF:

“O movimento é uma iniciativa aqui de Brasília que pretende colocar a Pedagogia Waldorf na rede pública. A gente é um movimento que tem cinco anos, uma trajetória em Brasília, e a gente está numa escola pública, com três professores que tem formação na pedagogia Waldorf, atendendo 72 crianças na rede pública. É uma escola na periferia, perto do Lago Norte, na periferia de Brasília. [...] E como o nosso movimento é um movimento de trazer a pedagogia Waldorf pro social, para as pessoas que não tem acesso a uma educação de qualidade, a gente achou que esse nome tinha tudo à ver com a proposta de trazer essa metade nossa para um Brasil que não tem acesso, não tem a possibilidade de pagar uma escola Waldorf”. (WH)

Este grupo de professores da rede pública, apresentou um projeto para implementar uma escola com os pressupostos da pedagogia Waldorf na SEEDF. Este projeto foi aprovado e neste ano elas estão trabalhando com este propósito, inclusive conseguiram reunir as práticas educacionais da pedagogia Waldorf numa escola da 116 norte em Brasília. O curso de pedagogia Waldorf este ano será realizado nesta escola.

A terceira e última perspectiva educacional a ser investigada nesta pesquisa também tem ampliado seu campo de atuação na SEEDF. O idealizador da escola da ponte, José Pacheco tem expandido sua atuação em Brasília e junto com o projeto EcoHabitarê vêm realizando várias parcerias com escolas da SEEDF. Entre elas podemos mencionar uma escola do Paranoá que neste ano terá implementado o projeto Comunidade de Aprendizagem do Paranoá – CAP. Como o foco deste trabalho é a formação continuada de professores, escolhi uma escola que participa do projeto Escolas em Transição, que incentiva grupos de professores a formarem uma equipe

para trabalharem de acordo com suas orientações⁵². Segundo o sítio eletrônico EcoHabitaré (2017), em 2017 o processo de ampliação da rede de núcleos de projetos do Escolas em Transição: “está a ser lento, ainda em fase de testagem. As mudanças em educação são lentas”.

No entanto eles estão atuando em outros lugares do Brasil, e em Brasília já são 2 escolas de educação infantil, 7 escolas do ensino fundamental I, 4 escolas de ensino fundamental II. Ao todo, são 13 escolas da SEEDF que já fazem parte da rede de transformação da EcoHabitaré a qual o projeto de formação Escolas em Transição está vinculado.

A seguir, ainda como parte integrante da conjuntura, apresento os olhares pedagógicos de cada uma das três práticas educacionais pesquisadas em três subseções separadas: o olhar da pedagogia sistêmica na escola na seção 3.3; o olhar da pedagogia Waldorf na escola na seção 3.4; e o olhar do projeto Escolas em Transição na escola na seção 3.5.

⁵² As orientações do projeto Escolas em Transição e os seus pressupostos estão detalhados na seção 3.5.

*Quando a sua história tira a minha para dançar
Como bailarina salta e gira sem cansar
Vence a gravidade e fica leve até voar
Vendo a gente, toda a gente busca o seu par
Quando um coração se acalma e volta pro lugar
A esperança sonolenta acorda e vai brincar
Toda a melodia é um farol guia em alto mar
Quando uma canção consola alguém valeu cantar
Quando uma canção consola alguém valeu cantar.*

Nossas histórias
(Oswaldo Montenegro)

3.3 O olhar da pedagogia sistêmica na escola

A pedagogia sistêmica surge como uma perspectiva educativa que tem sido utilizada como um instrumento inovadora tanto no diagnóstico quanto na resolução de situações vivenciadas no dia a dia de sala de aula, além de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor. Ela surge para incrementar o cotidiano da escola, possibilitando a aplicação de tudo aquilo que foi alcançado por gerações de pedagogos e correntes pedagógicas ao desenvolverem diferentes metodologias e enfoques que facilitam o processo de ensino aprendizagem. Esta perspectiva permite incluir aspectos relacionais, de comunicação, afetivos e de condução da prática pedagógica. A pedagogia sistêmica pode ser aplicada em qualquer ambiente de sala de aula, mas tem encontrado grande resposta em turmas de crianças e com alunos com necessidades especiais, os quais deixam fluir com mais facilidade as respostas que emanam de seus corações, seguindo o fluxo do coração e do sentir.

Além da pouca consideração do sentir, das mudanças econômicas nos modos de produção e consumo, dos avanços tecnológicos, das transformações sociais e culturais, o contexto da educação contemporânea reflete na atuação do professor e promove desencaixes, que pode ser observado no seguinte excerto:

Excerto SAa

SA: “porque quando eu estava em sala de aula, antes desse curso, eu queria ser tudo para o meu aluno... eu queria ser a mãe dele, eu queria ser a irmã dele, eu queria ser o que ele não tinha tido. Eu era tudo, e professora! E isso era muito pesado para mim”.

Todo o desconforto que se apresenta requer a busca por novas e melhores ferramentas para incrementar a prática pedagógica, além uma postura reflexiva por parte do professor. No caso de Mariane Franke-Gricksh, ela começou a aplicar os ensinamentos de Bert Hellinger na área educacional. E com a experiência da pedagogia sistêmica, a “missão como professora se apresentou sob uma nova ótica” (Franke-Gricksch, 2014, p.15). Outras experiências com esta abordagem foram se concretizando pelos países de

língua espanhola⁵³. A pedagogia sistêmica se transformou num movimento de reordenamento pedagógico. E segundo Olvera⁵⁴, agora, é preciso:

...começar a refletir sobre o passo seguinte, quer dizer, a confirmação de uma disciplina pedagógica e fenomenológica com objeto de estudo próprio, com um método que permita aproximar-se dos problemas educacionais... e o desenvolvimento do corpo teórico que permita explicar a prática pedagógica de maneira ampla e profunda [tradução minha] (Olvera, 2011).

Segundo Hellinger (2007b), o conhecimento por ele desenvolvido, pode e deve ser aplicado em nossa área de atuação: a escola. Franke-Gricksch acrescenta que “os ensinamentos de Bert Hellinger⁵⁵ constituem a base de todo e qualquer pensamento e ação sistêmica na escola” (2004, p. 18). A este respeito, Hellinger afirma:

me alegro quando vejo que as constelações familiares e os conhecimentos que dela resultam podem ser aplicados também em muitos outros campos fora da psicoterapia. Por exemplo, não deram bons resultados somente no trabalho com organizações, também são aplicados em escolas e no aconselhamento educacional, igualmente no serviço social, também em prisões e assistência durante a liberdade condicional. [...] quando alguém oferece Constelações Familiares como para organizações, não necessita ser psicoterapeuta. Da mesma maneira, um assistente social ou um professor não necessitam ser psicoterapeutas quando se servem dos conhecimentos das Constelações Familiares e, em sua área, onde necessário, também os aplicam cômicos de sua responsabilidade” (Hellinger, 2007b, p.299).

⁵³ O grupo Cudec® é uma instituição educacional com 38 anos de história no México e promovia jornadas e treinamentos internacionais em Pedagogia Sistêmica com o enfoque de Bert Hellinger.

⁵⁴ E em 20 de fevereiro de 2002, na cidade de Sabadell, Cataluña, Angélica Olvera, juntamente com Silvia Kabelka, utilizou o termo Pedagogia Sistêmica vinculado ao enfoque de Bert Hellinger

⁵⁵ Para uma visão mais aprofundada sobre os ensinamentos de Bert Hellinger, cito, dentre outros:

HELLINGER, B. **Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares**. Trad. Newton de Araújo Queiroz. São Paulo: Cultrix, 2007a.

_____. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho**. Trad. Eloísa G. Tironi e Tsuyuko Jinno-Spelter. 2ª.ed. Patos de Minas, MG: Atman, 2007b.

_____. **O amor do espírito na Hellinger Ciencia**. Trad. Filipa Richter, Lorena Richter, Tsuyuko Jinno-Spelter. Patos de Minas: Atman, 2009.

_____. **Um lugar para os excluídos: conversas sobre os caminhos de uma vida**. Trad.: Newton A. Queiroz. 3ª. Edição. Belo Horizonte: Atman, 2014.

_____. **Olhando para a alma das crianças**. Trad. Daniel Mesquita de campos Rosa, Tsuyuko Jinno-Spelter. Belo Horizonte: Atman, 2015.

Ao conhecer e vivenciar estes conhecimentos, podemos desenvolver uma nova maneira de olhar para a educação: o olhar sistêmico. De acordo com este olhar, “a escola é um grande organismo vivo, que ajunta, congrega toda esta diversidade não só de sonhos, mas de habilidades e de histórias de vida, de limites e de possibilidades” (Guedes, 2012, p.21). Este grande sistema que é a escola interage com tantos outros sistemas quanto o número de pessoas que lá se relacionam. Esta visão do todo, possibilita que a escola se transforme num ambiente de inclusão onde cada um assume seu papel além de considerar os sistemas familiares, educativos e institucionais.

Muitos dos ensinamentos de Bert Hellinger são trabalhados e experienciados no curso de formação continuada em pedagogia sistêmica, os quais estão distribuídos em cinco módulos que compõem o respectivo curso estudado⁵⁶. No módulo I, são tratados, dentre outros assuntos, os conhecimentos sobre a história da Educação Sistêmica; o que é Pedagogia Sistêmica; o professor e a postura sistêmica. como a lei da ordem atua na família e na escola; a lei do pertencimento; exercícios prático-vivenciais relacionados à abordagem sistêmica; entre outros⁵⁷. Já no módulo II, estudamos as dimensões transgeracional, intergeracional e intrageracional; o professor no contexto da família de origem e como isso influencia o seu trabalho; a lei do equilíbrio; relacionamento aluno/aluno, professor/aluno, professor/professor⁵⁸;

⁵⁶ O conteúdo completo do curso encontra-se no anexo A.

⁵⁷ **Conteúdo do Módulo I:**

A história da Educação Sistêmica; As leis do amor que atuam nos relacionamentos humanos segundo Bert Hellinger aplicado à educação; O que é Pedagogia Sistêmica e os princípios que a sustentam; Consciência pessoal e consciência coletiva; O professor e a postura sistêmica. Qual o lugar do professor? Introdução as leis do amor ordem, pertencimento e equilíbrio; O amor cego da criança; Como a lei da ordem atua na família e na escola; Lei do pertencimento: Quem pertence ao sistema escolar? Quem pertence ao sistema familiar? O sistema familiar e o sistema escolar e suas relações; O 1º dia de aula e suas consequências; A escola que desejo e a minha atuação; Apresentação de casos que ocorrem na escola relacionada a alunos, a professores e aos pais, sob a ótica sistêmica; Exercícios prático-vivenciais relacionados à abordagem sistêmica; Exercício do fio invisível que nos move e o coração; Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

⁵⁸ **Conteúdo do Módulo II**

Um olhar sistêmico e os contextos educativos: as dimensões transgeracional, intergeracional e intrageracional; Ferramentas sistêmicas: genograma, fotograma e bandeira; O professor no contexto da família de origem e como isso influencia o seu trabalho; A profissão e o olhar da família; Lei do equilíbrio; Relacionamento aluno/aluno, professor/aluno, professor/professor; Lei do pertencimento e os vínculos: na escola e na família; Lei da ordem e seus efeitos dentro da escola nos grupos de professores e alunos; Efeitos da exclusão no comportamento do aluno; Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica; Apresentação de casos que ocorrem na escola relacionada a alunos, professores e pais, sob a ótica sistêmica; Orientação para soluções; Exercício do fio invisível e o movimento das células; Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação; Situações.

Em consonância com alguns destes conteúdos estudados, o professor deve agir consciente de que sua sala de aula é um sistema dentro do macro sistema da escola. E o sistema da sala de aula interage com os microssistemas de cada um de seus alunos. Uma tarefa fundamental do professor sistêmico é ampliar o olhar para que dentro dele caiba cada um de seus alunos e seus diferentes contextos. Ele olha para todos. Isso implica estar disponível e flexível para concordar que cada indivíduo tem um mapa da realidade que envolve valores, cultura, geração, momento histórico... (Maita Cordeiro, 2012)

E Marianne Franke-Gricksch, lembrando suas experiências como professora relata o que fala para seus alunos a esse respeito:

Eu sempre vejo vocês juntos com seus pais em nossa sala de aula. Para mim está claro que aqui não estão sentados apenas 22 alunos, mas 22 famílias perante mim, portanto junto com pai e mãe são 66 pessoas, mais eu, meus filhos e o pai deles (2014, p.22).

De acordo com esta visão, a escola recebe as crianças, e estas, mesmo ainda tendo muito a aprender, trazem consigo “uma história de vida que inclui a história de muitas gerações” (Guedes, 2012, p.42). Com o curso, o professor exercita receber seus alunos sem ignorar este aspecto e experimenta seus efeitos. Além disso, ele vivencia seu papel, que é apenas, o de professor. As ausências e outras desordens que sejam percebidas por ele no sistema familiar de seus alunos, devem ser deixadas a cargo da família da criança.

O professor está na escola para que a escola desempenhe sua função social: oferecer condições de aprendizado social e de se transmitir e apropriar conhecimentos e saberes científicos. No entanto, além disso, o professor pode promover as condições necessárias para a aprendizagem da criança: “um ambiente seguro e a compreensão para com tudo aquilo que traz consigo” (Guedes, 2012, p.49). Oferecer segurança para um aluno, na visão da pedagogia sistêmica é enxergar este aluno e fazer com que se sinta incluído no sistema escolar, ou seja, aplicar a **Lei do Pertencimento**⁵⁹. Simplificadamente, “a escola recebe a criança e sua família, e a família inclui a escola” (Guedes, 2012, p. 58). A inclusão também precisa ser recíproca. Quando os pais amam a escola, os filhos conseguem transferir a segurança do lar para a segurança do espaço social que é a escola. E os filhos? Eles incluem os pais sendo leais a eles, e os professores podem apoiar os pais dos através da inclusão de seus alunos.

⁵⁹ Um entendimento sobre a Lei do Pertencimento encontra-se nos livros de Bert Hellinger, supracitados.

Segundo Hellinger, a Lei do Pertencimento é uma das três Leis universais do amor. As outras duas são: a Lei da Ordem que é o respeito à hierarquia dentro de um sistema, e a Lei do equilíbrio que diz respeito ao equilíbrio entre o dar e o receber.

Quando a **Lei da Ordem**⁶⁰ está sendo cumprida, o filho permanece sempre como filho diante dos pais. O filho deve ocupar sempre o lugar de filho. E os pais ocupam o lugar de pai e mãe. Estabelece-se, assim a ordem no sistema pela ordem da vida. “Em relação aos avós, aos pais, os filhos são descendentes, isto é, estão em ordem decrescente. Só existe um sucessor por conta de um antecessor. Esta é a ordem. Cada um tem o seu lugar certo no sistema” (Guedes, 2012, p.83).

A ordem também pode ser aplicada aos integrantes de um sistema que estejam em nível de igualdade, como no caso dos filhos, ou no caso dos alunos na sala de aula. Neste caso, também pode-se aplicar o ordenamento cronológico de chegada na vida, que é o nascimento. Ou então, para ser mais específica, a ordem em que uma pessoa passou a fazer parte do sistema em questão.

Esta mesma aceção pode ser transferida para o contexto escolar. A professora não deve tomar o lugar da mãe, nem de nenhuma outra pessoa no sistema do aluno. Assim como a mãe ou o pai não deve tomar o lugar da professora. O lugar da professora é o lugar da professora. Dentro de um sistema, cada um tem o seu lugar. “Cada lugar é único, com seus deveres, responsabilidades, possibilidades únicas” (Guedes, 2012, p.84). A professora está a serviço de seus alunos e como líder deste grupo ela se coloca antes, e assim pode exercer seu papel de professora. No seu lugar.

A forma com que buscamos a harmonia entre o dar e o receber é a **Lei do Equilíbrio**⁶¹. Num sistema familiar, os pais estão numa posição anterior a seus filhos, pois sem o encontro dos pais (pai e mãe) o filho não existiria. O filho recebe de seus pais o que há de mais precioso neste encontro: a vida. Sendo assim, a única coisa que os filhos devem fazer em troca é reverenciar os pais. A postura “das crianças perante seus pais era de respeito e gratidão por estarem vivos. [...] crianças que conseguiam ter essa postura recebiam os bons dons de seus pais e se tornavam fortes na vida, mesmo se não ganhassem tudo o que desejassem” (Franke-Gricksch, 2014, p.31). Os filhos podem não concordar com tudo o que os pais fazem, mas a gratidão pela vida que lhes foi dada deve ser

⁶⁰ Um entendimento sobre a Lei da Ordem pode ser encontrada nos livros de Bert Hellinger, citados anteriormente.

⁶¹ Um entendimento sobre a Lei do Equilíbrio pode ser encontrada nos livros de Bert Hellinger citados anteriormente.

preservada e cultivada. Com a reverência aos pais, os filhos, segundo Franke-Gricksch, “reconhecem que pai e mãe são os grandes e vocês são os pequenos. Vocês tomam seus pais como eles são e vocês são as crianças” (2014, p.34).

O professor também pode ser grato aos pais por eles terem confiado o que lhes é de mais precioso: seu filho. Quando o professor demonstra gratidão e respeito os pais dos alunos, o aluno se sente respeitado, se sente seguro e pode se dedicar a aprender. Esta é uma das maneiras que eles encontram para retribuir o que recebem. Guedes (2012) nos mostra um exemplo de como este processo de dar e receber funciona:

Como é maravilhoso quando a criança se sente honrada em sua identidade! Ela tem vontade de retribuir àquele que a está honrando. Todos nós sentimos necessidade de retribuir o bem que recebemos. E o sucesso é o modo mais generoso de retribuir um bem recebido. Retribuem tirando boas notas, retribuem aprendendo, crescendo e sendo pessoas realizadas e felizes. (p.83)

A maneira como nos colocamos a serviço da vida inteira a Lei do Equilíbrio e é um dos conteúdos abordados no módulo III, além de influência da família de origem; o professor atual e o professor anterior; os demais membros da escola; o olhar sistêmico para apontar soluções; e outros⁶².

Como consequência do trabalho no módulo III, além do professor colocar o olhar sistêmico em sua prática pedagógica, ele não pode se esquecer de que ele também integra um sistema familiar além do sistema escolar. Por este motivo, o sucesso de sua prática também depende de como as leis e o olhar sistêmico é considerado em seu próprio sistema familiar. Suas questões pessoais e as três leis universais tem que ser observadas e

⁶² **Conteúdo do Módulo III**

Ordens da ajuda com base nas Leis do amor: um olhar para a ajuda na escola; A influência da família de origem do professor no contexto de trabalho; A aprendizagem e a lealdade com o sistema familiar; O julgamento, a pena e seus desdobramentos no contexto escolar e familiar; O conteúdo social e o conteúdo curricular; Ensino tradicional, ensino construtivista e ensino na abordagem sistêmica; Dinâmicas que envolve professores, sua atuação e efeitos: O professor atual e o professor anterior; O professor, o orientador, demais membros da escola e os efeitos da postura sistêmica sobre o sistema do aluno; Passos para um professor sistêmico; Qual o lugar dos pais, dos professores, e da escola e como isso influencia nos relacionamentos. Possibilidades de solução através das Leis Sistêmicas; Intervenções através do desenho da família do aluno com orientações sistêmicas; incluindo os irmãos; Educação do ponto de vista sistêmico de crianças com pais separados, falecidos e crianças adotadas; Ferramentas sistêmicas: genograma, fotograma e a bandeira individual; Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica; Apresentação de casos que ocorrem na escola relacionada a alunos, professores e pais e o olhar sistêmico para apontar soluções; Intervenções individuais e coletivas na escola; Exercício do fio invisível para adoção; Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

aplicadas ao seu próprio sistema. O desenvolvimento do olhar sistêmico integra o respeito a estas três leis em qualquer área de aplicação, pessoal ou profissional. No caso do professor, a mudança de atitude na construção de uma postura sistêmica, continua a ser exercitada no módulo IV⁶³, que entre outros tópicos, trata da mudança de olhar através do paradigma sistêmico.

A postura sistêmica em seu sistema familiar repercute em sua atuação profissional. Hellinger ainda acrescenta que nesta ação sistêmica é preciso evitar as lamentações, pois estas frustram e enfraquecem a ação (2007a). É um processo de autoeducação. O professor que consegue olhar para si mesmo com o olhar sistêmico também consegue enxergar seus alunos sistemicamente.

E no módulo V, o conteúdo está mais direcionado à aplicação dos paradigmas sistêmicos na educação especial⁶⁴ e se torna mais uma ferramenta disponível à prática pedagógica do professor. A cada dia, o olhar da Pedagogia Sistêmica com o enfoque de Bert Hellinger está cada vez mais forte neste movimento de reordenamento pedagógico das escolas. Cada uma das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, ao tomar consciência e observar as suas leis, pode ser mais um ponto na construção de uma rede que se fortalece e se propaga como as ondas.

⁶³ **Conteúdo do Módulo IV**

A mudança de olhar através do paradigma sistêmico; Dinâmicas variadas relacionadas a inclusão, exclusão e comportamentos difíceis; Como a mudança de postura pode ajudar? A educação sistêmica e o vínculo entre os pais e a escola. O vínculo entre os professores e os alunos; Diferentes culturas na sala de aula e o respeito a diferentes contextos incluindo os mesmos; Educação movida pela ordem e pelo amor: birras e controle do aluno; A responsabilidade da família e da escola; Trabalhando com recursos sistêmicos; Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica; Situações que ocorrem nas escolas relacionadas à criança e adolescentes, professores e pais sob a ótica sistêmica; Orientação para soluções; Exercício do fio invisível para a criança e pais separados; Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

⁶⁴ **Conteúdo do Módulo V**

Inclusão da história da Educação Especial. O percurso histórico da Educação Especial no Brasil e o olhar sistêmico; A escola inclusiva e o olhar sistêmico: Quem são os excluídos? O movimento de julgamento e pena com relação ao estudante com deficiência e a inclusão de uma nova postura; O perfil do professor para inclusão e a postura sistêmica no atendimento a pessoa com deficiência; Atuando com o coração. Inclusão e pertencimento; Inclusão e exclusão escolar- o movimento das diferenças na escola; Alunos com diferentes diagnósticos e a postura sistêmica para o atendimento em sala de aula e sala de recursos; Aprendizagem: preocupação ou confiança. O que fazer para ensinar o aluno melhor? Soltar o passado com respeito e olhar para o futuro; Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica; Situações que ocorrem nas escolas relacionadas aos alunos com deficiência, professores e pais sob a ótica sistêmica; Orientação para soluções; Exercício do fio invisível para inclusão; Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

*Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo da imensidão
Do universo em nós
A força desse amor
Nos invadiu...
Com ela veio a paz, toda beleza de sentir
Que para sempre uma estrela vai dizer
Simplesmente amo você...*

Céu de Santo Amaro

(Flávio Venturini)

3.4 O olhar da Pedagogia Waldorf na escola

A pedagogia waldorf⁶⁵ também surge como uma perspectiva educativa capaz de fornecer subsídios à prática pedagógica contemporânea. Esta pedagogia é o olhar que o filósofo austríaco Rudolf Steiner⁶⁶ (1861-1925) lançou no início de século XX, como um movimento alternativo à prática pedagógica corrente da época. Esta perspectiva é estruturada sobre princípios próprios que ampliam a concepção de ser humano, sendo orientada a partir de pontos de vista antropológicos, pedagógicos curriculares e administrativos que se baseiam na Antroposofia. Além de ter mais de um século de existência, esta pedagogia, que é aplicada principalmente em escolas de metodologia fundamentalmente Waldorf, tem ampliado sua forma de atuação. Ela também, tem sido aplicada de forma individual ou em pequenos grupos, em escolas da rede pública de ensino. Isto se deve muito, pelo fato destes professores estarem procurando ferramentas alternativas para enfrentar os desafios da educação na atualidade. Mesmo trabalhando de uma forma não ideal à luz desta pedagogia, estes professores coadunam com a ideia de “educar e ensinar conforme o exige a natureza humana integral” de Rudolf Steiner⁶⁷ (2015, p. 20) respeitando o ritmo de desenvolvimento da criança.

Para compreender o caminho percorrido pela pedagogia Waldorf, primeiramente, o curso abordou entre seus conteúdos, os temas referentes aos aspectos históricos da Pedagogia Waldorf no Mundo, no Brasil e na Rede Pública. Além deste panorama

⁶⁵ Três ciclos de palestras fundamentam os estudos de Steiner acerca da Pedagogia Waldorf: o primeiro foi publicado no livro *O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. E os outros ciclos se transformaram nos seguintes livros: *A arte da educação II* que discorre sobre os aspectos metodológicos e didáticos da pedagogia; e *A arte da educação III* que aborda as discussões acerca de algumas disciplinas específicas e da solução de problemas educacionais.

⁶⁶ Rudolf Steiner foi um grande estudioso das obras de Goethe e de seu método cognitivo, as quais se constituíram como ponto crucial na sua teoria do conhecimento: a Antroposofia.

⁶⁷ Dentre as obras de Rudolf Steiner que servem de referência a para o estudo da pedagogia Waldorf, cito: STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. Trad. Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. 2ª. ed. atualizada. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. Trad. Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **A arte da educação II**: metodologia e didática no ensino Waldorf. Trad. Rudolf Lanz. 4ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007a.

_____. **Os pontos centrais da questão social**: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Antroposófica. 2011[1919].

_____. **Temperamentos e alimentação**: indicações médico-pedagógicas e aspectos gerais. Trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. 5ª.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. Trad. Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

histórico, houve espaço para se discutir aspectos da pedagogia Waldorf no contexto cultural brasileiro.

Na pedagogia Waldorf, o professor é a figura principal e é exigido deste, uma formação específica: que pode ser o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf ou cursos de fundamentação em pedagogia Waldorf oferecidos para professores com formação em pedagogia ou outra graduação. Nestes cursos, encontramos uma diversidade de conhecimentos para se tornar um professor Waldorf. É preciso estudar, além da fundamentação antroposófica, temas diversos como a Eurytmia⁶⁸, a teoria e prática musical com flauta doce e Kântele⁶⁹, entre outros. O curso de formação em pedagogia Waldorf oferecido pelo EAPE, selecionou alguns destes conteúdos e os listou em sua proposta⁷⁰ que, de acordo com seus proponentes, deveriam ser apresentados e estudados com o propósito de se desenvolver a postura de um professor Waldorf. Além disso, deveria, por meio de uma abordagem prática, instrumentalizar as ações no dia a dia na sala de aula. Neste sentido, o curso disponibilizou uma variedade de aplicações prática dos seus conteúdos. Em contrapartida, restringiu a possibilidade do aprofundamento e da vivência de seus aspectos filosóficos na sala de aula do curso. Temas relacionados à questão da gnosiologia da cosmovisão e da fenomenologia⁷¹, os quais são característicos da pedagogia Waldorf, não foram desenvolvidos em sala. Restando a cada professor participante, realizar estudos acerca destes temas. No caso da construção da postura de um professor Waldorf, as vivências a serem proporcionadas pelo curso são essenciais neste processo, principalmente àqueles professores que o único contato com esta temática se realiza no curso.

De acordo com a perspectiva da pedagogia Waldorf, toda a atividade educacional e docente se constituem através de medidas concretas “sobre a integração da alma espiritual no corpo físico, e, de outro lado, sobre a integração da corporalidade orgânica na alma espiritual” (STEINER, 2015, p. 32). Os professores devem, ao utilizar estas medidas, estar conscientes de sua atuação, olhando, inclusive e primeiramente para o que

⁶⁸Simploriamente, a Eurytmia é a arte do movimento do corpo que segue a melodia de uma música ou poesia.

⁶⁹É um instrumento semelhante a Lira e característico da pedagogia Waldorf.

⁷⁰ Para consultar a proposta completa do curso de formação em pedagogia Waldorf ofertado pelo EAPE, vide anexo B.

⁷¹ A base para o estudo deste tema pode ser encontrada no livro:

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. Trad. Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. 2ª. ed. atualizada. São Paulo: Antroposófica, 2004.

são e não só para o que fazem. Para tanto, a questão da autoeducação do professor, elencada como um dos conteúdos, é necessária. Somente desta forma, os professores estarão compenetrados “da importância que possui o fato de o ser humano influir no mundo não só não só pelo que faz, mas antes de tudo pelo que é” (STEINER, 2015, p. 32), conscientes de que a atitude mental do professor em sua própria vida pessoal é a que ele leva para a aula. A primeira tarefa pedagógica consiste:

“Em primeiro educamos a nós próprios, fazendo reinar uma relação mental e espiritual íntima entre professor e os alunos, e em entrarmos na classe, cômicos de realmente existir esta relação espiritual, e não apenas as palavras, repreensões e habilidades pedagógicas” (STEINER, 2015, p. 33).

Além de seu trabalho de autoeducação, outro papel do professor é tornar a natureza compreensível aos seus alunos, assim como a vida espiritual para que sejam capazes de integrar-se na vida social. A natureza exterior nos coloca perante dois lados: o lado cognitivo e do caráter imagético, com a vida das representações e dos pensamentos, que se referem a aquilo que na natureza está morrendo; no caso do lado volitivo, ao que é vivenciado pela vontade viva, no campo total dos doze sentidos. “O mais importante, nas impressões sensoriais [...] não é tanto o aspecto passivo, mas o aspecto ativo com que nos defrontamos volitivamente as coisas” (STEINER, 2015, p. 54). Entre estes dois, encontra-se o pensar puro e liberto. Seguindo estes aspectos, o professor também pode trabalhar no âmbito dos aspectos do pensar, do sentir e do querer, buscando sempre o desenvolvimento integral dos seus alunos.

No entanto, é especialmente importante que o próprio professor já tenha incorporado à sua prática os conhecimentos que orientam a arte da pedagogia. Dentre estes conhecimentos, alguns também, estão presentes no conteúdo do curso⁷² em pedagogia Waldorf pesquisado e serão tratados a seguir. Dentro do estudo sobre o

⁷² O **conteúdo** do curso em pedagogia Waldorf: a importância do “brincar”, no processo de ensino-aprendizagem; Atividade rítmica; Autoeducação do professor; A flauta doce na Pedagogia Waldorf; Brincadões (Brincadeiras de dedo); Contação de História; Desenho de Forma; Desenho infantil; Desenvolvimento humano à luz da antroposofia: os setênios; Doze Sentidos; Épocas e ritmos anuais; Histórico da Pedagogia Waldorf no Mundo, no Brasil e na Rede Pública; Letramento e Matemática nas Escolas Waldorf; Noções básicas de leitura musical; O Currículo das Escolas Waldorf; O Cântele na Pedagogia Waldorf; Os Quatro Parâmetros Musicais; Os Quatro Temperamentos; Os Tipos Anímicos; Pedagogia Waldorf na cultura brasileira; Roda Rítmica; Tipos Constitucionais; Trimembração e Quadrimebração.

desenvolvimento humano à luz da antroposofia, a divisão dos setênios⁷³ possibilita uma descrição detalhada das características de cada período, as quais servem de base para a prática do professor Waldorf. A figura do professor é valorizada e tem particularidades. O aluno tem um único docente, que ministra as matérias básicas do 1o ao 8o ano de estudo. Do 9o ao 12º, surge a figura do tutor, que além de lecionar uma das disciplinas, tem a função de acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos. Steiner defende que, nessa fase da vida, é de extrema importância um referencial de autoridade, destacando a importância de se ter personalidades a sua volta, cuja maneira de julgar o mundo desperte no jovem as forças intelectuais e morais desejáveis, sendo muito importante “ a percepção que o jovem tenha da autenticidade do adulto” (BURKHARD, 2015, p.88). Nos primeiros anos que englobam o primeiro setênio, a imitação e exemplo são essenciais para a educação, já no segundo setênio, entram em cena a aspiração a ideais e a autoridade. Os professores também são responsáveis pelos relatos descritivos do desempenho e comportamento dos alunos nos boletins. Estes relatos tem por base a observação do professor e as avaliações.

Os conteúdos trabalhados no curso em pedagogia Waldorf pesquisado foram definidos a partir de pilares em consonância com a proposta do Currículo em Movimento do Distrito Federal. A dimensão da arte é um destes pilares, sendo que a linguagem artística musical aparece como uma ferramenta pedagógica cotidiana e durante todo o curso, a musicalização esteve presente como elemento essencial. Como parte do conteúdo, foram trabalhadas noções básicas e musicalização por meio do Kântele e da flauta doce. Estas atividades contemplam alguns dos seguintes itens do conteúdo: noções básicas de leitura musical; a flauta doce na pedagogia Waldorf; o Kântele na pedagogia Waldorf; os quatro parâmetros musicais. Outras atividades artísticas também estavam presentes e foram utilizadas apenas como instrumentos da prática pedagógica e os momentos em que ocorrerem serão descritos no capítulo 4, seção 4.1 na parte que trata da análise etnográfica deste curso.

O conhecimento sobre os setênios proporciona uma percepção acerca das fases do desenvolvimento do ser humano e a sua conseqüente influência no processo de ensino aprendizagem. A partir deles, pode-se adequar as atividades a serem desenvolvidas, como

⁷³ Para um estudo mais profundo sobre o critério dos setênios, além de Rudolf Steiner, confere: BURKHARD, Gudrun. **Bases antroposófica da metodologia biográfica:** a biografia diurna. 3ª. edição. São Paulo: Antroposófica, 2015.

as brincadeiras, os desenhos, o ritmo e as histórias. O jardim de infância é uma experiência muito rica neste sentido. É a fase de transição da casa para a escola. O aprendizado é realizado através de brincadeiras de modo a preparar as crianças para o pensar conceitual. Uma das brincadeiras apresentadas no curso foi a Brincadedos, as quais são realizadas com os dedos. Tanto os desenhos infantis quanto os desenhos de forma também foram apresentados aos professores que participavam do curso de formação continuada em pedagogia waldorf. Os desenhos refletem o que as crianças sentem internamente, e o seu desenvolvimento pode ser observado por eles, inclusive. Quando a criança começa a desenhar o chão e a posicionar os elementos em seus lugares de fato, significa que ela já está pronta para ser alfabetizada. Os brinquedos, que são característicos numa sala de jardim, são feitos de elementos naturais, os quais carregam uma sabedoria em seu interior, que é a carga de sentimentos relacionada à sua produção. As salas são um pouco diferentes e valorizam atividades necessárias ao desenvolvimento das crianças, como uma área para cochilo. Além do trabalho com brincadeiras e com desenhos, a presença de trabalhos com ritmo e repetição favorecem a rotina e a disciplina. Por este motivo a roda rítmica, assim como outras atividades rítmicas foram incluídos no curso. E assim, não poderia faltar a contação de história. No caso da pedagogia Waldorf, as histórias são um exercício com características bem definidas. Quando pequenas, as crianças ouvem a mesma história repetidas vezes num período de um mês. Esta ação, de acordo com as professoras, desenvolve a capacidade de perceber detalhes e a segurança. Já com os alunos maiores, a cada dia se conta mais um pedaço da história, mas antes o aluno é estimulado a contar o que foi dito no dia anterior, o que estimula a atenção e a memória.

Dentro dos conteúdos de base antroposófica, os doze sentidos⁷⁴, e por conseguinte os processos vitais, se mostram muito importantes, tanto para o processo de autoeducação, quanto para o processo de ensino aprendizagem. No que se refere aos sentidos, a percepção se apresenta como uma das formas de vivenciar o mundo. Ela é o ponto de partida através do qual surgem todas as outras formas do processo cognitivo, ou melhor, ela é o ponto de conexão entre a cognição e a realidade. A percepção é um processo que engloba tanto o indivíduo quanto o ambiente em que se encontra. Além

⁷⁴ O conhecimento sobre os doze sentidos está interrelacionado ao conhecimento sobre os processos vitais. Para um estudo mais profundo sobre estes dois temas, confere: STEINER, R. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. Trad. Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2007.

disso, a maneira utilizada para conduzir estas informações até a mente é a experiência sensorial, a realidade percebida pelo mundo das sensações, ou dos sentidos. Steiner (2007) propôs, ao todo, a existência de doze sentidos, divididos em três grupos. Os sentidos do tato, da vida, do movimento e do equilíbrio fazem parte do grupo dos sentidos inferiores. O segundo grupo é o dos sentidos médios ou exteriores. Neste grupo, os sentidos são como janelas que se abrem para se perceber a natureza. Neste grupo já existe um maior relacionamento entre o mundo interior e o mundo exterior, que se estabelece num crescente constante de acordo com a ordem dos sentidos apresentada: o olfato, o paladar, a visão e o térmico. No último grupo, encontramos os sentidos da audição, da palavra, do pensar e do eu. O sentido do eu nos possibilita sentir-nos em unidade com outro ser, passando a sentir este outro ser como se fosse a nós mesmos (STEINER, 2007). O grupo dos sentidos superiores tem caráter representativo do estado evolutivo do ser humano, os quais são necessários à percepção de outro ser humano.

No caso dos sentidos, eles podem ser encontrados na entidade humana, na área dos sentidos. Eles encontram-se separados entre si e se diferenciam uns dos outros. Algo diferente acontece com as forças presentes no ser humano, as quais são mais profundas que as forças dos sentidos e permeiam todas elas. Estes são os sete processos vitais: a vida propriamente dita, que pulsa através destes sentidos. Steiner (2007) caracteriza estes sete processos vitais como um conjunto de funções ou processos funcionais, que são: respiração, aquecimento, alimentação, segregação, manutenção, crescimento e reprodução⁷⁵. A relação destes processos vitais flui através de todos os sentidos.

Outros conteúdos antroposóficos também constam na lista dos conteúdos trabalhados no curso em pedagogia Waldorf estudado e também são relevantes à prática pedagógica. Entre eles estão os quatro temperamentos⁷⁶; a quadrimembração e a trimembração do organismo humano⁷⁷. A adoção do conceito dos quatro temperamentos básicos é uma estratégia que valoriza as características individuais dos alunos. Ao aplicar

⁷⁵ Para um aprofundamento sobre cada um dos processos vitais, confere: STEINER, R. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. Trad. Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2007.

⁷⁶ Confere:

STEINER, R. **O mistério dos temperamentos**: as bases anímicas do comportamento humano. 3ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. **Temperamentos e alimentação**: indicações médico-pedagógicas e aspectos gerais. Trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. 5ª.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

⁷⁷ Confere:

STEINER, R. **O arte da educação I**: estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. Trad. Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

este conhecimento, o professor pode explicar o motivo pelo qual as crianças em estágios de desenvolvimento similares reagem de formas diferentes, e assim propor ações que harmonizem os temperamentos. De acordo com esta concepção, temos o temperamento melancólico, o fleumático, o sanguíneo, e o colérico.

Um outro pilar do curso em pedagogia Waldorf é aquele centrado no currículo. O currículo de base Waldorf consegue integrar-se ao Currículo em movimento do Distrito Federal. Há o trabalho específico do letramento e da matemática e das demais disciplinas, os quais são divididos em épocas ou ciclos de mais ou menos um mês, como forma de proporcionar um maior interesse e atenção por parte dos alunos. Atividades voltadas para a música, arte, natureza e Eurytmia ampliam o currículo Waldorf. Entretanto, os conceitos e os detalhes não aplicáveis na prática são evitados, pois o aprendizado acontece por meio de vivências. Este é um outro ponto diferenciador: as vivências de atividades primárias que visam o enriquecimento da formação do aluno. Estas atividades requerem o desenvolvimento do senso estético e o empenho na realização da atividade.

Os pais de alunos das escolas Waldorf mantêm uma relação muito próxima com a escola, por meio da participação, entre outras coisas, da preparação de festas e na confecção de materiais tipicamente Waldorf.

Além destas peculiaridades práticas características da pedagogia Waldorf, todas as ações no tratamento pedagógico das crianças na escola Waldorf se orientam de modo a promover a saúde no organismo infantil e o respeito ao tempo necessário de cada um na prontidão para o aprendizado.

Tu, é trevo de quatro folhas
É manhã de domingo à toa
Conversa rara e boa
Pedaço de sonho que faz meu querer acordar
Pra vida

Trevo
(Ana Clara Caetano)

3.5 O olhar do projeto Escolas em Transição na escola

O projeto Escolas em Transição é um do projeto de reconfiguração da prática escolar que atende algumas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e é desenvolvido pela EcoHabitaré (2016), que em seu sítio eletrônico define como sua missão: “contribuir para a construção de um mundo sustentável, equitativo e pacífico, adotando como principal caminho uma educação em que todos possam ser protagonistas da construção do conhecimento e agentes de transformação”. Afirmam ainda que buscam integrar “nas suas práticas uma abordagem holística e transdisciplinar, experiências práticas e ferramentas inovadoras, desenvolvidas e testadas em comunidades que buscam a prática de uma vida sustentável” (2016). A EcoHabitaré (2016), também destaca alguns valores como a coerência, a sustentabilidade, a solidariedade, o respeito, a responsabilidade e a beleza⁷⁸, os quais integram uma carta de princípios que norteiam suas ações. Além disso, suas ações se inspiram em diferentes projetos de reconhecimento mundial, entre eles a Carta da Terra, o Gaia Education, o Manifesto pela educação, a Carta da Transdisciplinaridade (UNESCO, 1994), e a Escola da Ponte, a qual, segundo Rubem Alves, “estava depauperada, e foi graças à liderança de José Pacheco que veio a se tornar o que é hoje” (2012). José Pacheco iniciou sua trajetória em Portugal e hoje, também integra a equipe EcoHabitaré e denomina sua atuação como coordenador antropogógico. Desde seu trabalho junto à Escola da Ponte, José Pacheco e seus companheiros de jornada, continuam desenvolvendo diversos projetos e compartilhando uma outra forma de olhar a educação com todos aqueles que estejam disponíveis a experimentar este caminho através dos projetos que desenvolve.

A EcoHabitaré iniciou suas atividades no Distrito Federal em 2013 com a realização do Programa de Educação para a Sustentabilidade em parceria com o Gaia Education. Em 2015, realiza em Brasília, a primeira edição do projeto de transformação vivencial: Gaia Escola – Construindo Comunidades de Aprendizagem para o Mundo Sustentável. Em 2016, nasce o Escolas em Transição e este é implementado no ano de 2017. Neste mesmo ano, a EcoHabitaré inicia o processo de criação da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá – CAP em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, além de ampliar sua no Brasil com o nascimento da rede Gaia Escola Brasil.

⁷⁸ Uma versão completa e detalhada da Carta de Princípios da EcoHabitaré pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico <<http://ecohabitaré.com.br/nosso-dna/>>

Nesta pequena descrição temporal dos projetos da EcoHabitaré pretendo contextualizar o momento em que nasce o projeto Escolas em Transição em meio aos vários projetos concebidos e implementados pela EcoHabitaré. Dentre as atividades formadoras implementadas com a atuação de José Pacheco, destaco também a parceria deste com a EAPE em um projeto de formação que se inicia no final de 2018, mais precisamente em outubro de 2018. O projeto intitula-se **Formação para criação de uma rede de comunidades de aprendizagem no Distrito Federal**⁷⁹ (fase 1) e tem o objetivo de criar uma rede de comunidades de aprendizagem no Distrito Federal. O informativo do respectivo projeto de formação o apresenta segundo os preceitos abaixo, nos quais:

“Os projetos humanos contemporâneos não se coadunam com as práticas escolares que ainda temos, carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos. Exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender. Urge humanizar a educação, conceber novas construções sociais de aprendizagem, nas quais, efetivamente, se concretize uma educação integral. Urge constituir redes de aprendizagem, que promovam desenvolvimento humano sustentável. A educação acontece na convivência, de maneira recíproca entre os que convivem. Se a modernidade tende a remeter-nos para uma ética individualista, nunca será demais falar de convivência e diálogo, enquanto condições de aprendizagem. Será oportuno falar de novas construções sociais. A partir do que somos, do que sabemos e do que sabemos fazer, urge afirmar a possibilidade de conceber ‘comunidades de aprendizagem’” (EAPE, 2018).

Com a implementação desta formação em Comunidades de Aprendizagem em parceria com a EAPE, percebe-se, então, que as formações com a coordenação e a orientação pedagógica de José Pacheco e da equipe da qual ele faz parte têm ampliado sua atuação junto a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Anteriormente, a criação da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá⁸⁰ – CAP foi bastante divulgada em jornais locais. No entanto, não a incluímos neste estudo por estar apenas iniciando seu processo de criação e por sua abrangência ter se constituído durante este estudo. Escolhi, portanto, pesquisar a formação que já estivesse com o início da implementação formalizado, que no caso foi o projeto Escolas em Transição.

79 Maiores informações sobre a referida formação pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico <<http://eape.se.df.gov.br/>>

80 Uma das cidades satélites do Distrito Federal.

Mesmo com a intenção expressa de alguns professores em colaborar com este estudo, apenas a participação de uma professora/colaboradora se efetivou durante o processo de pesquisa. Ao considerar a participação de uma única participante, poderia tê-la descartado por não poder comparar os dados por ela gerados aos dados de outros participantes do mesmo grupo de formação continuada. Entretanto, sua participação se torna válida e rica como representante de um curso de formação continuada que continua expandindo sua atuação e que pode servir de base para futuras pesquisas neste sentido.

O projeto Escolas em Transição é um projeto de caráter transformativo que, de acordo com a EcoHabitaré (2016), tem o objetivo de propiciar condições de sustentabilidade ao processo de transição do modelo transmissivo para uma nova abordagem pedagógica, em conexão com as demandas do século XXI, além de investigar as bases teóricas e práticas que fundamentam uma nova construção social da aprendizagem, o que requer uma reelaboração cultural alicerçada em valores, princípios e acordos pactuados no núcleo de projeto, o qual é integrado por educadores que desejam reconfigurar sua prática educativa em equipe.

O site ainda relata que o este curso de formação é composto por três ciclos cumulativos de aprendizagem que visam apoiar a criação de comunidades de aprendizagem que são: a) a **Iniciação** da transformação do educador com a criação de uma célula matriz da comunidade; b) a **Transição** da escola com a implementação dispositivos pedagógicos típicos de uma nova educação ao se reconfigurar a prática pedagógica; e c) o **Desenvolvimento** que é a implantação de um protótipo de comunidade de aprendizagem, ou seja, um momento de se co-criar novas construções sociais de aprendizagem (EcoHabitaré, 2016).

Segundo a EcoHabitaré (2016), o projeto Escolas em Transição é desenvolvido pela equipe da EcoHabitaré e por mediadores educativos locais num total de 22 horas, sendo 14 horas de atividade presencial e 8 horas de tutoria virtual à distância⁸¹.

Durante todo o processo do percurso transformativo é utilizado a metodologia de Trabalho de Projeto, que englobam modalidades inovadoras como círculo de estudos, oficinas e projetos. Estas atividades são utilizadas como forma de vivenciar cada passo da reconfiguração da prática escolar e por consequência da construção de um protótipo de comunidade de aprendizagem que é desenvolvido de forma de núcleo. Estes núcleos

81 O curso desenvolvido em parceria com o EAPE tem uma carga horária diferenciada: 42 horas de atividades diretas, 14 horas atividades indiretas e 14 horas de Atividades Verificadoras de Aprendizagem (AVA), num total de 70 horas.

de projeto de transformação são partes de um ecossistema. Cada núcleo é constituído por educadores vinculados a um projeto educativo e quando outros educadores que estejam vinculados a outros núcleos se agregam ao outro núcleo, forma-se então, uma rede de projetos. A conexão em rede entre núcleos de projeto de um mesmo território cria um *ecossistema* propício para formação de comunidades de aprendizagem (EcoHabitaré, 2016). Dois livros de autoria de José Pacheco fazem parte da bibliografia de referência inicial⁸². Todos os projetos desenvolvidos por estes núcleos atendem às demandas e necessidades locais, e além de gerar competências e habilidades específicas, produzem conhecimento e cultura como forma de concretização dos sonhos e desejos de seus aprendentes.

Estes aprendentes contemplam a humanidade dos educadores e educandos em sua totalidade, sendo coerente com a indivisibilidade das dimensões biológica, mental e espiritual de cada pessoa. Para atingir tais fins, é preciso conceber novas construções sociais de aprendizagem a partir de escolas dotadas de autonomia, onde se parte “daquilo que cada professor é, valorizando aquilo que ele sabe fazer, dando-lhe tempo para refletir, agir e voltar a refletir e a agir” (Ecohabitaré, 2016). Os educadores são valorizados como sujeitos de sua autotransformação e reelaboração de sua cultura pessoal e profissional. As transformações operadas no modo como o professor aprende pode mudar o modo como ele ensina, reverberando suas ações nas escolas e comunidades de modo a construir uma nova educação baseada numa construção social de aprendizagem inovadora, num contexto de equipe e com um projeto.

O projeto educacional Escolas em Transição é um projeto inovador e singular, capaz de fazer repensar todo processo educacional, além de atuar em consonância com a necessidade social de se reinventar a escola presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de modo a “priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais” (BRASIL, 2013, p. 16). As escolas onde há

⁸² Confere:

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2012b. Disponível em: <[http://ecohabitaré.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/Dicionario de Valores.pdf](http://ecohabitaré.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/Dicionario_de_Valores.pdf)> Acesso em: 30 de março de 2016.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2014. Disponível em: <<http://ecohabitaré.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/APRENDER-EM-COMUNIDADE.pdf>> Acesso em: 30 de março de 2016.

professores que já participaram deste projeto, segundo a EcoHabitaré “ousam, com prudência, reconfigurar as suas práticas, assumir formas específicas de organização do trabalho escolar, em dispositivos de relação, nas atitudes do dia-a-dia, que viabilizam práticas de educação integral. Essas escolas estão no caminho do cumprimento efetivo dos seus projetos político-pedagógicos” (2016).

Os professores transformados pelo projeto Escolas em Transição precisam aprender a usar o digital à serviço da humanização da escola. Primeiro aprendendo a usar as novas tecnologias e, depois contribuindo para a utilização da tecnologia digital como apoio de humanização do ato de educar. Neste processo de transformativo, o professor precisa questionar o que está posto, perguntar, e “não encontrando respostas, ter também a coragem de buscar outra prática, pautada num outro conjunto de princípios e valores” (VASCONCELLOS, 2012b, p. 8).

Neste percurso, o professor precisa se conhecer, precisa conhecer os valores que orientam a sua vida. Para tanto, o exemplo do que aconteceu nos primórdios do projeto da Escola da Ponte é um ponto de partida simples e que pode ser realizado a qualquer momento: “escrevemos num papel os dez valores que orientavam as nossas vidas” (PACHECO, 2012, P. 11). Como se pode ver, os valores⁸³ em comum se tornam o ponto de partida das ações transformativas do grupo e do processo de transformação pessoal.

Desde o início do trabalho com a Escola da Ponte, José Pacheco relata:

Não partimos de problemas, mas daquilo que nós éramos para aquilo que queríamos ser, porque nós éramos o problema... Bem cedo, compreendemos que, se reelaborássemos a nossa cultura pessoal e profissional, também estaria em nós a solução, porque um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é” (2012, p. 11).

Dentro desta perspectiva, o ponto de partida de todos os projetos que contam com a ação de José Pacheco e sua rede de colaboradores parte sempre da referência pessoal de cada participante que, como parte integrante do grupo, traz sua impressão e necessidades individuais como engrenagem motora na construção dos objetivos do grupo. Numa escola ou comunidade de aprendizagem, cada ação individual promove uma ação reflexa no grupo, ou seja: cada um, “ao tomar ciência de si, faz escolhas conscientes, fundamentadas em seus valores, para agir no mundo, indo muito além da soma de suas partes, tecendo forças que mantêm a capacidade de descobrir, aprender e renovar paradigmas e estruturas

⁸³ Alguns dos valores defendidos por José Pacheco em seus projetos foram registrados no livro: Dicionário de valores, o qual se encontra nas referências bibliográficas deste trabalho.

de forma tão natural como a vida sabe fazer” (EcoHabitaré, 2016). Nóvoa, ainda acrescenta que este novo olhar para a educação advém de “educadores e professores que fazem, e que refletem sobre o que fazem, que pensam, e que procuram ser coerentes, na ação, com aquilo que pensam” (NÓVOA, 2014, p. 8).

Neste processo de transformação, Vasconcellos reitera que:

“é praticamente impossível falarmos da experiência da Escola da Ponte sem nos referirmos aos fortes laços de amizade, tanto interna quanto externamente. O que mais chama a atenção na Ponte não são as instalações, os recursos materiais e nem mesmo os interessantes dispositivos pedagógicos⁸⁴, mas as pessoas, a começar pelos alunos até o fundador do projeto, passando pelos ‘amigos da Ponte’ (2012b, p. 8).

Os questionamentos e as transformações pessoais repercutem nas ações da prática educativa na escola, as quais são determinadas pelo processo de avaliação. Um dos grandes desafios de projetos deste tipo “está na constante monitoração e acompanhamento de todas as tarefas que os alunos realizam, do tipo de intervenção e participação que têm na escola e da sua evolução na aquisição de saberes de cariz curricular e de valores pessoais. (PACHECO e PACHECO, 2012, p. 85). Dentre algumas das ,formas de avaliação adotadas, Pacheco e Pacheco citam: a observação, a qual “permite avaliar melhor os alunos em termos de valores e atitudes” (2012, p. 20); o portfólio de avaliação, que é o registro de cada Dimensão Curricular⁸⁵ desenvolvido individualmente por cada aluno (2012); as plenárias ou assembleias semanais, onde toda a escola compartilha novos aprendizados; e a autoavaliação, que “por ser uma atividade complexa [...] precisa ser praticada diariamente [...] e que ensina a necessidade da reflexão no processo de construção do conhecimento” (PACHECO e PACHECO, 2012, p. 41). O relato a seguir, mostra a visão de um pai sobre a experiência da filha que estudou na Escola da Ponte e demonstra a relevância da atividade de autoavaliação para o desenvolvimento da autonomia do aluno como sujeito de sua aprendizagem:

⁸⁴ Uma listagem abrangente dos dispositivos pedagógicos adotados na prática educativa da Escola da Ponte, além dos princípios fundadores do projeto educativo de formação “Fazer a Ponte” e do Regulamento Interno aplicado na Escola da Ponte podem ser encontrados no livro: PACHECO, P. e PACHECO, M.F. (orgs.) A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

⁸⁵ Os conteúdos que os alunos deverão estudar para desenvolver um conjunto de competências específicas e gerais.

Imagine uma criança da Ponte: dia após dia, [...] pegando um objetivo de aprendizagem, fazendo atividades de aprendizagem para atingir aquele objetivo, se autoavaliando, concluindo que se sente apta a procurar um professor, para que este confirme, ou não sua autoavaliação. Depois, pegando outro objetivo e assim por diante (PACHECO e PACHECO, 2012, p. 19).

Segundo Vasconcellos, tanto na formação dos professores quanto nos outros dispositivos pedagógicos característicos do processo de ensino aprendizagem das escolas inspiradas pela Escola da Ponte “a avaliação não se destaca, não chama a atenção, muito embora esteja absolutamente presente” (2012a, p. 17). O autor ainda acrescenta que:

a avaliação nos ajuda na tomada de consciência dos acertos, o que é decisivo para o fortalecimento da autoestima, propiciando condições para novas aprendizagens. [...] A tomada de consciência dos erros, por sua vez, é importante para que possamos nos comprometer com a sua superação, aprender com eles (VASCONCELLOS, 2012a, p. 14 -15).

Segundo Pacheco e Pacheco, “o aluno avança conforme sua autonomia e seu ritmo” (2012, p. 50) e de acordo com seus interesses. Além disso, a autoavaliação propicia um olhar constante para o que foi aprendido e o ajuste dos objetivos a serem alcançados. O aluno, acompanhado e orientado por seu professor, torna-se sujeito de sua aprendizagem.

Os aspectos até aqui destacados, apenas mostram as várias possibilidades de transformação e as ações por elas desencadeadas, realçando, inclusive que não há uma única e eterna orientação a ser aplicada. O mais importante é estar ciente de que é possível fazer a diferença quando os professores se tornam autores e protagonistas no processo de reinvenção da escola.

CAPÍTULO 4

A apreciação – o que sentimos com a música

4. Análise

Após a análise da conjuntura (2a) realizada no capítulo anterior, este capítulo corresponde às etapas 2b, 2c, 3 e 4 do arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999) recontextualizado por Dias (2015), o qual apresenta a análise da prática particular, a análise de discurso, a análise das identidades e os desafios que figuram a questão motivadora. Volto a ressaltar que esta pesquisa é voltada para um contexto de formação continuada e que as análises empreendidas também partiram da questão de pesquisa, a qual é derivada do objetivo principal, além daquelas que emergiram dos dados, a partir dos objetivos específicos, que foram se apresentando durante o processo de pesquisa e que na sua maioria ganharam mais força em mim e se concretizaram nos momentos finais deste estudo.

O capítulo está dividido nas seguintes seções: A seção 4.1 analisa a prática particular que é o foco desta pesquisa em seus contextos de formação continuada. A investigação concentra-se nas relações dialéticas de articulação e internalização entre o discurso, que é apenas um elemento da prática social, e os demais momentos da prática social, sem se reduzir a eles (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A seção 4.2 trata da análise da prática discursiva, englobando os elementos linguístico-discursivos que configuram os discursos da prática social em foco, como as análises linguística e interdiscursiva. Como forma de mapear a conexão entre o discursivo e o social, elenco as principais categorias de análise linguística: processos (verbos), modalidade, intertextualidade, léxico, metáfora, e uso da negação, as quais são associadas às maneiras particulares de (inter)agir, representar e identificar(-se) em práticas sociais situadas. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). Esta seção está subdividida em subseções de forma que as análises dos dados se desenvolvam num *continuum* relacionado às experiências no contexto escolar: **antes, durante e ao término** do curso de formação continuada. Como a análise linguístico-discursiva também está ligada à análise das identidades, já que as experiências e suas dimensões pessoais e sociais se vinculam dialeticamente às capacidades linguísticas. Sendo assim, os dados gerados também trazem aspectos da linguagem que corroboram para a delimitação das

identidades envolvidas. Por isso, apresento a análise das identidades ao longo do processo de análise e vinculadas ao aspecto temporal. As análises de identidade serão construídas principalmente em termos de autoidentidade e da identidade do grupo na voz de seus participantes. É a partir desta análise que podemos compreender os diferentes papéis sociais assumidos pelos sujeitos nas diferentes práticas sociais observadas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, apresento a seção 4.3 que aborda de modo mais específico sobre a minha experiência autoetnográfica. Este percurso da pesquisa se configurou em um espaço muito rico, especialmente para algumas reflexões sobre questões iniciais e principalmente sobre a vivência fenomenológica.

Após as análises da conjuntura no capítulo 3, das análises da prática particular, do discurso e das identidades nas seções anteriores deste capítulo, apresento, nesta última seção, os possíveis desafios e que emergiram durante este processo, assim como a reconfiguração da questão. Estas duas etapas integram o arcabouço teórico-metodológico da ADC, que conforme Chouliaraki & Fairclough (1999), na releitura de Dias (2015), englobam os tópicos da seção 4.4: ‘definindo os principais desafios’ e ‘reconfigurando a questão’. As percepções se concretizando a partir de elementos linguísticos e permitindo ao pesquisador, identificar o que concorre para a manutenção das situações motivadoras e encaminhar sugestões para possíveis mudanças na prática.

Após a delimitação do que será tratado neste capítulo, apresento a seção 4.1.

4.1. Análise da prática particular

Segundo Harvey (1996), os elementos da prática social, que são: atividade material, relações sociais e processos e fenômenos mentais (crenças, valores e desejos), permitem a visualização da realidade social da prática. No caso de uma pesquisa crítica que visa mudanças nas práticas sociais, é preciso estabelecer relações entre o discurso e os demais elementos da prática social. Chouliaraki & Fairclough (1999) ainda assevera que a relação entre estes momentos da prática é dialética ao ponto destes elementos internalizarem os outros sem se reduzirem a eles. Sendo assim, apresento esta análise a partir da articulação entre os momentos da prática particular a que este estudo se refere, que são os três cursos de formação continuada pesquisados e apresentados nos capítulos 2 e 3, respectivamente nas seções 2.6, 3.3, 3.4, 3.5, e que fundamentam socialmente as análises apresentadas neste capítulo.

Estas práticas de formação assim como outras práticas são situadas socioculturalmente e envolvem pessoas, (inter)ações, relações sociais e discurso. Por este

motivo são consideradas práticas de construção, distribuição e circulação de conhecimento, assim como de constituição de identidades, e, de acordo com Ramalho (2012), favorecem a instauração, reprodução e/ou superação de relações assimétricas de poder.

No capítulo 3, abordei mais detalhadamente os caminhos que configuravam surgimento e a ampliação da atuação na SEEDF destas novas perspectivas educacionais em práticas de formação. A seguir, apresento as relações de articulação e internalização dos momentos da prática particular influenciadas pelas respectivas histórias de vida e percepções sobre sua experiência profissional das professoras que integravam cada uma das práticas formação.

4.1.1. O discurso e os demais elementos das práticas particulares

As pesquisas que se desenvolvem sob a égide da ADC procuram relacionar os outros momentos das práticas sociais ao momento discursivo, os quais estão presentes na prática particular. Estes elementos estabelecem uma relação dialética de articulação e internalização sem se reduzirem uns aos outros (Chouliaraki e Fairclough, 1999). A prática particular focalizada nesta pesquisa se refere a três cursos de formação continuada que se realizaram entre 2016 e 2018. Cada um aconteceu em um momento específico e um detalhamento mais pormenorizado foi apresentado no capítulo metodológico. Vale ressaltar que todos eles estavam ampliando sua atuação na SEEDF. E nesta seção, focaliza esses eventos como forma de entender as suas relações de articulação.

Os excertos aqui apresentados estarão em quadros e são, em sua maioria provenientes de minhas notas de campo, as quais foram feitas a partir das minhas experiências de observação relacionadas a cada um dos cursos de formação estudados; de relatos, de questionário e de entrevistas. No percurso das minhas observações e a partir dos dados gerados, pude identificar alguns pontos que pudessem ser apresentados e analisados, os quais estão apresentados a seguir.

As aulas de cada uma das práticas de formação traziam seus respectivos conteúdos teóricos, além disso, cada uma apresentava em sua organização os respectivos procedimentos que orientam a sua aplicação na sala de aula. Como se pode perceber no conjunto dos excertos relativos a cada uma das práticas. Os excertos serão agrupados por curso como forma de se ter uma percepção mais completa da atividade material das aulas de cada um.

Análise etnográfica do curso de Pedagogia sistêmica

Os excertos que se seguem são aqueles que julguem mais relevantes para caracterizar a atividade material referente ao curso de formação continuada em pedagogia sistêmica. Este curso era dividido em módulos, sendo cada um composto por seis encontros presenciais. Cabe ressaltar ainda que cada módulo era realizado com intervalos de pelo menos um mês entre eles e no máximo três meses. Procurei trazer com os excertos as descrições do que acontecia nas aulas como representativas de sua atividade material.

Excerto 1S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 13-06-17

Inicialmente, a professora recebe cada um dos alunos com um abraço. Ela sempre diz que acolhe cada aluno acompanhado de seus pais. 'Todo aluno sempre chega com os pais na escola, mesmo que ele não os conheça'. Isso também é verdade quanto a ela mesma: estou sempre com a força de meus pais.

Excerto 2S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 13-06-17

A sala é sempre organizada em semicírculo para que os alunos possam se sentar de acordo com a ordem de chegada na vida: a data de nascimento. 'Do mais velho para o mais novo, ou seja, do mais experiente para o menos experiente'. Se o aluno não comparece à aula, o lugar dele permanece lá, sem que outro sente em seu lugar. Isto só acontece depois que a professora já trabalhou a Lei da ordem, que é uma das Leis naturais dos relacionamentos humanos, que no caso foi neste dia. Depois que cada um senta em seu lugar, e cada um pode perceber como é sentar e ocupar o seu lugar. O ordenamento traz uma certa paz, e também pode ser aplicado em outros lugares como a sala dos professores.

Excerto 3S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 13-06-17

A aula sempre tem entre 3 a 6 atividades práticas para que o aluno experimente os efeitos da aplicação dos conteúdos teóricos aplicados à prática pedagógica em sala de aula. Durante os exercícios, muitas vezes as professoras se emocionavam, principalmente quando o exercício tratava de algum assunto bem particular ou familiar ainda não resolvido ou que se evitava o enfrentamento. Era possível perceber algumas lágrimas durante os exercícios, às vezes muitas.

Excerto 4S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 13-06-17

A maioria dos exercícios são aplicados no exercício de uma ‘postura sistêmica’, que consiste em estar presente no aqui e agora e se colocando disponível para perceber as indicações que seu corpo lhe mostra. É imprescindível que a pessoa esteja sem medo, sem expectativa e sem julgamento. Não é fácil se colocar nesta postura, mas os exercícios nas aulas ajudam neste aprendizado, dia a dia. Alguns alunos conseguem mais rápido, outros são mais resistentes, talvez por ser difícil abandonar as convicções mentais, mesmo que só por alguns instantes. ‘Cada um tem seu tempo!’

Excerto 5S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 06-06-17

No início das aulas há sempre um espaço para o compartilhamento de experiências vividas fora do curso. Com isso, o professor e os colegas conseguem perceber como o que foi trabalhado em sala de aula está reverberando na vida profissional e pessoal do aluno fora do curso de formação. Muitas vezes os professores se emocionavam ao contar uma experiência e podia-se ver algumas lágrimas.

Nos excertos 3S e 5S podemos identificar que esta prática de formação continuada em pedagogia sistêmica também estimula o processo reflexivo a cada encontro. Neste caso, o momento destinado a esta atividade está presente mais marcadamente no início da aula. Este processo possibilita o reviver de experiências significativas e que muitas vezes estavam guardadas bem no interior de cada professora participante. Ao acessar estes pontos e olhar para eles nos exercícios, as professoras acionavam o sentir em cada uma. Também acessavam o sentir no compartilhamento das vivências, além de construir uma relação de cumplicidade e respeito à história do outro.

Excerto 6S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 20-06-17

Reconhecer e dar lugar àqueles que vieram antes. Isto pode ser aplicado também no aspecto transgeracional: antes dos filhos vieram os pais, antes dos pais vieram os avós, antes dos avós vieram os bisavós, e assim por diante;

Excerto 7S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 20-06-17

Em todos as relações pessoais podemos reconhecer e dar o lugar de cada um. No meu trabalho, se ‘estou no lugar apenas da professora’ preciso reconhecer que estou a serviço dos pais de meus alunos. A história de vida deles tem um lugar de respeito em meu coração: ‘Vocês são os pais certos para o filho de vocês, que é meu aluno neste momento, pois vocês deram a vida a ele’.

Excerto 8S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 15-08-17

No 2º. módulo, a partir dos relatos sobre o exercício da postura, a professora apresentou 9 passos, que, segundo Maita Cordeiro, devem ser observados na postura de um professor sistêmico: 1) Aceitar a família dos alunos como é (incondicionalmente); 2) Respeito aos diferentes contextos dos alunos; 3) Confiar e concordar com o destino dos alunos (sem pena); 4) Olhar para a solução e não para o conflito; 5) Criar situações em sala de aula que facilite aos alunos se sentirem localizados e com referência de sua procedência familiar (pertencimento); 6) Tomar a mãe como é; 7) Tomar o pai como é; 8) Olhar para os pais juntos na unidade de cada ser; 9) Criar situações em que o aluno interiorize o lugar que ocupa na família (ordem).

Excerto 9S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 22-08-17

O vínculo entre as gerações também foi trabalhado em outros momentos. O exercício de olhar, saber de onde viemos e reconciliar com nossas raízes nos deixa alerta e conscientes para os possíveis espelhos de comportamento. ‘Os comportamentos dos professores são como espelhos de alguma lealdade aos antepassados’.

Excerto 10S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 29-08-17

O exercício de agradecimento aos pais pela é muito marcante. Depois dele, os alunos exercem a gratidão cada vez mais e frequentemente se apresentam falando seu nome completo e acrescentando: sou filho de (o nome do pai) e de (nome da mãe).

Excerto 11S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 12-09-17

Em todos os módulos há a utilização de vivências com músicas que possam auxiliar os alunos a se conectarem com o tema trabalhado. Neste dia, a música utilizada foi: ‘Toda criança quer’. O exercício tinha o objetivo de despertar as crianças de cada um: ajudando todas as crianças a serem elas e permitindo que brincassem.

Excerto 12S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 21-11-17

O terceiro módulo trabalhou as leis da ajuda: só se dá o que se tem e só se toma o que se necessita; manter-se no seu lugar; só agir se o outro permitir; se colocar na posição de iguais; não se envolver com situações pessoais do outro; tomar a realidade como é. As vivências estavam relacionadas à resolução de conflitos sob o olhar sistêmico.

Esta formação se apresentou flexível em atender as demandas dos alunos, muito pelo fato de ser dividida em módulos, os quais tem o seu conteúdo detalhado no anexo A e foi descrito na seção 3.3. O intervalo de tempo entre os módulos, permitia aos alunos que já fossem experimentando o aprendizado em sua prática pedagógica. Aqueles que conseguiam experimentar, mesmo que internamente, operavam transformações em suas crenças, valores e desejos. Ao retornarem no módulo seguinte, apresentavam suas experiências, percepções e dúvidas quanto à sua aplicação, revendo pontos em sua prática. O processo reflexivo destes alunos era constante, mas cada um efetivava transformações a seu tempo: uns demoram mais que outros para se desvincular de padrões anteriores.

Análise etnográfica do curso de Pedagogia Waldorf

Excerto 1W

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17

As aulas têm uma estrutura bem peculiar. As atividades de cada dia iniciam-se sempre com uma atividade artística. Os professores que participam da formação realizam a atividade como se fossem os próprios alunos de uma sala de aula Waldorf. Neste dia, a atividade foi a ‘roda rítmica do saci’. Todas as atividades artísticas eram filmadas pelo voluntário do dia e compartilhadas com o grupo, assim todos poderiam se dedicar à realização da atividade.

Excerto 2W

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17

Um aluno escolhido na aula anterior é o responsável pelo relato e registro da retrospectiva da aula anterior. Outros alunos podem comentar e acrescentar pontos. A retrospectiva inicia-se pelo acontecimento final da aula, relatando tudo o que foi vivenciado até chegar à atividade artística inicial. A professora afirma que trabalhar a ordem inversa tem função no desenvolvimento cognitivo da criança, mas não deu outras explicações sobre esta ação.

Excerto 3W

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17

Ao término da retrospectiva, inicia-se então, a parte musical da aula. Nesta etapa, a aula em questão era a flauta. Entregou-se uma folha com pentagrama onde deveriam escrever as notas que eram ditadas pela professora. Muitas alunas sentiram dificuldades em entender o que era uma nota musical; perguntavam como se desenhava ou registrava isso no pentagrama. As professoras que apresentaram dificuldade, eram principalmente, aquelas que não tinham nenhuma vivência prévia no aprendizado de algum instrumento. Então, a professora entregou a partitura da música ‘Bambalalão’, apresentou as notas da música e os seus respectivos registros no pentagrama. Depois trabalhou a posição dos dedos para segurar a flauta e para tocar cada uma das notas que apareciam na música. Todos tocaram a música e se surpreenderam com o resultado, mesmo este ainda precisando de muita prática. Esta atividade me mostrou que aquilo que é simples para um, pode ser algo inimaginável para outro. A descoberta destes conhecimentos apresenta novos caminhos na história de vida de cada um.

Excerto 4W

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17

Após esta parte, todos compartilham o lanche oferecido por duas colegas diferentes a cada aula. Ao término do intervalo, é a hora das palestras com conhecimento antroposófico. A cada aula tem um tema diferente e quando é possível o conteúdo é apresentado por um convidado. Neste dia o tema foi: Os tipos constitucionais da criança no primeiro setênio e as formas para harmonizar cada uma delas na prática de sala de aula. Em todas as palestras surgiam dúvidas quanto ao conteúdo. No entanto, como é característico da prática Waldorf, os professores e os colegas que já tinham um conhecimento mais aprofundado devolviam os questionamentos aos alunos ou faziam novas perguntas que estimulassem os alunos a buscarem e descobrirem as respostas por eles próprios.

Excerto 5W

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17

Ao final da aula, o professor lê uma frase, um pensamento que é repetido pelos alunos, ou conta uma história, que é interiorizada, e não se fala muito a respeito. Algumas vezes se fala para levar para o sono, período em que se pode ter vivências a partir dos ensinamentos da história.

No excerto a seguir podemos perceber que nesta prática de formação há um despertar inicial do sentir nas professoras participantes, devido ao fato de se emocionarem na atividade da autoavaliação. Este processo reflexivo possibilita que cada uma observe internamente o que foi tocado pelas vivências e conhecimentos relativos a cada dia de aula. O compartilhamento reconhece a voz de cada uma e colabora na construção identitária individual e do grupo.

Excerto 6W

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17

A aula terminava com uma autoavaliação. Em círculo, cada aluno relata em uma palavra o que se apresentou como mais relevante na experiência pessoal de cada um na aula daquele dia. É um momento de compartilhamento e às vezes via-se olhos marejados. Podia-se perceber o fortalecimento de laços de amizade entre os integrantes do grupo, os quais fizeram uma apresentação artística coletiva para celebrar a conclusão do curso.

Os excertos referentes ao curso de pedagogia Waldorf demonstram uma atividade material com uma organização bem linear e específica desta perspectiva. O curso era composto de encontros semanais que aconteceram por mais de seis meses seguidos durante o ano de 2017. Todas as aulas observavam rigorosamente as orientações do curso. O que muda são os tipos de atividades artísticas que desenvolvem a cada aula, as escolhas das leituras literárias, que podem ser marcadas pelo ensino baseado nos ciclos da natureza ou o conteúdo da palestras. O conteúdo detalhado do curso pode ser observado no anexo B e foi descrito na seção 3.4.

Análise etnográfica do projeto Escolas em Transição

Os excertos deste curso foram os mais difíceis de selecionar. Em parte, devido ao fato deste curso se apresentar como projeto e que se concretiza a partir da necessidade de seus integrantes, os quais podem compartilhar de crenças, valores e desejos semelhantes. Sendo assim, cada projeto que se apresenta, tem necessidades e demandas específicas relacionadas a cada um de seus integrantes e seus propósitos. O curso realizou-se com encontros presenciais que, a princípio, eram mensais. Além disso, o seu conteúdo se estruturados a partir da demanda de cada grupo e de seus questionamentos no processo de estruturação de seus respectivos projetos.

Excerto 1P

Nota de campo curso Escolas em Transição 25-10-18

Este curso é estruturado em encontros presenciais e leituras que dão suporte às ações transformativas. Os encontros presenciais se desenvolvem a partir dos questionamentos que os professores levam para os mediadores, os quais devolvem perguntas e procuram fazer com que os professores dialoguem entre si de forma a encontrarem soluções. Este é um caminho bastante valorizado pelo grupo de professores do projeto Fazer a Ponte, o qual também inspirou este projeto de transformação. Eles estimulam o diálogo através de perguntas feitas e respostas dadas por seus integrantes.

Excerto 2P

Nota de campo curso Escolas em Transição 05-05-18

O foco de cada grupo depende dos interesses e das experiências vividas por cada indivíduo integrante deste grupo. Se um grupo tem interesse em conhecer o processo de criação e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, é neste sentido que as discussões e estudos estarão pautados e se concretizarão nos encontros posteriores. No decorrer deste processo até o desenvolvimento do projeto, os integrantes têm a possibilidade de fortalecer os laços afetivos entre os colegas.

O despertar do sentir nesta prática formativa ficou apenas na possibilidade devido ao fato de se ter conseguido a participação solitária na pesquisa. Contudo há relatos de se fortalecer os vínculos a partir do trabalho em equipe.

Excerto 3P

Nota de campo curso Escolas em Transição 05-05-18

Com a experiência deste curso, o professor não vai encontrar regras prontas para aplicar em sala de aula, como se estivesse recebendo uma receita. A partir dos questionamentos e dos relatos de experiência de cada integrante, assim como de seus estudos, o grupo pode conceber o próprio projeto transformativo, assim como verificar as possibilidades reais de sua implementação.

Excerto 4P

Nota de campo curso Escolas em Transição 05-09-17

Todos os conceitos e teorias que o grupo considera que deve ser incorporado à prática, pode ser desconsiderado se o grupo acreditar que não faz mais sentido aplicar esta ou aquela concepção. Este tipo de projeto está sempre a recomençar, e as transformações são inevitáveis. É um processo reflexivo constante.

Excerto 5P

Nota de campo curso Escolas em Transição 28-11-17

Mesmo realizando projetos piloto para a testagem das proposições, ideias e ações, a implementação de um projeto está sempre sujeita às adaptações e ajustes necessários que podem e devem ser feitos sempre que o grupo considerar necessário.

Excerto 6P

Nota de campo curso Escolas em Transição 28-11-17

Ao entrar numa escola onde os professores fazem parte de uma equipe em transição, já se percebem as mudanças. O espaço físico, o comportamento dos alunos e professores, a participação dos pais, tudo já se mostra em processo de transformação.

Mesmo com suas particularidades, o que se apresentava constantemente durante o curso, em cada uma das três perspectivas de formação continuada, eram momentos materiais em que as professoras pudessem vivenciar novas experiências e utilizar as ferramentas que estavam a aprender, as quais despertavam na professora/aluna a possibilidade de reconfigurar suas crenças, valores e desejos nas relações entre a atividade material e os fenômenos mentais.

Segundo Fairclough (2003) o abandono de uma ideologia ou pensamento ideológico por outro significa que o posicionamento atual é apenas diverso do anterior. Por isso as transformações desencadeadas por estas práticas de formação não significam a rejeição do que se fazia antes. Elas fazem parte da transição de um modelo que não se acredita mais e que tem se mostrado ineficiente em atingir os objetivos de ensino e aprendizagem nos tempos atuais. O passado sempre será parte integrante da história de cada um e é a partir dele que operamos as transformações no presente.

De acordo com Thompson (1995) a ideologia tem modos de operação, as quais podem ser usadas como ferramentas à compreensão da ideologia entremeada nas formas simbólicas. A princípio a ideologia parece estar sendo operada pela segmentação de um grupo que pode ameaçar a ideologia dominante pela **Fragmentação**, pois cada grupo se diferencia da ideologia dominante que é o cenário pós-moderno em que se encontra a educação. No entanto, ela não se efetiva nem por **Diferenciação** com o enfraquecimento do grupo devido à ênfase nas diferenças, nem pelo **Expurgo do outro**, onde se constrói um inimigo ao considera-lo como ameaça geral. Em nenhuma das práticas há a exclusão das semelhanças, nem o foco exclusivo nas diferenças. O modo de operação que identifico como mais operante é a construção de uma identidade coletiva, ou seja, a **Unificação por Simbolização da unidade** através da construção de um único símbolo que é partilhado por um grupo.

Neste caso, observo a simbolização através da construção de um conjunto de símbolos partilhados pelo grupo. E que neste caso não opera em favor da ideologia dominante. Observamos uma forma de operação contra ideológica. O professores que integram cada um dos cursos de formação se colocam como autores de duas vidas, que pensam, sentem, e agem de modo a transformar o cotidiano da escola. Não aparecem como salvadores individuais e sim como sujeitos desta ação coletiva e cotidiana, capazes de fortalecer cada ponto desta rede de práticas e ampliar suas formas de atuação e transformação: unificando-se através da construção de um símbolo que é compartilhado como identidade coletiva.

Apresento a seção 4.2, dando sequenciamento à Análise da prática particular ao focalizar os diversos momentos das práticas discursivas que envolvem os processos de formação pesquisados neste estudo. Vale ressaltar ainda, que os excertos de dados da pesquisa continuam apresentados em quadros e alguns deles podem aparecer repetidos em diferentes seções, mas cada uma delas tem um foco específico.

4.2. Análise das práticas discursivas e identidades

Estão presentes nesta seção as análises dos elementos linguístico-discursivos que compõem os discursos da referida prática social em consonância com a proposta de análise linguística de Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2003). Os dados gerados também forneceram elementos para a análise das identidades. Algumas categorias de análise emergiram a partir dos dados gerados e outras a partir das questões de pesquisa, às quais foram derivadas a partir do objetivo geral, e, por conseguinte, dos específicos. Contudo, as categorias analíticas apresentadas no decorrer deste capítulo se articulam em busca de uma construção reflexiva e coerente com o foco deste estudo. Sendo assim, reapresento a pergunta de pesquisa:

Como os professores (re)constróem suas identidades e os discursos em ao longo de suas experiências nos respectivos contextos de formação continuada em pedagogia sistêmica, em pedagogia Waldorf e no Escolas em Transição?

A partir dos dados gerados, a análise se estruturou de acordo com os diferentes momentos pesquisados, os quais refletiam as respectivas identidades em (re)construção e os discursos em períodos específicos, que se delinearão numa linha temporal que se apresenta em momentos **antes** da formação: 1) A história pessoal e familiar na infância; 2) A escolha da profissão de professora; 3) A história profissional e pessoal até o momento anterior a formação; **durante** o processo: 4) A história pessoal e profissional após o início da formação; e **após** o processo: 5) A história pessoal e profissional ao final da formação.

Os aspectos linguístico-discursivos que estavam presentes nos dados gerados em diferentes momentos, contribuíram para a definição das seguintes categorias analíticas: intertextualidade ligada ao significado acional, transitividade/processos (verbos) ligados ao significado representacional, identificação relacional e metáfora ligadas ao significado identificacional, as quais encontram-se descritas brevemente ao longo das análises.

4.2.1. O *continuum* da (re)construção identitária e os discursos

Nesta subseção apresento a análise dos aspectos linguístico-discursivos, os quais emergiram a partir dos dados gerados fornecendo elementos para análise das representações, dos modalizadores, das avaliações e, inclusive para as análises de identidade, as quais também possuem marcadores linguísticos. Cabe ainda ressaltar que as análises identitárias serão investigadas em termos de autoidentidade. A partir desta

etapa do arcabouço da ADC é possível compreender os variados papéis sociais que os sujeitos assumem nas diferentes posições das práticas sociais (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Os excertos são provenientes de entrevistas, questionários, relatos de vivências, cartas reflexivas, observação e notas de campo que foram gerados antes, durante e após o período de formação continuada, mas que, inclusive, se referem a momentos anteriores ao início do processo de formação. Assim, apresento os excertos, subdivididos nas subseções que se seguem:

Antes

4.2.1.1. A história pessoal e familiar na infância

Nesta subseção empreenderei a análise com base nos dados gerados relativos às experiências escolares significativas vividas ainda na infância pelos professores pesquisados como forma de identificar crenças, valores e desejos relacionados com a educação. A partir dos dados, emergiram dois pontos importantes para serem analisados. Durante o período escolar, as identidades das professoras enquanto alunas, se constituíam de acordo com a visão que os pais tinham da escola. e sobre o que era ou não permitido fazer naquele lugar. A escola era um lugar de deveres, de socialização com amigos e personificada pela professora.

O olhar dos pais

No primeiro excerto podemos ver a intertextualidade, mais especificamente a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), que é a presença de um outro discurso no discurso que está sendo apresentado.:

Excerto SA1

SA: “Meu pai disse que eu iria para a escola e era para estudar, ficar calada, respeitar a professora e prestar atenção. E que não era lugar de brincar.”

Neste Excerto, a professora traz a voz do pai enquanto autoridade sob a forma de discurso indireto. Neste sentido, a proposição implícita é de que a professora, enquanto filha, devia obediência ao pai. As crenças, os valores e os desejos individuais da professora, enquanto aluna, são desconsiderados por ela, inclusive, ao ponto de ela sequer

mencionar a consideração de algo diferente das crenças, valores e desejos do pai em relação à escola.

No excerto seguinte, já identificamos que a professora se reconhece como sujeito de seu papel na escola:

Excerto SD1

SD: “: Lembro-me que escola não era lugar de brincar, tinha que estudar e tirar boas notas, isso era meu dever”.

No entanto, Fairclough (2001) alerta que não se deve acreditar na completa consciência dos indivíduos em relação à ideologia presente em sua prática discursiva. O fato de não podermos apontar com certeza o grau de consciência ideológica se assevera por esta crença ou valor em relação ao seu papel na escola integrar o discurso da professora, enquanto aluna. Neste caso há uma oração introduzida pela conjunção ‘*que*’ logo após o verbo lembrar. Isto indica, dentro da perspectiva intertextual, como um caso de pressuposição, as quais “são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155), em que “o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso correspondendo à opinião geral” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 156). Neste caso, posso inferir que a opinião geral corresponde àquelas pessoas com quem a professora/ aluna convivia a época: pais, familiares, professores, entre outros.

Nos dois excertos acima, as professoras apresentavam representações bem definidas sobre o papel dos alunos na escola. Uma delas se constitui principalmente a partir do **uso da negação**: ‘*escola não era lugar de brincar*’. O **uso da negação**, segundo Fairclough (2001), traz uma pressuposição especial que também funciona intertextualmente, incorporando outros textos sob a forma de rejeição ou de contestação. No caso destas professoras, que iniciaram a fase escolar no início da década de 70, a escola era um dever da criança, um lugar com objetivos claros e específicos, os quais deveriam ser cumpridos: ‘*Estudar*’, ‘*ficar calada*’, ‘*respeitar a professora*’, ‘*prestar atenção*’ e ‘*tirar boas notas*’.

No próximo excerto, também há a presença de uma perspectiva dos pais em relação à escola:

Excerto WH1

WH: “Antes de completar 9 anos, não estudei em escola convencional, pois meus pais achavam que faria mais mal do que bem para os seus filhos. Dessa forma, eu, meus irmãos e alguns filhos dos amigos dos meus pais tínhamos aulas com pessoas nas quais meus pais confiavam. Em uma dessas aulas, eu deveria ter sete ou oito anos, lembro-me de fazermos uma caminhada em silêncio em uma quadra descoberta, eu gostava muito da sensação que me trazia aquele contato com o sol. Em outra aula, pedíamos para o professor nos ensinar a escrever o apelido de um dos colegas da sala. Lembro que tinha muita confiança nos professores que meus pais escolhiam e ficava bem à vontade participando das aulas e das vivências que os educadores propunham.”

Neste excerto também, há uma perspectiva intertextual por **pressuposição** com uma oração introduzida pela conjunção ‘*que*’ logo após o verbo achar. O produtor da pressuposição textual são os pais e a professora a relata sob a forma de um discurso indireto. Assim como no excerto SA1, o ‘outro texto’ não é especificado e é provável que corresponda à opinião geral do grupo ao qual os pais pertencem. As crenças, valores e desejos destes pais em relação à escola é relativizada com uso da expressão ‘*mais mal do que bem*’. A opção pela **modalização** reflete o grau de comprometimento destes pais com a ‘*escola convencional*’ e, neste caso se estabeleceu sob uma base subjetiva com o grau de afinidade explicitado (FAIRCLOUGH, 2001). A modalidade aqui apresentada se realizou pelos seguintes aspectos: uma baixa afinidade expressa pelo verbo marcador de modalidade subjetiva (‘*achavam*’), e na tendência negativa presente com a expressão (‘*mais mal do que bem*’).

O olhar das crianças

A perspectiva das professoras enquanto alunas pairava sobre o que era ou não permitido fazer no ambiente escolar. Neste sentido, a escola era vista como lugar de deveres, de afeto, de alegria e brincadeiras, não convencional, além de desconfortável.

Neste sentido, a **modalidade** se apresenta muito útil na estruturação de identidades, pois, segundo Fairclough (2003), ela estabelece uma relação entre o autor/falante e as representações.

Apresento novamente o excerto SD1 como exemplo revelador do grau de envolvimento da professora com a obrigação de estudar.

Excerto SD1

SD: “: Lembro-me que escola não era lugar de brincar, tinha que estudar e tirar boas notas, isso era meu dever”.

Aqui, a **modalidade** como categoria de análise pode ser identificada pelo modo como a professora se envolveu ao fazer declarações, que, no caso deste excerto, segundo Fairclough (2003), é do tipo deôntica, como um auto comando.

Seguindo:

Excerto SB1

SB: “A minha professora da 1ª. Série, [nome da professora], era muito amorosa, carinhosa e competente”.

Neste caso, a professora, a qual iniciou os estudos na década de 80, apresentou uma imagem representativa da escola focada na imagem da professora. Ela lembrava inclusive, o nome da professora. A escolha **lexical** dos atributos da professora, neste processo relacional, engloba aspectos afetivos e de conhecimento profissional. Além disso, a palavra ‘muito’ há uma **modalidade** de base subjetiva que, de acordo com Fairclough (2001), explicita um alto grau de afinidade. Neste caso, a escola é personificada pela professora, com evidente caráter afetivo.

Nos excertos seguintes, a presença da imagem da professora também é marcada.

Excerto WSE1

WSE: “uma brincadeira de roda, tenho a imagem dos alunos sentados em roda e a professora, que estava grávida, sorria e cantava.”

Excerto WH1a

WH: “Lembro que tinha muita confiança nos professores que meus pais escolhiam e ficava bem à vontade participando das aulas e das vivências que os educadores propunham.”

Além da modalidade que continua presente, o destaque, aqui, é para as questões relativas a **processos**. Os comportamentais evidenciam um caráter mais emocional à professora, além dos processos materiais verbais e criativos, onde o professor está no comando da interação e a representação dos alunos é mais passiva no sentido de se colocar como Beneficiário receptor da ação do(a) professor(a). A condição de receptor é

marcada por uma aparente segurança e tranquilidade emocional, além de indicar para uma chegada à escola sem agência.

Nas situações onde a ação da professora não é marcada, a agência, da criança é mais evidente. Como podemos ver nos excertos seguintes:

Excerto WF1

WF: “O momento da brincadeira de casinha (intervalo), onde todos os colegas estavam juntos a brincar livremente.”

Excerto WG1*

WG: “A primeira memória que me vem é de um ensaio com algumas meninas da minha sala na minha casa. Não sei bem se era um ensaio, mas estávamos vestidas com figurino, estávamos dançando e brincando na minha casa. E sei que teve uma apresentação porque tenho fotos. Eu devia ter 3 ou 4 anos. Era uma escola pequena, na minha quadra. Quase todas as lembranças (acho que muito ajudadas pelas fotos) são dos momentos de festa, apresentações e brincadeiras com as amigas. Depois, com 5 anos, mudei de escola. Fui para o colégio Madre Carmen Salles, onde fiquei até os 12. Lá fiz grandes amigos que tenho (e participo ativamente da vida) até hoje. Então minhas memórias afetivas da vida escolar estão recheadas de encontros, brincadeiras e festas com as amigas (que relembramos até hoje nos nossos encontros atuais).”

Quando a aluna sai da condição de receptor da ação, os processos materiais ativos sobressaem. O brincar aparece como um momento de interação primordial às vivências da criança. É o momento onde ela ouve o seu querer, e a relação entre os iguais pelo querer desperta o sentir. Neste momento de socialização, os laços afetivos são fortalecidos.

As professoras que participavam da formação Waldorf apresentam, em sua maioria, a memória de uma professora afetuosa e que transmitia confiança e segurança. O que é relatado por todas são momentos alegres e agradáveis, onde o brincar estava sempre presente como uma forma de interação do grupo. Apesar de não terem relatado outros momentos da vivência escolar, não posso afirmar que os momentos com memórias menos alegres eles não aconteciam. Apenas que o momento lúdico foi mais marcante, inclusive pela descrição mais detalhada e marcam uma face mais positiva da escola.

No excerto a seguir, vemos a presença significativa de perguntas:

Excerto PK1a

PK: “Outro fato marcante: muitas vezes era escolhida para sentar ao lado da professora, um lugar de prestígio que todos queriam ocupar. Mas carrego uma dúvida até hoje: por que eu era escolhida? Embora me sentisse especial, por que eu era sempre chamada para ser a ajudante da professora? Ganhava o lugar como um prêmio? (por vezes a professora me pedia para fazer coisas para ela fora da sala, inclusive ir para o parquinho ficar com o filho dela...) enquanto o restante da turma ficava fazendo “dever” em sala... Tinha alguma dificuldade na aprendizagem (não me lembro disso) e a professora queria que eu estivesse perto dela para me ajudar?”

A **modalidade** apresenta diferenças que, segundo Fairclough (2003), podem ser identificadas pelo modo como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras, e as diferenças entre as sentenças. O uso de perguntas no excerto indica um grau de envolvimento relativo, que buscava respostas e que até o momento atual continuava incerto. Ela não era ouvida.

Na sequência, ela acrescenta:

Excerto PK1

PK: “Uma lembrança forte que tenho quando estava ainda na primeira série é que às vezes chorava, alegando estar com dor de ouvido... não me recordo se tinha mesmo dor de ouvido, mas me lembro que isso sempre acontecia quando a turma estava muito, mas muito barulhenta mesmo... até hoje não consegui dar significado a isso.”

Entretanto, ela não soube afirmar se a dor era real, mas o relato do desconforto físico auditivo reforça que o seu querer interno não estava sendo ouvido. A ‘sala barulhenta’ como motivação para o seu desconforto é, apenas um motivo concreto e inquestionável para exteriorizar o seu sentir e ‘chorar’ por não ser ouvida.

Durante o período escolar, as identidades se construíam de acordo com a visão que os pais tinham da escola e sobre o que era ou não permitido fazer naquele lugar. A escola era vista como lugar de deveres, de alegria, de afeto, de amizades e de socialização por meio de brincadeiras, além de ser personificada pela representação do professor.

4.2.1.2. A escolha da profissão de professora

O processo de escolha da profissão por parte das professoras participantes desta pesquisa também reflete os efeitos da sociedade pós-moderna na presença de influências advindas de vários âmbitos. Dentre elas podemos citar questões de ordem familiar, econômica, social, pessoal, etc. Vamos analisar aqui, aqueles elementos que se mostraram mais atuantes no início do processo de a construção de identidades profissionais das professoras participantes dos processos de formação estudados.

O primeiro ponto a ser apresentado é a escolha ter sido apontada como falta de opção, como vemos nos excertos seguintes:

Excerto SA2

SA: “Eu não escolhi. Foi falta de opção. Sou professora do ensino fundamental séries iniciais.”

Nesta primeira, a professora se coloca numa posição de negação da agência do sujeito como se fosse direcionada a escolher devido a presença de um único caminho a seguir. Este posicionamento de caminho também está presente nos excertos seguintes como um tipo de modalidade epistêmica com o uso das palavras ‘único(a)’ e ‘possível’ / ‘possibilidade’, minimizando ainda mais o comprometimento do sujeito com a escolha profissional.

Excerto SB3

SB: “Foi a única opção possível na época.”

Excerto SD2

SD: “Então, na verdade, era a única possibilidade que eu tinha, não tive escolha, sou professora de atividades, mas minha mãe queria muito isso para mim”.

Assim, percebemos uma materialização discursiva da ação do sujeito se deslocando para outros fatores. No excerto anterior, se desloca para o desejo da mãe, como uma razão justificável com uma oração com processo mental. No excerto seguinte, a opinião da mãe sobre uma questão econômica, numa oração projetada, além de uma circunstância.

Excerto SB2a

SB: Na realidade o que me levou a escolher a profissão de professora foi a proximidade da Escola Normal de Ceilândia que ficava no final da rua onde eu morava e minha mãe achava que logo eu estaria empregada. Nunca foi um sonho, foi, na realidade uma opção.”

Nos excertos SD2 e SB2, as expressões adverbiais ‘Na verdade’ e ‘Na realidade’, também caracterizado como uma modalidade epistêmica, denotam um alto grau de envolvimento/afinidade com a verdade, buscando demonstrar segurança e certeza em relação aos fatores envolvidos na escolha.

Assim como percebemos nos dois excertos anteriores, e nos seguintes, os aspectos familiares relacionados com a mãe, continuam materializados discursivamente:

Excerto PK5

PK: “Minha mãe que me incentivou a fazer o magistério no ensino médio. Tenho algumas tias por parte de pai que moravam na roça, que foram professoras, no entanto, não fui influenciada por elas.”

Excerto PK2

PK: “Só fiz a Escola Normal por incentivo da minha mãe. Não foi uma decisão muito pensada e forte à época de minha parte.”

Excerto WH3

WH: “Quando terminei o magistério, optei por fazer História, pois me interessava muito por política. Estudei três semestres e tranquei, uma vez que minha filha nasceu e decidi que ficaria mais tempo com ela. Nessa época, já havia passado no concurso da Secretaria de Educação e trabalhava 20 horas. Acho que não refleti sobre ser ou não professora.”

O deslocamento da responsabilidade na escolha profissional continua instável. O comprometimento do sujeito com a escolha vai escorrendo pelas mãos quando este exclui o processo reflexivo nesta escolha. A instabilidade também é presente nas escolhas lexicais. Ora minimizam atuação de influências externas ao ‘eu’ com a escolha de um processo verbal ‘incentivar’. Ora pela escolha lexical com uma nuance semântica mais atuante como ‘influência’, presente no excerto seguinte.

Excerto WH2

WH: “A ideia de ser professora surgiu a partir da influência da minha mãe. Ela tinha sido professora e perguntou se eu queria cursar magistério. Aceitei, pois tinha a possibilidade de fazer o vestibular para escolher outra profissão depois do ensino médio. Nessa época, era membro atuante de um grupo ecológico que fazia palestras em escolas procurando conscientizar os adolescentes. Gostava muito dessa atividade. Os amigos desse grupo elogiaram muito a minha escolha, diziam que eu poderia aprender a conscientizar pessoas para cuidar da natureza. Acho que o apoio do grupo colaborou para a minha decisão.”

No excerto anterior, a escolha foi reforçada, inclusive, pelo apoio positivo do grupo de amigos. Aponto também a nominalização de certos verbos que identifiquei como forma de diminuir a respectiva força de ação dos processos e a responsabilidade da agência do sujeito presente nos excertos PK2 e WH2. Fairclough (2003), baseado em Halliday, apresenta este conceito de metáfora gramatical, a qual é exemplificada por meio de nominalizações, ou seja, quando um verbo é convertido em substantivo.

A presença de exemplos familiares também está materializada discursivamente, principalmente aqueles nos quais as experiências foram marcadas de maneira positiva.

Excerto WSE4

WSE: “Somos duas professoras de quatro filhos, minha mãe também foi professora durante um período.”

Excerto WF4

WF: “Meus primos são professores. Uma prima é pedagoga, um enteado é professor de sociologia, outra prima é professora de matemática e o marido desta é pedagogo.”

Excerto WG4

WG: “Minha mãe e tias fizeram magistério. Seus primeiros empregos foram como professoras. Depois, minha mãe e algumas tias seguiram outros caminhos, fizeram outros concursos, onde puderam inclusive ganhar mais. Uma tia permaneceu, foi professora e diretora por muitos anos. Temos muito orgulho de sua trajetória. Ah sim! Um tio também foi professor até se aposentar, em uma cidade de Minas. Era muito respeitado. Depois que morreu, uma escola pública da cidade foi batizada com seu nome.”

Excerto WH4

WH: “Por volta dos 5 anos, meus pais foram desenvolver um projeto experimental para alfabetizar Jovens e Adultos em uma pequena cidade de Goiás, Olhos D’água. A cidade era muito pequena. Percebia o entusiasmo deles ao desenvolver esse projeto. Depois desse projeto, minha mãe foi gestora de uma escola pública dessa mesma região. Minha tia e minha irmã mais velha são professoras.”

Quanto mais positiva a experiência, mais se assume a decisão pela escolha da profissão como possibilidade definitiva, acertada e incorporado de prestígio, pelo menos no âmbito familiar. A questão financeira continuou aparecendo com justificador e

impedidor de uma dedicação exclusiva e plena ao exercício da profissão de professora. Fato que não impediu que algumas manifestassem discursivamente a escolha da profissão por decisão própria. Como vemos nos excertos seguintes:

Excerto WSE2

WSE: “Escolhi fazer licenciatura em EDF por gostar muito do movimento e também das aulas de educação física, a segunda graduação, em pedagogia escolhi pelo trabalho pois já estava em sala de aula.”

O fator preponderante na escolha profissional destas professoras foi o deslocamento da responsabilidade desta decisão para fatores externos ao ‘eu’, ou sujeito. A modalidade estava materializada discursivamente de várias maneiras e se apresentou, segundo Fairclough (2001), como uma importante dimensão do discurso. As gradações nos níveis de comprometimento com a escolha partiram desde a sua negação, passando por diferentes níveis de responsabilidade própria e de coparticipação na escolha.

4.2.1.3. A história profissional e pessoal anterior a formação

As histórias profissionais das professoras participantes deste estudo incluem muitas vivências no campo da educação. Muitas trazem a experiência profissional de longos anos à serviço da educação. Estas experiências, no decorrer desse período, refletem o olhar dos professores sobre a sua própria prática profissional, com suas crenças, valores e desejos em articulação com os outros elementos de sua prática. A partir dos elementos linguístico-discursivos presentes nos dados gerados, as histórias profissionais anteriores ao processo de formação se dividem a partir de olhares positivos, negativos ou intercalados destas duas perspectivas. As situações aqui descritas, descrevem, em alguma medida, a conjuntura do contexto educacional a que estas professoras estão integradas e sinalizam a influência deste cenário de pós-modernidade na construção identitárias destas professoras.

Olhares positivos

Início esta etapa da análise dos dados gerados com a apresentação dos momentos relacionados às experiências consideradas mais positivamente. Como nos excertos que se seguem:

Excerto SB5

SB: “Minha experiência inicial foi boa. Comecei em uma escola particular com a educação infantil. Eu gostava muito e as crianças gostavam muito de mim. No fundo, nós nos divertíamos bastante.”

Excerto WH5

WH: “Antes de ser professora na rede pública, estagiei por três meses na Vivendo e Aprendendo. Foi uma experiência rica para mim.”

Na análise desta fase de atuação profissional, os processos relacionais de identificação se restringem à experiência profissional e há um certo apagamento da identidade, a qual é marcada pelos uso dos pronomes. Quando aparecem os processos materiais para descrever as circunstâncias, a identidade já está mais marcada. O ‘eu’ aparece marcado nos verbos de processos materiais, e o pronome aparece com verbo ‘gostar’, o qual tem como meta a experiência. Em seguida, as crianças também aparecem como agentes e o verbo ‘gostar’ aparece novamente. No entanto, o processo mental das crianças tem como meta a professora. Sendo assim, o foco da experiência do professor é a ação em sala de aula e o foco do aluno está na figura da professora, o que também apareceu anteriormente, no item que apresentava o olhar da criança. Nos processos mentais a identidade é mais explicitamente presente. A repetição dos processos mentais característicos de uma experiência interior, é seguida por uma exteriorização com o processo comportamental ‘divertir’. Neste processo comportamental, há uma reciprocidade entre o papel de executor e receptor devido ao uso de pronome reflexivo ‘nos’. O uso deste pronome ‘nos’ demonstra que todos estavam incluídos neste processo comportamental. Tanto o professor, quanto as crianças/alunos estavam incluídos como receptores e executores. Cabe ainda, ressaltar a presença da modulação em dois níveis: um que procura garantir um maior comprometimento com a verdade, e o outro que demonstra um alto grau de afinidade que, segundo Fairclough (2001, p. 200-1), vai além do comprometimento, e demonstra um desejo de solidariedade, compartilhado entre os interlocutores.

Prosseguindo:

Excerto WSE5

WSE: “comecei em dois lugares muito diferentes, na UnB, onde dava aulas de judô, uma disciplina específica onde os alunos que estavam presentes realmente queriam estar na atividade, haviam escolhido. Então participavam com muito interesse e alegria.

No excerto acima há processos materiais onde a ação do verbo implica numa reação esperada do receptor, que também é descrita como ação, ou melhor, como reação. Neste caso, a reação dos alunos se manifestava com processos materiais e mentais que demonstravam a aceitação da oferta da professora, juntamente com a escolha lexical indicativa de comportamentos aceitação. O compromisso com a verdade continua presente com a modulação epistêmica.

No excerto seguinte, a professora faz uso de metáfora num processo relacional, identificando a experiência ao léxico ‘deliciosa’, mais utilizado para situações que englobem sensações. Os processos são, principalmente materiais e mentais. Aqui também encontramos um processo comportamental e outro material, que diferentemente do excerto SB5, a característica de reciprocidade está centrada na própria pessoa, já que o uso do pronome é em primeira pessoa. Além disso, o processo mental ‘aprendi’ aparece modalizado.

Excerto PK6

PK: “Foi deliciosa, comecei em uma escola de método natural onde me encontrei como professora (após ter saído bem frustrada da Escola Normal, por não ter estudado História, Geografia, Biologia...). Me divertia muito com as crianças, aprendi muito.”

Excerto PK4a

PK: “Depois que comecei a dar aulas, me apaixonei pela docência. Minha vida vibra educação. Não consigo me realizar fazendo algo fora desse espaço.

No excerto acima, vemos que o processo mental está condicionado como consequência do processo material anterior. A escolha lexical ‘apaixonei’, reflete uma intensidade que se expande na escolha lexical seguinte ‘vibra’. O uso da negação aparece para auxiliar na justificativa de materializar os processos mentais no ambiente escolar.

Continuando:

Excerto WF6

WF: “12 anos. As experiências mais importantes foram a primeira turma que alfabetizei. Todos os alunos conseguiram ler e escrever antes do meio do ano. E a alfabetização de uma turma de jovens e adultos no projeto BB Educar.”

Neste excerto, além da modalização com a intensificação da importância da experiência, o processo relacional só se completa com a última sentença do excerto, a qual cita a outra experiência. Pelo fato desta última não ter modalização alguma e aparecer só ao final, considero a segunda experiência menos importante que a primeira. O foco da importância da experiência é transferido para o processo material da oração projetada ‘que alfabetizei’. Neste caso, percebemos a intertextualidade, quando a professora faz uma referência implícita a ‘outro texto’: a importância da experiência profissional está relacionada com o alcance de seus objetivos educacionais por parte dos alunos. Logo na oração seguinte, a professora descreve ter alcançado a meta com o uso de processos materiais que implicam na existência de processos mentais por parte dos alunos. O uso lexical ‘todo’ garante que sua ação teve cem por cento de sucesso, além de intensificar a sua força pela menção à redução do tempo necessário ao alcance da meta.

Os olhares positivos estavam marcados principalmente pela experiência ou pelo local onde aconteceram. Muito talvez, pela construção e escolha lexical presente nas perguntas que elicitaram estes relatos: **como você descreveria sua experiência inicial como professor?; há quanto tempo trabalha como professor?; e faça um relato das experiências mais importantes de seu percurso profissional.**

Olhares negativos

A sequência desta etapa da análise dos dados gerados trata dos momentos relacionados às experiências consideradas como negativas. A avaliação negativa destes olhares se restringe a sentimentos desencadeados pela experiência. Nos excertos que se seguem, podemos apontar, entre outros problemas, alguns destes sentimentos, como angústia, preocupação, frustração.

Excerto SD5

SD: “Minha experiência inicial foi muito angustiante, pois eu queria fazer muito pelos alunos e não sabia como, aqueles que não sabiam ler eram os que mais me preocupavam, mas eu sempre os respeitei muito”.

Excerto WF5

WF: “Quanto a experiência inicial, confesso que foi um momento difícil, onde tive que buscar conhecimentos práticos para trabalhar.”

No excertos acima, a experiência profissional continua presente em processos relacionais identificativos. Logo em seguida, vemos a presença de marcas identitárias em primeira pessoa nos processos mentais que explicitam uma vontade de se fazer algo intensificada pela modalização e em contraposição a negação de um outro processo mental que impede a realização do anterior. No excerto WF5, a diferença está na presença de um processo material que confere uma ação em prol da realização de um processo mental implícito e subsequente, além de subsidiar futuras ações na prática pedagógica.

Excerto WSE5a

WSE: “A outra experiência foi na escola classe varjão, logo percebi a grande diferença, as crianças que não queriam participar e os outros problemas que havia na classe.”

No excerto anterior, percebemos que o professor continua a dimensionar o sucesso da sua experiência profissional de acordo com as reações dos alunos às atividades propostas por ele. Assim como no item referente aos olhares positivos. Neste caso, o uso da negação marca a recusa em dos alunos em realizar um ação esperada pelo professor e que, além de provocar uma inercia, confere uma isenção de responsabilidade por parte do professor. Se os alunos não querem participar, o que eu posso fazer aqui. Há também uma generalização quanto a outros problemas num processo existencial, sem especificar quais seriam estes problemas.

No excerto a seguir também vejo uma visão negativa.

Excerto SA6

SA: “A mais de 23 anos, tive algumas experiências interessantes, mas me adapto melhor em áreas ligadas a educação, mas fora da sala de aula.”

Esta visão negativa se percebe por exclusão de um olhar significativamente positivo. A generalização de 23 anos de experiências serem resumidas a ‘algumas experiências interessantes’ reflete pouco envolvimento desta professora participante com a sua profissão. No entanto, ela não se desvincula totalmente da profissão ao mencionar sua preferência por ‘áreas ligadas a educação’. Ela apenas exclui a sala de aula. Esta

restrição revela uma certa inadequação pessoal da professora às exigências da prática pedagógica.

Muitos destes olhares negativos estavam ligadas ao fato da pouca experiência inicial do professor em lidar com o inesperado na sala de aula, com a diversidade dos alunos, com aquilo que só é aprendido com a prática. A escolha lexical que identifica as experiências a sentimentos demonstra que os professores se envolvem emocionalmente com seus alunos no contexto da experiência pedagógica. O mais marcante é a constante presença de positividade e da negatividade que se alternam em variados graus. É o que veremos no item que trata dos olhares intercalados.

Olhares intercalados

Esta parte da etapa da análise dos dados gerados ainda apresenta os olhares das professoras/participantes relacionados às suas experiências profissionais anteriores ao início da formação pesquisada. Como característica, estes olhares se mostram intercalados de momentos positivos e negativos em seus diversos níveis, além de ser compartilhado pela maioria da professoras/participantes. Como nos excertos que se seguem:

Excerto WH5a

WH: “Terminei o magistério com 18 anos e, com 19 anos, passei no concurso da SEEDF. Com 20 anos de idade, na SEEDF, fui trabalhar em uma escola de São Sebastião como dinamizadora. Ser dinamizadora era o equivalente a uma de professora de Arte e Educação Física da Escola para estudantes de 1º ao 5º anos. Cada dia da semana ficava em uma sala diferente. Fiquei insegura nas primeiras semanas, mas acreditava que poderia fazer um bom trabalho. Gostava de me relacionar com os alunos e de fazer um trabalho que considerava diferenciado. Lembrando dessa época, creio que tinha uma forte segurança do trabalho que estava desenvolvendo.”

No excerto anterior, a professora descreve a sua atuação no início da sua profissão de forma bem simples. Após a descrição, identificamos um processo comportamental que vai desde a escolha lexical ‘insegura’ relacionada à identidade pessoal, até a construção de seu oposto na expressão ‘forte segurança do trabalho’. Na segunda expressão a segurança está relacionada ao trabalho e ainda incrementada pela escolha lexical ‘forte’.

No entanto, o processo mental projeta na identidade da professora a existência desta segurança em relação ao trabalho.

Continuando:

Excerto WG5

WG: “Desafiadora, mas também muito prazerosa. Cheguei na Secretaria de Educação com muitas ideias e projetos. Apliquei muita coisa, me frustrei muitas vezes, mas fui aprendendo a lidar com tudo isso: tentar fazer diferente, trazer novidade, mas não criar tanta expectativa para não se frustrar.”

Neste excerto também há o uso de escolhas lexicais com cargas semânticas positivas e negativas nos processos relacionais identificativos relativos à experiência profissional. Sequencialmente, os processos materiais são marcados pela conjugação em primeira pessoa do singular, o que marca a identidade do sujeito na ação. Como vimos anteriormente, há sempre uma sequência de processos materiais ‘chegar’, ‘aplicar’ seguidos por um processo mental ‘frustrar’ onde o agente, além de praticar, também recebe a ação com o uso do pronome. Há a presença de uma intertextualidade a outros textos que tratam dos objetivos a serem alcançados por meio da prática pedagógica e o fato de não os alcançar desencadeia uma reação no próprio agente. Esta é uma ação recorrente que se fortalece pelo uso da expressão ‘muitas vezes’. Como consequência, esta professora utiliza um processo mental que, ao ser interiorizado conscientemente, demonstra uma certa atitude resiliente frente a situação adversa, além de promover novas ações expressas em processos materiais. Esta postura de resiliência está intimamente relacionada com as novas situações de aprendizado, nas quais não se deve supra dimensionar as expectativas em relação ao ocorrido como forma de evitar novas frustrações.

Olhares resilientes

No excertos seguintes também identificamos este olhar e esta atitude resiliente, os quais desencadeiam uma busca por novos conhecimentos que pudessem ser aplicados à prática pedagógica como forma de minimizar as experiências referentes aos olhares negativos.

Excerto WH6a

Desses 23 anos, passei 10 como professor de EJA. Foi na EJA que percebi que a minha bagagem não era suficiente para conseguir dar uma boa aula para os estudantes. Os materiais disponíveis para os adultos eram fora da realidade do público alvo. Fiquei desesperada no começo, achei que não daria certo aplicar os mesmos meios que utilizava com as crianças. Foi aí que ‘pedi ajuda’ ao Paulo Freire e comecei a colocar alguns dos seus ensinamentos em prática. Foi impressionante como uma teoria se encaixava perfeitamente na realidade em que estava vivendo. O que sempre me ajudou como professora nos momentos difíceis foram teorias inspiradoras. Estudei um pouco da psicogênese e alfabetizei muitos estudantes assim.”

No excerto acima, a professora partiu de uma situação negativa que a estimulou a buscar soluções para a situação. Estas soluções envolviam processos mentais e consequentes processos materiais. O processo mental aqui relatado é derivado do uso da metáfora ‘pedir ajuda’. Neste caso, ‘pedir ajuda ao Paulo Freire’ implica em processos mentais como ‘ler’ e ‘estudar’. Fairclough (2001) pontua que quando usamos uma **metáfora** estamos estruturando o modo como pensamos e o modo como agimos e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. Sendo assim, esta professora personifica os autores e suas obras como conselheiros.

Esta atitude resiliente se apresenta em processos relacionais que identificam o aprendizado como consequência das experiências. Além disso é uma presença constante nas representações discursivas das professoras/ participantes, como nos excertos seguintes:

Excerto SA5

SA: “Foi um grande aprendizado.”

Excerto SB6

SB: “Trabalho como professora a 28 anos. Já trabalhei com educação infantil, educação especial e agora com EJA. Eu posso dizer que em todas essas etapas, foi um grande aprendizado para mim...convivendo, ensinando e aprendendo. Foi, e tem sido muito bom.”

Nos dois excertos anteriores, as professoras usam a expressão ‘grande aprendizado’ agregando um valor ampliado a este processo. Tanto no último excerto,

quanto no excerto seguinte, as professoras ainda acrescentam uma sequência de outros processos como também pertencentes a este ‘grande’ grupo.

Excerto WSE6

WSE: “Trabalho como professora há 14 anos. todas as experiências que tive tiveram grande importância para mim, tanto profissionalmente quanto como indivíduo. São elas que me lapidam, me desafiam e me ensinam o tempo todo.”

Como vimos, estas professoras/participantes já começaram a exercitar uma postura crítica a partir de suas experiências e que as fizeram buscar por outras perspectivas capazes de promover transformações na prática social de cada uma delas. Segundo Giroux (1997), elas já começaram a assumir a posição de “intelectual transformador”, sendo capaz de reconhecer condições de sofrimento passadas e iniciar seu trabalho a partir delas, com o entendimento e a compaixão necessárias. Esta condição as levaram ao ponto de vivenciar as perspectivas educacionais aqui estudadas. Agora analisaremos os excertos relativos ao percurso de formação.

Durante

4.2.1.4. A história pessoal e profissional durante a formação

Vários excertos relatam o fato de estarem em processo. O gerúndio, neste caso foi usado para identificar este estado processual. Como podemos ver nos excertos seguintes:

Excerto SA9

SA: “Em 2017. Estou cursando.”

Excerto SB9

SB: “Comecei a uns 3 anos atrás. Conclui e agora estou repetindo o mesmo curso e devo concluir até o próximo semestre.”

Tanto no excerto anterior, quanto no seguinte, percebemos a escolha do tempo pretérito perfeito também marca que o processo já havia sido instaurado, inclusive pela escolha lexical dos verbos ‘começar’ e ‘iniciar’.

Excerto PK9

PK: “Iniciei o curso “Escolas em Transição” com o Pacheco no ano passado.”

Outros excertos intensificam o processo mental do aprendizado com o uso da modulação. Além disso, há a repetição do mesmo processo mental ‘aprender’ no tempo passado e no presente, como numa linha temporal de aprendizado contínuo.

Excerto SA10

SA: “Já aprendi muito, mas tem sempre mais para aprender.”

Outros excertos já descrevem a experiência transformativa mesmo durante o percurso. Nos dois excertos seguintes, percebemos que as escolhas lexicais ‘cansativa’, ‘trabalhosa’ e ‘intensa’ indicam o esforço e o empenho destas profissionais durante este processo de formação. Na sequência, ambas acrescentam escolhas lexicais que reforçam a característica positiva do processo transformativo da formação: ‘gratificante’ e ‘feliz’. A diferença entre os dois excertos se encontra na visão dos efeitos transformativos de cada uma. A primeira é individual e a segunda é coletiva.

Excerto SWE10

SWE: “Cansativa, trabalhosa e gratificante pois me traz muito conhecimento sobre mim mesma.”

Excerto PK10

PK: “Intensa... como sempre. No entanto, uma diferença. Vejo com mais clareza o que busco como transformação da escola e estou feliz por estar em um espaço comungando com a equipe objetivos comuns...”

Nos próximos excertos, vemos relatos com marcadores de tempo presente, como ‘atualmente’, ‘hoje’. O tempo pretérito é usado para mencionar um processo mental já concluído seguido por uma oração projetada no presente que incorpora sequências circunstanciais no primeiro excerto.

Excerto SB10

SB: “Atualmente sou uma professora muito mais leve e segura. Descobri que posso trabalhar com meu aluno fora da pena, olhando para a força dele e tendo a certeza que ele dá conta do destino dele, assim como eu dou conta do meu.”

Excerto SD10

SD: “Deslumbrante a cada dia! Hoje sou uma professora que acolhe o outro no coração antes de tudo. Hoje sinto-me aprendiz como os alunos. Eles me ensinam a cada dia. Vejo que se não gosto do que eles me apresentam é porque preciso mudar minha postura, hoje sinto que o problema sou eu e mais ninguém. Assim me sinto leve, pois só eu posso resolver meus problemas”.

No excerto anterior, a postura de constante aprendizado por parte da professora também é evidente, além de ela acrescentar que o processo transformativo inicia na própria pessoa. Só após operar transformações em si próprio, o indivíduo é capaz de atingir aqueles que o rodeiam, que no caso das professoras/ participante são os alunos. Pois, segundo Pacheco (2012, p. 11), “um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é”.

Como vimos, o professor já inicia o processo de formação operando, principalmente, transformações internas e individuais que reverberam na sua prática. Neste sentido, analisaremos, então, o período posterior à formação.

Depois

4.2.1.5. A história pessoal e profissional ao final da formação

Esta etapa da análise busca identificar as transformações nas representações discursivas e identitárias das professoras/participantes, as quais se apresentam nos excertos que compõem o corpus desta pesquisa. Neste primeiro excerto, percebemos que a professora exercita o que aprendeu na formação num processo material que implica na sequência de tentativas ao acrescentar uma modulação indicando um alto comprometimento com o aprendizado.

Excerto SWE11

SWE: “tento, ao máximo.”

Os excertos seguintes apresentam uma ampliação sequenciada e gradual em relação ao local onde os referidos conhecimentos podem ser aplicados. Inicialmente, podemos verificar que as ações começam a se exteriorizar no contexto pessoal e familiar.

Excerto SA11

SA: “Os conhecimentos da pedagogia sistêmica, por enquanto só aplico em casa, no meio familiar, com minha filha e meus pais.”

Nos excertos seguintes, percebemos a ampliação da atuação para o contexto profissional. O uso da modulação também aumentam o grau de comprometimento com a declaração, além de indicar uma alta frequência nas aplicações.

Excerto SB11

SB: “Sim. Com certeza. Tanto na vida profissional como na minha vida pessoal.”

Excerto WF11

WF: “Sim, já os tenho aplicado em sala e no convívio para com os colegas.”

Excerto SD11

SD: “Sim, diariamente em sala de aula e na troca com outros profissionais”.

Nos excertos seguintes, já percebemos a apropriação de algumas representações discursivas características de cada formação como pertencente e integrado à identidade das professoras/participantes.

Excerto SB12

SB: “Aplico na minha vida pessoal e profissional, estando sempre no “meu lugar”, agindo “apenas” como a professora, “apenas” a mãe, “apenas” a filha... Ajudando somente quando solicitada. Não entrando em situações que não me dizem respeito. Tentando manter o “equilíbrio” nas relações. Respeitando e concordando com os pais dos meus alunos e de todos que me rodeiam, como os pais certos para eles.”

Excerto WG11

WG: “Sim! Muito! Tanto no sentido de os conhecimentos guiarem meu olhar e ação, quanto no sentido de replicar algumas dinâmicas, ou de preparar algumas oficinas a partir das temáticas que aprendi.”

Excerto SWE12

SWE: “Em situações conflituosas entre os alunos ou entre colegas busco compreender eles como seres humanos, onde estamos juntos na mesma era de compreensão do ser humano. busco aplicar a meditação sempre que possível pois me traz acalanto em momentos difíceis e acredito no mundo superior como guia e ajudante. todos conhecimentos da antroposofia aplicados ao dia a dia.”

Excerto WH12

WH: “Atualmente, esforço para que as minhas aulas sejam o máximo dentro dessa linha possível. Arrumei o espaço físico, os materiais usados, o planejamento, as atividades, as brincadeiras, as músicas, o conteúdo e tudo que é necessário para que seja um ambiente de ensino-aprendizagem saudável e que proporcione resiliência para as crianças.”

Excerto WH11

WH: “Sim, aplico. Aplicava com meus estudantes alguns princípios da Pedagogia Waldorf. Costumava planejar a aula intercalando momentos de concentração e expansão e a arte estava sempre presente na minha sala. Isso tudo antes de formamos um grupo interessado em implementar a Pedagogia Waldorf na rede. A partir daí, passei a praticar cotidianamente a PW de forma mais integral.”

Excerto WG12

WG: “Fomos ao Jardim Botânico, conduzi uma dinâmica que aprendi no curso (de cada um se apresentar desenhando três árvores: passado, presente e futuro) e falei muito sobre o que aprendi no curso Waldorf, sobre os ritmos internos e externos, nossa conexão com o ritmo da natureza, etc. Foi tão legal, que a outra escola onde trabalho quis fazer essa atividade também. Esse foi um exemplo. Sigo tentando colocar em prática o que tenho aprendido para dividir com o mundo esses tesouros.”

Em todos eles, percebemos o esforço contínuo das professoras/participantes em efetivar as transformações inclusive em ações externas. Além disso, constatamos a presença de momentos de reflexão sobre a sua prática e seus possíveis efeitos transformativos. Como no excerto a seguir:

Excerto PK6a

PK: “No entanto, o meu envolvimento era muito grande e isso gerava em mim grande desgaste físico e emocional. Essa coisa de ficar pensando o tempo inteiro nas crianças, sonhando com elas, seus problemas, dificuldades... há muito pouco tempo, tenho tentado romper com essa tendência de misturar trabalho com meu espaço privado.”

Excerto WH10

WH: “Estou feliz com os resultados, entretanto acredito que ainda tenho muito a aprender, para aplicar os princípios da PW integralmente na minha sala de aula. Sinto-me um pouco cansada diante das condições de trabalho adversas, mas ainda assim estou motivada para levar os benefícios dessa pedagogia para as camadas mais desfavorecidas socialmente.”

Excerto PK7h

PK: “Meu posicionamento diante da vida ainda era muito infantil, pouco crítico, acho que bem burguês, na verdade. Fiquei irritadíssima quando uma amiga disse para mim quando entrei na Fundação que eu tinha que ir para a periferia para aprender sobre docência! O quanto ela estava certa!”

Excerto PK11

PK: “Sim, especialmente quando o curso possibilita processos de práxis ou, ainda, quando o que se faz no curso é mais transformador do que se fala nele.”

Os excertos analisados nesta etapa respondem de alguma forma a seguinte pergunta: **você aplica estes novos conhecimentos?** Várias foram as respostas, e as mais frequentes descreviam tentativas constantes de se aplicar os conhecimentos aprendidos, além de provocar uma atenção ao processo reflexivo característico dos processos de mudança.

Nas análises dos excertos houve a predominância de algumas categorias de análise. Dentre elas podemos citar dois níveis de modulação: um que procura garantir um maior comprometimento com a verdade, e outro que demonstra um alto grau de afinidade, demonstrando um desejo compartilhado de solidariedade entre os interlocutores. No processo relacional, a modalização intensifica a importância da experiência profissional e acarreta um certo apagamento da identidade. A identidade do sujeito/professor começa a aparecer em primeira pessoa quando há processos mentais característicos de uma experiência interior ‘gostar’, ‘apaixonar’ e tem como meta a experiência.

O foco na experiência é transferido para processos materiais que também descrevem as circunstâncias da ação do professor em sala de aula e o foco do aluno está na figura da professora, o que também apareceu anteriormente, no item que apresentava o olhar da criança. Entretanto, o uso de partículas reflexivas e de verbos na primeira pessoa do plural incluem aluno e professor num processo de troca. A ação de um implica numa reação esperada do outro, que se manifestam por processos materiais, mentais, e até comportamentais que indicam a aceitação da oferta da professora. O comportamento de aceitação também é marcado pela escolha lexical.

Estes processos mentais estão condicionados como consequência de processos materiais anteriores. Isto está marcado inclusive numa intertextualidade implícita, no qual o sucesso da experiência profissional está relacionado ao alcance de seus objetivos educacionais por parte dos alunos.

4.3. A experiência autoetnográfica

A experiência autoetnográfica empreendida neste estudo e a minha (re)construção identitária mostrou-se uma vivência muito rica e intensa, como pode ser observada no relato que fiz na apresentação deste trabalho. Em cada uma das três formações pesquisadas, a minha experiência autoetnográfica se processou de maneira diferente. No entanto, pude perceber em mim as forças de atuação de cada uma delas, principalmente pelos meus próprios processos de interação nestas práticas de formação.

Optei por não incluir excertos, e sim expressar na forma de relato todo este processo. E mesmo que nem todas as nuances e percepções estejam aqui, registradas, espero que cada leitor possa perceber e compreender o processo percorrido por mim até agora.

Como meu primeiro contato de formação foi com a pedagogia sistêmica, é justo afirmar que esta prática me forneceu meios para engrenar neste processo de forma mais intensa. Toda a minha experiência de vida anterior também influenciou o meu caminho até este ponto. Minha curiosidade pelo o que acontecia a minha volta e minhas relações pessoais também me colocaram em contato com as outras práticas investigadas. Estavam todas se apresentado a mim de alguma forma, mas só consegui incorporá-las em minha experiência de vida e, também nesta investigação, quando me percebi pronta para as imersões e o aprofundamento que elas podiam me proporcionar. Esta prontidão não foi muito consciente. Apenas não me recusei a seguir o fluxo que se apresentava a mim. Sinto

como se fosse o fluxo da vida, o qual vai lhe guiando para um lugar onde não se sabe bem onde.

O primeiro ponto neste caminho foi a experiência com a pedagogia sistêmica. Esta prática me apresentou alguns pontos teóricos importantes como as Leis do Pertencimento, da Ordem e do Equilíbrio (HELLINGER, 2007a). Entretanto, o ponto crucial foi a oportunidade de vivenciar a prática de uma postura nos exercícios práticos do curso.

Excerto 4S

Nota de campo curso pedagogia sistêmica 13-06-17

A maioria dos exercícios são aplicados no exercício de uma 'postura sistêmica', que consiste em estar presente no aqui e agora e se colocando disponível para perceber as indicações que seu corpo lhe mostra. É imprescindível que a pessoa esteja sem medo, sem expectativa e sem julgamento. Não é fácil se colocar nesta postura, mas os exercícios nas aulas ajudam neste aprendizado, dia a dia. Alguns alunos conseguem mais rápido, outros são mais resistentes, talvez por ser difícil abandonar as convicções mentais, mesmo que só por alguns instantes. 'Cada um tem seu tempo!'

Esta postura é uma condição necessária à realização dos exercícios com base na fenomenologia. Segundo Bert Hellinger, o processo o caminho fenomenológico do conhecimento:

“[...] expomo-nos, dentro de um determinado horizonte, à diversidade dos fenômenos, sem escolha e sem avaliação. Esse caminho do conhecimento exige, portanto um esvaziar-se, tanto em relação às ideias preexistentes quanto aos movimentos internos, sejam eles da esfera do sentimento, da vontade ou do julgamento” (2007a, p.14).

No caso da postura sistêmica a que me refiro no excerto acima, o mesmo autor afirma que esta é uma postura fenomenológica que “requer uma disposição atenta para agir, sem, contudo, passar ao ato. Ela nos torna extremamente capazes e prontos para a percepção” (2007a, p. 14-15). Neste sentido, é preciso ainda, observar três pressupostos, os quais também estão mencionados no excerto acima e que o autor nomeia como: “a renúncia, a coragem e a sintonia” (2007a, p. 15) e as descreve, respectivamente a seguir:

“O primeiro pressuposto para alcançar essa compreensão é a ausência de intenção. Quem mantém intenções impõe à realidade algo de seu; talvez pretenda alterá-la [...] A intenção não substitui a compreensão [...]. O segundo pressuposto para essa compreensão é o destemor. Quem teme o que a realidade traz à luz [...] quem receia o que os outros vão pensar ou fazer quando diz o que percebeu fecha-se a um novo conhecimento. [...] A ausência de intenção e de medo permite a sintonia com a realidade como ela” (HELLINGER, 2007^a, p. 15).

Eu, em meus exercícios fui praticando esta postura e a cada vez, percebia que a sintonia era mais rápida e fina, como se estivesse procurando uma rádio, só que agora já sabia em quais ondas encontrar. Se não estivesse em um projeto de pesquisa, talvez esta prática apenas passaria a fazer parte da minha experiência de vida. No entanto, em meu processo investigativo, eu estava estudando outras perspectivas que estavam ganhando destaque por parte daqueles que já a utilizavam, e de alguma forma já tinha ouvido relatos informais sobre a experiência de se ter os filhos numa escola Waldorf, ou como os pressupostos da escola da Ponte estaria repercutindo em algumas escolas da SEEDF sob a forma de projetos como o Escolas em Transição.

O meu contato com a formação em pedagogia Waldorf, foi um pouco depois. Por motivações burocráticas não consegui me integrar ao grupo como participante. A imersão só foi possível como pesquisadora. Se só assim era possível, então, assim seria. Neste processo de observação, percebi que as aulas desta formação se orientavam de forma a seguir procedimentos estruturais de uma aula baseada na pedagogia Waldorf, como se pode constatar no excerto a seguir.

Excerto OW

Nota de campo aula pedagogia Waldorf dia 08-08-17
As aulas têm uma estrutura bem peculiar. As atividades de cada dia iniciam-se sempre com uma atividade artística. Segue-se com a retrospectiva da aula anterior, relatando tudo o que foi vivenciado desde o fim até chegar ao começo. Em seguida é a parte musical da aula, onde os professores aprendem a tocar o Kântele no primeiro semestre e a flauta no segundo. Após esta parte, todos compartilham o lanche oferecido por duas colegas diferente as cada aula. E ao término do intervalo, é a hora das palestras teóricas relativas ao conhecimento antropológico. Ao final da aula, tem-se a leitura de um pensamento ou uma história. Há também a autoavaliação como encerramento da aula.

As aulas sempre seguiam esta mesma organização e a princípio se mostrava muito enriquecedora, procurando fazer com que os professores vivenciassem o que seria um exemplo de aula baseada na pedagogia Waldorf. Como o conteúdo teórico desta pedagogia é muito denso, sempre permaneciam muitas questões que eu buscava aprofundar. Neste caminho, senti falta do trabalho com a postura fenomenológica no curso de formação ou como se trabalhar com ela em sala de aula. Em minhas notas de campo, não encontrei nenhuma referência prática da postura fenomenológica do professor Waldorf. Cabe ainda ressaltar que esta percepção só ficou bem marcada por ter sido exposta à prática de uma postura fenomenológica anteriormente.

Por outro lado, o estudo da fenomenologia goethiana é fundamental para a ideia de educação desenvolvida por Steiner, que é a pedagogia Waldorf. Para ele, a formação do ser humano deve ser baseada nesta concepção fenomenológica por contribuir “justamente no desenvolvimento qualitativo da consciência” (BACH JR., 2017, p.42). Goethe descreve a fenomenologia como uma “empíria delicada”, [a qual] “exige, antes de tudo, um aperfeiçoamento das capacidades cognitivas e perceptivas do próprio pesquisador. [...] O experimento fenomenológico é uma percepção intensificada pela atividade consciente e disciplinada do sujeito” (BACH JR., 2017, p.36).

Em relação ao projeto Escolas em Transição, não pude aprofundar sobre a postura fenomenológica por parte do professor, pois os dados gerados não apresentaram evidências nem de sua prática nem de seu ensino. No entanto, percebo que tanto o conhecimento fenomenológico quanto a sua prática aplicada ao processo de ensino aprendizagem é adequada às características observadas nas ações da escola, como no excerto a seguir:

Excerto 7P

Nota de campo curso Escolas em Transição 28-11-17

A observação é uma constante, tanto como forma de avaliação quanto uma forma de tutoria para que o aluno exercite sua autonomia em relação ao seu desenvolvimento e aprendizado.

As três perspectivas apontam para uma postura fenomenológica, que é abordada em diversos níveis. Em meu percurso autoetnográfico, a perspectiva fenomenológica de cada uma interagiu de forma complementar no meu processo de transformação. Na pedagogia sistêmica percebi a falta de um aprofundamento teórico. No curso de

pedagogia Waldorf a fenomenologia é tratada principalmente como conteúdo, e não é observando atividades materiais de sua prática. Na formação do projeto escolas em Transição, percebi a possibilidade efetiva de se trabalhar com esta postura por parte dos professores, mas por desconhecimento, ela é muitas vezes negligenciada devido aos direcionamentos de cada grupo.

Hoje, após toda a experiência desencadeada a partir desta pesquisa, a postura fenomenológica se apresentou como parte do processo de desenvolvimento de uma consciência e prática fenomenológica, a qual se apresenta como elemento primordial para o exercício de uma postura fenomenológica. Postura essa, que em algum nível, se mostrou presente nos três processos de formação pesquisados.

5. Considerações Finais

O interesse desta tese se concentrou em investigar como os professores (re)constróem suas identidades e os discursos em contextos de formação continuada em pedagogia sistêmica, em pedagogia Waldorf e no Escolas em Transição. Para tanto, esta pesquisa foi estruturada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, dentre os quais considera o discurso como um dos elementos da prática que se articula dialeticamente com os outros momentos dessa, e de outras práticas no sistema social. Neste percurso, investigamos as representações discursivas destes professores em vários momentos de sua prática social, principalmente aquelas relacionadas à sua prática pedagógica e de formação. Como foi descrito no capítulo da metodologia, os dados foram gerados e coletados através de variados instrumentos de pesquisa. Dentre estes instrumentos, cito as observações realizadas nos contextos de formação continuada, as entrevistas, os relatos orais e escritos, os quais permitiram uma diversidade de olhares sobre o foco de estudo desta tese.

Inicialmente, apresentamos os contextos envolvidos na proposta de investigação desta pesquisa. Incluímos, especialmente o contexto da modernidade tardia, o qual é caracterizado por mudanças em vários aspectos. Tanto as mudanças sociais, quanto as culturais e as econômicas influem na reconfiguração das identidades dos sujeitos sociais. Em seguida, nos dois capítulos seguintes, discutimos aspectos teóricos e metodológicos relacionados à pesquisa. No Capítulo 1, discutimos as bases teóricas da Análise de Discurso Crítica e sua origem, incluindo a visão do discurso como um dos elementos das práticas e sua relação dialética com os outros elementos da prática a qual pertence, além das outras práticas sociais. Além disso, apresentamos o embasamento da análise de discurso na construção dos significados acional, representacional e identificacional. No Capítulo 2, descrevemos o percurso metodológico de abordagem qualitativa em consonância com os pressupostos metodológicos da ADC desenvolvido neste estudo. Além disso, discorreremos sobre a escolha e execução dos procedimentos de pesquisa e os respectivos instrumentos de geração e coleta de dados utilizados na construção de um *corpus* representativo das professoras/participantes.

No Capítulo 3, delineamos mais detalhadamente as etapas do arcabouço da ADC referentes aos recortes da conjuntura e suas análises. Inicialmente, apresentei uma análise conjuntural mais abrangente. Posteriormente, mas na mesma seção, as conjunturas de cada uma das práticas pesquisadas foram apresentadas separadamente, e incluíam os enfoques práticos dedicados aos olhares de cada uma delas no contexto escolar. A organização de cada uma das perspectivas de formação estudadas é bem diferente e mesmo com suas especificidades, cada uma delas três proporcionavam a vivência de novas experiências, as quais despertavam a possibilidade de reconfigurar suas crenças, valores e desejos. O momento destinado ao processo reflexivo era diverso nas três práticas, mas proporcionam o reviver experiências significativas e o compartilhamento das vivências. O acionar do sentir foi percebido mais claramente no curso de formação em pedagogia sistêmica e em pedagogia Waldorf. No caso do projeto Escolas em Transição, ele não pode ser percebido. Contudo há relatos do fortalecimento de vínculos a partir do trabalho em equipe. Assim como nas outras, percebe-se a construção de uma relação de cumplicidade e respeito à história do outro. Devido ao fato do Escolas em Transição se constituir sob a forma de projeto, o conteúdo se estruturava a partir da demanda de cada grupo e de seus respectivos projetos. As demandas das professoras participantes do curso em pedagogia sistêmica também tinham um espaço para discussão, o que era pouco observado no curso de pedagogia Waldorf. Este último era menos flexível às demandas de seus alunos. Um ponto importante nas três práticas é o respeito ao tempo de cada um em seu próprio processo de transformação, o qual é desencadeado pelas práticas de formação e, segundo Fairclough (2003) fazem parte da transição de um modelo diverso e passado, que sempre será parte da história de cada um e a partir dele, operamos as transformações no presente.

Meu esforço investigativo também lança um olhar para as estratégias que as elites põem em funcionamento para a manutenção da desigualdade, mas sobretudo, para o que Pedro (1997) se refere como estratégias de resistência e que podem ser observadas no interior destas relações de poder e dominação. Neste sentido, os modos de operação da ideologia de Thompson (1995), também servem para esta observação, e a princípio, parece estar sendo operada pela segmentação de um grupo que pode ameaçar a ideologia dominante pela Fragmentação, pois cada grupo se diferencia da ideologia dominante no cenário atual da educação. Como não há a exclusão das semelhanças, nem o foco nas diferenças, observo uma unificação, e que neste caso é contra ideológica. O professores que integram

cada um dos cursos de formação se colocam como sujeitos de uma ação coletiva e cotidiana, fortalecedora e que amplia sua atuação e transformação: unificando-se através da construção de um símbolo que é compartilhado como identidade coletiva.

Finalmente, no Capítulo 4, procedemos com uma análise de discurso orientada a partir dos dados selecionados do *corpus* desta pesquisa. Os dados foram organizados e analisados numa linha temporal: antes, durante e depois do processo de formação pesquisado. A princípio, analisamos as representações discursivas relacionadas às memórias das professoras/participantes referentes ao período escolar. Nesta etapa, a análise identificou uma multiplicidade de olhares. As representações discursivas do ‘eu’ eram mais marcadamente presentes quando relatavam momentos entre os colegas. As representações identitárias se mostravam vinculadas à visão que os pais tinham da escola e sobre o que se podia ou não podia fazer naquele lugar. A escola era um lugar de deveres, de alegria, de afeto, de amizades e de socialização, além de ser personificada pelo professor.

No período referente à escolha da profissão de professora, as representações discursivas vinculadas aos pais e professores, e a outras questões de ordem familiar, econômica, social e pessoal se mostraram determinantes neste processo. A maioria das professoras/participantes apresentaram justificativas deslocadas do ‘eu’, ou do sujeito por várias maneiras. O léxico foi uma forma escolhida para excluir o processo reflexivo nesta decisão. A modalidade também foi usada como forma de imprimir variadas gradações aos níveis de comprometimento com esta escolha, partindo da negação, passando por diversos níveis de responsabilidade, inclusive a da coparticipação.

Na etapa relativa à experiência profissional anterior ao período de formação, as análises identificaram variados aspectos. Entre eles podemos citar dois níveis de modulação: um que procura garantir um maior comprometimento com a verdade, e outro que demonstra um alto grau de afinidade, demonstrando um desejo compartilhado de solidariedade entre os interlocutores. Nos processos relacionais, a modalização também intensifica a importância da experiência e imprime um certo apagamento da identidade num processo relacional. Além do mais, o uso da metáfora acrescentar sensações positivas à experiência. Os processos presentes são, principalmente materiais e mentais que se exteriorizam em processos comportamentais. O foco do professor está na sua experiência em sala de aula; e o foco do aluno está na figura da professora, o que também apareceu anteriormente no período escolar. Além disso, análise referente a este período se mostrou intercalada pelos olhares positivos e negativos das professoras/participantes. Esta relativa

instabilidade nas experiências profissionais foi significativa no sentido de elas terem desencadeado um desconforto capaz de produzir movimento na busca incessante pelo aperfeiçoamento profissional. Estas formações variadas visavam incrementar as ações destas professoras de forma a maximizar os períodos relativos às experiências positivas.

Nas análises referentes às experiências durante a formação, as professoras/participantes apresentam uma postura de aprendizado intenso e constante. Ao entrar na formação, a pessoa inicia um processo transformativo interno e individual capaz de reverberar na prática social do professor. O período posterior à formação é aquele onde a professora/participante pode aplicar todo o conhecimento adquirido e principalmente experienciado durante a formação. Neste sentido, vale ressaltar que as (re)construções identitárias e discursivas desencadeados pelas experiências em contextos de formação continuada estão, além de presentes, estão em constante (re)construção devido ao nível reflexivo alcançado pelas professoras participantes. Neste sentido, os discursos/representações que compõem os textos/eventos comunicativos produzidos pelas professoras ao longo do processo de formação continuada aqui analisados se articulam continuamente com a (re)construção das (auto)identificações da professoras/colaboradoras.

Finalmente, defendemos a importância de formações como as que aqui foram investigadas, as quais advogam por uma transformação na prática educativa que incorpore a compreensão integral do indivíduo nos âmbitos cognitivos, emocional e espiritual. A incorporação cada vez mais ampliada de professores nestas formações, proporcionam primeiramente a transformação individual destes profissionais, desenvolvendo habilidades perceptivas e uma postura diferenciada, a qual perpassa de maneira específica cada uma das três formações observadas.

Sendo assim, posso retomar o objetivo da pesquisa e afirmar que as professoras que participaram dos cursos de formação continuada em pedagogia sistêmica, em pedagogia Waldorf e no Escolas em Transição e colaboraram com esta pesquisa apresentaram um processo contínuo e reflexivo de (re)construção de suas autoidentidades. Os instrumentos de pesquisa utilizados geraram dados ricos e representativos das transformações operadas em cada uma das identidades das professoras/colaboradoras, mostrando-se inegavelmente a presença deste processo reflexivo. No entanto, o ritmo das mudanças dependia exclusivamente da postura destas professoras em se colocar disponível para as exigências deste processo: desapegar-se de quem eram e do passado, numa postura de aceitação de

tudo o que foi, sem julgamentos de valor, sem receio ou expectativas do que viriam a se tornar. Cada uma, a seu tempo se (re)construiu até o ponto que conseguiram até aquele momento, o que não significa que as transformações não podem continuar após o término das práticas formativas. É só uma questão de se permanecer neste estado de atenção reflexiva no exercício da autoeducação.

Além disso, apenas indivíduos transformados por ações próprias e conscientes é capaz de promover o fortalecimento de uma rede de práticas transformativas e de (re)construções identitárias inspiradas pela atuação de uma consciência reflexiva. Neste sentido, as práticas de formação estudadas atuam até o limite da atuação reflexiva consciente e individual de cada uma das professoras/participantes.

A princípio, o crescente interesse dos profissionais de educação em conhecer abordagens pedagógicas diferenciadas, como forma de ampliar o seu repertório de recursos pedagógicos é apenas a mola inicial de toda e qualquer transformação. A mudança social só pode ser efetivada se cada um dos integrantes de uma coletividade operar mudanças individualmente. Os textos/eventos comunicativos produzidos individualmente pelas professoras ao longo de todo o processo de formação continuada foram analisados e além de apresentarem mudanças em suas marcas identitárias e serviram para constatar que as transformações (auto)identitárias encontram-se em articulação constante com as produções discursivas do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998[1971].

ASSUNÇÃO, C. A. R. **Inclusão e ideologias no contexto da globalização: uma investigação à luz da Análise de Discurso Crítica**. 2016. 328f. Tese (Doutorado -Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22119/1/2016_CandiceAparecidaRodriguesAssun%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20 de março de 2017.

ALVES, Regysane B.C. **A representação de crianças na publicidade televisiva: uma análise crítico discursiva de comerciais**. 2017. 255f. Tese (Doutorado em linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31445>> Acesso em 25 de março de 2018.

ALVES, Rubem. O educador que acredita nas crianças. In: PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2012. Disponível em: <http://ecohabitar.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/Dicionario_de_Valores.pdf> Acesso em: 30 de março de 2016.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BACH JR, J. **Fenomenologia de Goethe e Educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

_____. **Reflections on Metareality: transcendence, emancipation ad everyday life**. A philosophy for the present. London: Routledge, 2012.

BAUER, M. e GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A Guareschi. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004 [2000].

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas, histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [2001].

_____. **Globalização**. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, (online) 2001.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em setembro de 2018.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, (online) 2017.

BURKHARD, Gudrun. **Bases antropológicas da metodologia biográfica: a biografia diurna**. 3ª. edição. São Paulo: Antropológica, 2015.

CAMERON, D. et al. The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment. In: **Researching Language: Issues of Power and Method**. London: Routledge, 1992. p. 13 – 27.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh University Press, 1999.

CORDEIRO, M. 2012. Disponível na página do facebook da Pedagogia Sistêmica Brasília Brasil. Acesso em 23-05-2016.

DA SILVEIRA, C. G. **Tradução aplicada ao ensino de línguas: habilidade ou competência?** 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DELORENCI, O. **Biografía escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción**. Voces De La Educación Superior, 2, 1-8. 2008. Disponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf> Acesso em: março de 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2ª. ed. London: Sage, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

DENZIN, N. K. La política y la ética en la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. In J. L. KINCHELOE & P. MCLAREN (Eds.), **Pedagogía crítica. de qué hablamos, dónde estamos**. Barcelona: Graó, 2008, p. 181-200.

DIAS, J.F. **Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 12 (2), UnB: 2011, p. 213-246.

DIAS, J.F. **A Linguagem do parto: discurso, corpo, identidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 10 v. (Coleção Linguagem e Sociedade)

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2ª. Edição. Brasília: SEEDF, 2018.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino fundamental: anos iniciais – anos finais**. 2ª. Edição. Brasília: SEEDF, 2018.

EAPE. **Informativo de projeto de formação**, 2018. Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/Informativo-Projeto-de-Forma%C3%A7ao-em-Comunidades-de-Aprendizagem.pdf>> Acesso em: outubro de 2018.

ECOHABITARE. Ambiente Virtual de Aprendizagem, 2016. Disponível em <<http://ecohabitare.com.br>> Acesso em: março de 2017.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

ELLIS, C. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, C. & BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The SAGE handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 733–768.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães (coord. Trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001[1992].

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.

FERREIRA, A.S. **Atividades de compreensão textual no ensino técnico: estudo sociointeracional de processos inferenciais**. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23289>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U.e NETZ, S.; SILVEIRA, T. da. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2 ed. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1972].

FRANKE-GRICKSCH, M. **Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Trad. Décio Fábio de Oliveira Júnior e Tsuyuko Jinno-Spelter. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Atman, 2014.

_____. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e grupais. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 64-89, 2004.

GASKELL, G. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 470-490, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1ª.ed. [reimpressão]. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. Os contornos da alta modernidade. **Modernidade e Identidade.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª. ed. 7ª. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural.** 3ª ed. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GONZAGA, A. M. A pesquisa qualitativa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E., e FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GONZALEZ, C.G. **Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso.** 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15262>> Acesso em: 30 junho de 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, A Política e o Estado Moderno.** 6ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988 [1971].

GUEDES, O. **Pedagogia sistêmica: “o que traz quem levamos para a escola?”** 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2012.

GUMPERZ, John. **Discourse Strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HABERMAS, J. **Communication and the Evolution of Society.** Boston, MA: Beacon Press, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALLIDAY, M.A.K; MATHIESSEN, C. **An Introduction to functional grammar**. 3th. Ed. London: Arnold, 2004.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad.: Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 3ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993 [1989].

HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HAYES, C What I Know About Teaching, I Learned From My Father: A Critical Race Autoethnographic/Counternarrative Exploration of Multi-generational Transformative Teaching. In: **Journal of African American Males in Education**. 2014, Fall 2014- Vol. 5 Issue 2, 247-265.

HELLINGER, B. **Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares**. Trad. Newton de Araújo Queiroz. São Paulo: Cultrix, 2007a.

_____. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho**. Trad. Eloísa G. Tironi e Tsuyuko Jinno-Spelter. 2ª.ed. Patos de Minas, MG: Atman, 2007b.

_____. **O amor do espírito na Hellinger Ciencia**. Trad. Filipa Richter, Lorena Richter, Tsuyuko Jinno-Spelter. Patos de Minas: Atman, 2009.

_____. **Um lugar para os excluídos: conversas sobre os caminhos de uma vida**. Trad.: Newton A. Queiroz. 3ª. Edição. Belo Horizonte: Atman, 2014.

_____. **Olhando para a alma das crianças**. Trad. Daniel Mesquita de campos Rosa, Tsuyuko Jinno-Spelter. Belo Horizonte: Atman, 2015.

HOLMAN JONES, S. Autoethnography: Making the personal political. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The SAGE handbook of qualitative research**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 763–791.

JANESICK, V. J. The choreography of qualitative research design. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. pp. 379-399.

JOVCHELOVITCH e BAUER, M. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 470-490, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, M. S. L. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E., e FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

- LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MAGALHÃES, Et. al. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MAGALHAES, I. Discurso, Ética e Identidades de Gênero. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J.. (Org.). *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006, v. 1, p. 71-96.
- MAGALHÃES, I. e LEAL, M. C. D. (orgs) **Discurso, Gênero e Educação**. Brasília: Plano editora: Oficina Editorial do Instituto de letras da UnB, 2003.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S. S. (org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011, p. 13-39.
- MARCUSCHI, L.A. **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 7 (2), 2005: UnB, p.7-33.
- MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 2 ed. London: SAGE Publications, 2002.
- MEYER, M. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. In: WODAK, Ruth & MEYER, Michael (ed). **Methods of critical discourse analysis**. London, New Delhi, Sage, 2001, p.14-31.
- MOITA LOPES. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Neves. 4ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2003[1993]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/307749/mod_resource/content/1/LIVRO%20-%20Terra%20P%C3%A1tria%20-%20EDGAR%20MORIN.pdf Acesso em: 03 de junho de 2016.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- _____, A. Cartas brasileiras In: PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2014. Disponível em: <<http://ecohabitare.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/APRENDER-EM-COMUNIDADE.pdf>> Acesso em: 30 de março de 2016.
- OLVERA, A. **El camino hacia la conformación de una disciplina**. 2011. Disponível em: <http://www.pedagogiasistemicacudec.com/pedagogia-sistemica-cudec/disciplina> Acesso em 12 de janeiro de 2016.
- PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe docente**. São Paulo: Artmed editora, 2006.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2012. Disponível em: < http://ecohabitare.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/Dicionario_de_Valores.pdf > Acesso em: 30 de março de 2016.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2014. Disponível em: <<http://ecohabitare.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/APRENDER-EM-COMUNIDADE.pdf>> Acesso em: 30 de março de 2016.

PACHECO, P. e PACHECO, M.F. (orgs.) **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

QUICKE, J. Narrative strategies in educational research: Reflections on a critical autoethnography. In: **Educational Action Research**. 2010, n.18, v.2, p. 239–254.

RAMALHO, Viviane. **Estudos Críticos do Discurso na Formação do/a Professor de Português como Língua Materna**. Anais do SIELP. V. 2. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RAMALHO; RESENDE. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307/323 Acesso em: 5 de novembro de 2015.

RAMALHO, V; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção Linguagem e sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REED-DANAHY, D. E. **Auto/ethnography: Rewriting the self and the social**. New York, NY: Oxford University, 1997.

RICHARDSON, L. **Fields of play: constructing an academic life**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

_____. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000, pp. 923-948.

RIOS, G. V. Discurso e Etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade** (Brasília), v. 8, p. 63-77, 2007.

_____. **Linguagem e alfabetização de adultos: uma perspectiva crítico-ideológica**. Covilhã: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. Universidade de Covilhã,

2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf>>. Acesso em: 8 de agosto de 2016.

RIVERA GARCÍA, E. Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. In: **Qualitative Research in Education**, 1(1), 36-57, doi:10.4471/qre.2012.03, 2012.

SALKIND, N.J. **Exploring Reseach**. 5th Edition. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice-Hall Regents, 2003.

SCHWANDT, T. A. **Dictionary of qualitative inquiry**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

SIGNORINI, I. **O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer**. In: KLEIMAN, A. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana**. Trad. Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. 2ª. ed. atualizada. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. Trad. Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf**. Trad. Rudolf Lanz. 4ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007a.

_____. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade**. São Paulo: Antroposófica. 2011.

_____. **Temperamentos e alimentação: indicações médico-pedagógicas e aspectos gerais**. Trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. 5ª.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **O mistério dos temperamentos: as bases anímicas do comportamento humano**. 3ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. **O arte da educação I: estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. Trad. Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/** Izabel Magalhães (org.). Campinas: Mercado de letras, p. 69-94, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUBBS, M. **Discourse Analysis: the sociolinguistic analysis of natural language**. University of Chicago Press, 1983.

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography**. London: New Delhi, Sage, 1993.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014 [1995].

VAN DIJK, T. **Discurso e Poder**. Tradução de Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2012 [2008].

VAN LEEUWEN, T. **A representação de atores sociais**. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VASCONCELLOS, CELSO DOS S. Prefácio. In: PACHECO, P. e PACHECO, M.F. (orgs.) **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012a.

_____. Prefácio. In: PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2012b. Disponível em: < http://ecohabitare.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/Dicionario_de_Valores.pdf > Acesso em: 30 de março de 2016.

_____. Prefácio. In: PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1ª. Ed. São Paulo: edições SM, 2014. Disponível em: <<http://ecohabitare.com.br.md-89.webhostbox.net/wp-content/uploads/2016/08/APRENDER-EM-COMUNIDADE.pdf>> Acesso em: 30 de março de 2016.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIEIRA, V. G. B. **Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica**. 2017. 210f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31505>> Acesso em: 30 março de 2018.

WODAK, R. **Do que trata a ADC – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, v. 4, Especial, p. 223-243, 2004.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology. In: _____ (ed.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2nd Edition. SAGE: London, 2009. p. 01-33.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.

APÊNDICES

Apêndice A: QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Local e data de nascimento: _____, ____/____/____

Escolaridade: Ensino Médio: _____ Ano: _____

Graduação: _____ Ano: _____

Outros cursos: _____ Ano: _____

_____ Ano: _____

_____ Ano: _____

_____ Ano: _____

- 1) Qual a sua memória mais marcante ao rememorar o início de sua vida escolar?
- 2) Que aspectos o influenciaram a escolher a profissão de professor? Que disciplina leciona?
- 3) Ser professor sempre foi sua opção profissional?
- 4) Como a história de sua família está ligada à educação?
- 5) Como você descreveria sua experiência inicial como professor?
- 6) Há quanto tempo trabalha como professor? Faça um relato das experiências mais importantes de seu percurso profissional.
- 7) Você fez cursos de aperfeiçoamento profissional ou formação continuada? Quais?
- 8) Se sim, o que promoveu suas escolhas ou sua busca?
- 9) Quando iniciou a formação/ curso ou projeto? Qual? Já concluiu? Quando?
- 10) Como você descreveria sua experiência profissional atualmente?
- 11) Você aplica estes novos conhecimentos?
- 12) Você pode relatar um ou mais momentos onde aplicou seus novos conhecimentos?

Apêndice B: CARTA REFLEXIVA

Carta do “eu de hoje para o eu de ontem”.

Esta não é uma carta qualquer... uma carta desse “eu” pós formação para o “eu” de antes, ainda cheio de dúvidas, expectativas, ou receios em relação ao novo, a tudo o que seria participar do curso de formação. Nesta carta você pode rememorar momentos importantes desse percurso formativo até chegar ao “eu” de hoje, além de registrar o que mais achar importante: recordações, recados, dicas, conselhos, etc. Para ajudar nesse exercício de ativação da memória, propomos o roteiro a seguir, com algumas perguntas norteadoras de sua escrita, o qual poderá ser ampliado por você:

- 01) O que a levou a fazer esta formação/ curso?
- 02) Como foi o primeiro dia da formação/curso?
- 03) O que sentiu? Expectativas, medos, projetos...
- 04) Como o “eu” pós-formação (o de hoje) percebe esse dia? O que pode falar para aquele “eu” do passado sobre o que viria depois?
- 05) Como o “eu” de hoje olha para esse “eu” do passado?
- 06) O que o “eu” de hoje poderia dizer para aquele “eu”?
- 07) Que momentos você gostaria de rememorar nesse diálogo com o “eu” do passado?
- 08) Quais foram mais transformadores ou mais desafiadores?
- 09) Quais foram mais difíceis para você?
- 10) Entre os trabalhos propostos houve fragilidades, equívocos (de ordem conceitual, metodológica, avaliativa) para os quais você proporia mudanças (quais)?
- 11) Por fim, quais momentos melhor dialogaram (ou não) com sua identidade de professor/a?
- 12) Como você define a profissional da educação que você se tornou? Por fim, quais momentos melhor dialogaram (ou não) com sua identidade de professor/a?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**O Resgate do sentir na educação do ser humano: discursos, identidades e transdisciplinaridade**”, de responsabilidade de Cilene Gonçalves da Silveira, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar o discurso e a (re)construção da identidade de professores ao longo de suas experiências na prática pedagógica e em contextos escolares que privilegiem novas perspectivas. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, filmagens, fotografias ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio **questionário**, e possibilidade de **depoimentos** e, ou **entrevista**, os quais serão previamente agendados. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *tese em meio digital*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a). Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 99182-XXXX* ou pelo e-mail cilenedasilveira@gmail.com.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora
Cilene Gonçalves da Silveira

Apêndice D - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
 Instituto de Letras - IL
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
 FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ**

Eu _____

_____, portador do
 RG. Nº _____, CPF: _____ permito que o
 pesquisador abaixo relacionado obtenha e utilize fotografia, filmagem ou gravação de
 minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser
 publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém,
 não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do
 pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

Declaro ter idade superior a dezoito anos.

Brasília, ____ de _____ de _____

 Assinatura do (a) participante

 Assinatura da pesquisadora

Cilene Gonçalves da Silveira
 E-mail: cilenedasilveira@gmail.com
 Telefone: (061) 99182-XXXX

Anexo A -

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA SISTÊMICA COM A EDUCAÇÃO: UM CAMINHO EM EXPANSÃO.

Ampliando a visão entre a família e a escola.
 "O amor dos pais fluindo nos filhos é a força da educação"
 Uma escola onde todos fazem parte.
 A serviço da vida.

Uma semente para o futuro do Brasil!
 Os ensinamentos da pedagogia Sistêmica unido a escola e a família.

Um novo paradigma educativo que implica modificações profundas na forma de pensar a educação. Uma proposta que oferece um olhar simples para o processo de ensino aprendizagem e mostra-se, de fato, como um arrojado instrumento para diagnosticar, refletir e apontar soluções para as situações vivenciadas desde a sala de aula até o que há de mais amplo no sistema educacional.

Possibilita encontrar respostas para questionamentos frequentes entre pais e professores, em relação ao avanço de alunos, na maioria das vezes, com potencial ainda não reconhecido.

Por que essa criança não aprende?

Por que não presta atenção?

Por que não tem interesse na escola?

A Pedagogia Sistêmica olha para o que está além do sintoma. Trabalha a serviço da vida. Uma metodologia que serve a todos os elementos da comunidade escolar, orientando-os para o bom êxito mesmo em situações de grande dificuldade.

Público-alvo: pais, filhos, professores, diretores de escola, coordenadores, orientadores educacionais, assistentes sociais, pessoas envolvidas com abordagem sistêmica.

Você tem interesse em:

Compreender o que é pedagogia sistêmica? Conhecer as leis sistêmicas?

Compreender como as leis do amor atuam nos relacionamentos, na família e na escola, e quais as interferências quando não estamos em consonância com as leis?

Perceber no seu trabalho as leis do amor (pertencimento, ordem e equilíbrio) e a simplicidade na sua atuação?

Verificar o que acontece quando não consegue colocar limite nos alunos?

Conhecer como Marianne Frank vivenciou a pedagogia sistêmica em sala de aula, aplicando os ensinamentos de Bert Hellinger?

Perceber o que está por trás da criança que apresenta dificuldade na escola, tais como: TDAH, transtorno de conduta, agressividade, troca de letras, entre outras?

Perceber qual é o lugar do professor, dos pais e dos alunos no sistema escolar?

Compreender os conflitos que ocorrem dentro da escola, entre outras possibilidades?

Acompanhar o movimento da pedagogia sistêmica no mundo?

Então, venha participar conosco da Formação em Pedagogia Sistêmica com a Educação. Essa formação será vivencial e estará voltado para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que atuam em escolas e querem seguir mais leve no trabalho e na vida.

Finalidade: Compartilhar a educação sistêmica com enfoque em Bert Hellinger, para encontrar e construir caminhos que facilitem a solução de questões relacionadas ao contexto escolar.

Carga horária total do curso: serão cinco módulos realizados na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas. Sendo 90 horas presenciais e 30 horas à distância.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V
18h:presencial	18h:presencial	18h:presencial	18h:presencial	18h:presencial
7h: atividade	7h: atividade	7h: atividade	7h: atividade	
virtual	virtual	virtual	virtual	

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA SISTÊMICA COM A EDUCAÇÃO CINCO MÓDULOS

Módulo I

A história da Educação Sistêmica;
 As leis do amor que atuam nos relacionamentos humanos segundo Bert Hellinger aplicado à educação;
 O que é Pedagogia Sistêmica e os princípios que a sustentam;
 Consciência pessoal e consciência coletiva;
 O professor e a postura sistêmica. Qual o lugar do professor?
 Introdução as leis do amor ordem, pertencimento e equilíbrio;
 O amor cego da criança;
 Como a lei da ordem atua na família e na escola;
 Lei do pertencimento: Quem pertence ao sistema escolar?
 Quem pertence ao sistema familiar?
 O sistema familiar e o sistema escolar e suas relações;
 O 1º dia de aula e suas consequências;
 A escola que desejo e a minha atuação;
 Apresentação de casos que ocorrem na escola relacionada a alunos, a professores e aos pais, sob a ótica sistêmica;
 Exercícios prático-vivenciais relacionados à abordagem sistêmica;
 Exercício do fio invisível que nos move e o coração;
 Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

Módulo II

Um olhar sistêmico e os contextos educativos: as dimensões transgeracional, intergeracional e intrageracional;
Ferramentas sistêmicas: genograma, fotograma e bandeira;
O professor no contexto da família de origem e como isso influencia o seu trabalho;
A profissão e o olhar da família;
Lei do equilíbrio;
Relacionamento aluno/aluno, professor/aluno, professor/professor;
Lei do pertencimento e os vínculos: na escola e na família;
Lei da ordem e seus efeitos dentro da escola nos grupos de professores e alunos;
Efeitos da exclusão no comportamento do aluno;
Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica;
Apresentação de casos que ocorrem na escola relacionada a alunos, professores e pais, sob a ótica sistêmica;
Orientação para soluções;
Exercício do fio invisível e o movimento das células;
Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;
Situações.

Módulo III

Ordens da ajuda com base nas Leis do amor: um olhar para a ajuda na escola;
A influência da família de origem do professor no contexto de trabalho;
A aprendizagem e a lealdade com o sistema familiar;
O julgamento, a pena e seus desdobramentos no contexto escolar e familiar;
O conteúdo social e o conteúdo curricular;
Ensino tradicional, ensino construtivista e ensino na abordagem sistêmica;
Dinâmicas que envolve professores, sua atuação e efeitos: O professor atual e o professor anterior;
O professor, o orientador, demais membros da escola e os efeitos da postura sistêmica sobre o sistema do aluno;
Passos para um professor sistêmico;
Qual o lugar dos pais, dos professores, e da escola e como isso influencia nos relacionamentos. Possibilidades de solução através das Leis Sistêmicas;
Intervenções através do desenho da família do aluno com orientações sistêmicas; incluindo os irmãos;
Educação do ponto de vista sistêmico de crianças com pais separados, falecidos e crianças adotadas;
Ferramentas sistêmicas: genograma, fotograma e a bandeira individual;
Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica;
Apresentação de casos que ocorrem na escola relacionada a alunos, professores e pais e o olhar sistêmico para apontar soluções;
Intervenções individuais e coletivas na escola;
Exercício do fio invisível para adoção;
Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

Módulo IV

A mudança de olhar através do paradigma sistêmico;
 Dinâmicas variadas relacionadas a inclusão, exclusão e comportamentos difíceis; Como a mudança de postura pode ajudar?
 A educação sistêmica e o vínculo entre os pais e a escola. O vínculo entre os professores e os alunos;
 Diferentes culturas na sala de aula e o respeito a diferentes contextos incluindo os mesmos;
 Educação movida pela ordem e pelo amor: birras e controle do aluno;
 A responsabilidade da família e da escola;
 Trabalhando com recursos sistêmicos;
 Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica;
 Situações que ocorrem nas escolas relacionadas à criança e adolescentes, professores e pais sob a ótica sistêmica; Orientação para soluções;
 Exercício do fio invisível para a criança e pais separados;
 Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

Módulo V

Inclusão da história da Educação Especial.
 O percurso histórico da Educação Especial no Brasil e o olhar sistêmico;
 A escola inclusiva e o olhar sistêmico: Quem são os excluídos?
 O movimento de julgamento e pena com relação ao estudante com deficiência e a inclusão de uma nova postura;
 O perfil do professor para inclusão e a postura sistêmica no atendimento a pessoa com deficiência;
 Atuando com o coração. Inclusão e pertencimento;
 Inclusão e exclusão escolar- o movimento das diferenças na escola;
 Alunos com diferentes diagnósticos e a postura sistêmica para o atendimento em sala de aula e sala de recursos;
 Aprendizagem: preocupação ou confiança. O que fazer para ensinar o aluno melhor?
 Soltar o passado com respeito e olhar para o futuro;
 Exercícios práticos relacionados à abordagem sistêmica;
 Situações que ocorrem nas escolas relacionadas aos alunos com deficiência, professores e pais sob a ótica sistêmica;
 Orientação para soluções;
 Exercício do fio invisível para inclusão;
 Atividade virtual com vídeos, textos, exercício sistêmico e avaliação;

Observação: Carga horária do curso: 90 horas com certificado pela EAPE e 30 horas com certificado pelo IHVF.

**PEDAGOGIA SISTÊMICA COM A EDUCAÇÃO
 VENHA FAZER PARTE DESSA NOVA REDE!!
 UM INVESTIMENTO PARA A PROFISSÃO E PARA A VIDA!**

Todas as crianças são boas...
 Todos os pais são bons...
 Todos os professores são bons...
 Bert e Sophie Hellinger

Anexo B –



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer - EAPE

ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

Propostas de curso específico: Pedagogia Waldorf – Noções básicas e musicalização por meio do kântele e da flauta doce

Proponentes: Os dados dos proponentes foram omitidos.

Obs.: O curso é proposto por professores da Secretaria da Educação do DF que possuem Formação em Pedagogia Waldorf reconhecido pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

Público: O curso destina-se a professores de atividades, coordenadores, monitores, professores atuantes nas bibliotecas, salas de leitura, salas de recursos, psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais. Havendo maior demanda que a oferta de vagas, deverão ser **priorizados** os profissionais que tenham concluído o curso oferecido pela EAPE: **Introdução à Pedagogia Waldorf – abordagem teórica e prática.**

Divulgação: O curso deverá ser divulgado pelos meios tradicionais (site da EAPE e da SEDF, lista semestral de cursos da EAPE), mas poderão ser adotados novos meios: cartazes, folderes, palestra de divulgação, página no Facebook, postagem nas mídias sociais (Facebook, Twiter etc).

Responsável pela divulgação: EAPE, e proponente do curso.

Local de Inscrição: www.eape.se.df.gov.br

Seleção: Deverão ser **priorizados** os profissionais que tenham concluído o curso oferecido pela EAPE: **Introdução à Pedagogia Waldorf – abordagem teórica e prática (2016)**

Carga horária total: 140 horas

Modalidade/distribuição da carga horária do curso: Presencial

Carga horária direta	99
Carga horária no AVA	
Carga horária indireta	41
Carga horária total do curso	140

Realização do Curso

Nº total de vagas: 30 vagas

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Objetivo geral do curso

O curso de Pedagogia Waldorf – Noções básicas e musicalização por meio do kântele e da flauta doce tem o objetivo de propiciar uma visão panorâmica da Pedagogia Waldorf, a partir da sua percepção acerca das fases do desenvolvimento do ser humano e a sua conseqüente influência no processo de ensino aprendizagem, instrumentalizando os professores por meio de uma abordagem prática, a partir da rotina diária em sala de aula.

Justificativa

A realização do curso Pedagogia Waldorf – Noções básicas e musicalização por meio do kântele e da flauta doce é uma oportunidade de se concretizar, de maneira prática, o princípio da pluralidade de enfoques pedagógicos, preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Além disso, deve-se considerar o crescente interesse dos profissionais de educação em conhecer abordagens pedagógicas diferenciadas, como forma de ampliar o seu repertório de recursos pedagógicos.

Pensando ainda nas convergências com a proposta do Currículo em Movimento, veremos que a Pedagogia Waldorf muito tem a contribuir com a dimensão da arte, da ludicidade, e nas articulações entre essas dimensões e as diversas linguagens do currículo da Educação Infantil e com os conteúdos propostos no ensino fundamental.

Por outro lado, a Pedagogia Waldorf foi indicada pela Unesco como sendo uma proposta pedagógica humanizada, sendo inclusive recomendada para países e regiões em situação de calamidade ou guerras, reconhecendo-a como capaz de promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Além disso, foi apontada pela UNESCO como sendo o modelo de pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais de nosso tempo.

Hoje, esta Pedagogia reúne o maior grupo de instituições educativas do mundo a trabalhar a partir de uma filosofia e um enfoque educativo comuns. Nas tabelas abaixo (tabelas 1 e 2), temos números que comprovam o crescimento do número de instituições que adotam esse enfoque educacional.

A arte é um dos pilares da Pedagogia Waldorf e a música é uma ferramenta pedagógica diária do professor. Todos os dias os alunos de uma escola Waldorf têm contato com a Linguagem Artística musical. Portanto, durante todo o curso, os facilitadores utilizarão a musicalização como elemento essencial na abordagem pedagógica. Conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula”.

Atualmente, tramita na Secretaria de Educação a proposta de um grupo de professores, conhecida como Projeto Txai, com o objetivo de constituir um projeto-piloto de implementação de um jardim de infância fundamentado na Pedagogia Waldorf. O projeto-piloto proposto já foi apreciado por diversas instâncias da SEEDF, tendo sido aprovado, do ponto de vista pedagógico, pela Subsecretaria de Educação Básica e pela Coordenação de Educação Infantil.

A partir da divulgação dessa iniciativa, vários professores da Secretaria de Educação têm manifestado apoio ao projeto e também interesse em aprofundar o seu conhecimento acerca da Pedagogia Waldorf.

O grupo Txai, composto por professoras da Secretaria de Educação e colaboradores, no ano de 2016 ofertou o curso de Introdução a Pedagogia Waldorf – abordagem teórica e prática – pela EAPE e um curso de extensão pela Universidade de Brasília, ambos muito bem avaliados pelos estudantes, que em sua maioria manifestaram interesse pela continuidade do processo formativo.

TABELA 1: CRESCIMENTO DO NÚMERO DE ESCOLAS WALDORF DE 1919 A 2009, NA ALEMANHA, NO RESTANTE DA EUROPA E NO RESTANTE DO MUNDO, DESCONSIDERADOS OS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ISOLADOS.

	Alemanha	outros países da Europa	outros continentes	Total
1919	1	0	0	1
1925	4	3	0	7
1938	8	8	0	16
1955	25	8	8	41
1971	32	42	21	95
1983	80	154	76	350
1992	144	289	149	582
2004	187	444	249	880
2009	213	468	312	993
var. 1971-2009	665%	1.114%	1.486%	1.045%

Baseado em ULLRICH 1994, SAB 2004, WALDORF.INFO 2009.

TABELA 2: OS 18 PAÍSES NOS 15 PRIMEIROS LUGARES EM NÚMERO DE ESCOLAS WALDORF NO MUNDO

CLASSIFICAÇÃO	PAÍS	N.º DE ESCOLAS
1	Alemanha	213
2	EUA	130
3	Holanda	92
4	Suécia	41
5	Noruega	35
	Suíça	35
6	Itália	34
7	Austrália	33
8	Brasil	32
	Reino Unido	32
9	Finlândia	25
	Hungria	25
10	Bélgica	22
11	Canadá	21
12	Rússia	18
13	África do Sul	17
14	Dinamarca	16
15	Áustria	15

Baseado em WALDORF.INFO 2009

Fundamentação teórica

A **Pedagogia Waldorf** concebe a educação como um processo que integra pensamento, sentimento e vontade por meio de um currículo que busca o desenvolvimento pleno do potencial humano, levando em conta as características de cada indivíduo e de acordo com a sua faixa etária sendo fundamental em todo esse contexto o aspecto da convivência.

Essas três dimensões sintonizam-se com a proposta da **Unesco**, que estabelece quatro pilares: ser, fazer, conhecer e viver juntos. Também tem consonância com a LDB que propõe o desenvolvimento integral da criança. Está alinhada, ainda, ao **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** que advoga pela integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

Essa proposta pedagógica está em sintonia com o **Currículo em movimento da SEEDF** e ao **Currículo da Educação Básica** o que se refere à relação entre Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. O **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota** coincide com as propostas da Pedagogia Waldorf, especialmente com relação à formação integral da criança, à necessidade de cuidar e educar, à função e ao significado da brincadeira, à importância da formação ético-estética, ao papel do professor e do contexto educativo na construção da autonomia do sujeito e de sua formação humanista.

Objetivos específicos quanto às aprendizagens esperadas

Compreender a contextualização histórica do surgimento da Pedagogia Waldorf e como ela se desenvolve na atualidade. (destacando as iniciativas públicas).

Conhecer a visão de desenvolvimento humano trazida pela Pedagogia Waldorf.

Compreender os processos de ensino e aprendizagem a partir dos pressupostos dessa abordagem. Relacionar elementos do currículo das escolas waldorf com princípios do currículo da rede pública de ensino.

Entender o desenvolvimento humano à luz da Antroposofia (filosofia elaborada pelo austríaco Rudolf Steiner) e a teoria dos setênios.

O brincar livre e a arte como fio condutor da proposta do Ensino Waldorf.

Vivenciar a música como instrumento de harmonização do professor assim como ampliar o conhecimento e repertório nessa linguagem para enriquecer sua prática pedagógica.

Entender a importância e como são realizadas as atividades artísticas, corporais e os trabalhos manuais e sua relação com os diferentes momentos do currículo. Sensibilizar para a importância das diferentes linguagens artísticas (plásticas, música, trabalhos manuais) assim como do movimento para o desenvolvimento harmonioso das dimensões do ser humano. (pensamento, sentimento e capacidade de realização).

Conteúdos/temas abordados que serão listados para fins de certificação (seguir ordem alfabética de temas ou assuntos)

- A importância do “brincar”, no processo de ensino-aprendizagem
- Atividade rítmica
- Autoeducação do professor
- A flauta doce na Pedagogia Waldorf
- Brincadedos (Brincadeiras de dedo)
- Contação de História
- Desenho de Forma
- Desenho infantil
- Desenvolvimento humano à luz da antroposofia: os setênios.
- Doze Sentidos
- Épocas e ritmos anuais
- Histórico da Pedagogia Waldorf no Mundo, no Brasil e na Rede Pública
- Letramento e Matemática nas Escolas Waldorf
- Noções básicas de leitura musical.
- O Currículo das Escolas Waldorf
- O Kântele na Pedagogia Waldorf
- Os Quatro Parâmetros Musicais
- Os Quatro Temperamentos
- Os Tipos Anímicos
- Pedagogia Waldorf na cultura brasileira
- Roda Rítmica
- Tipos Constitucionais
- Trimembração e Quadrimebração.

Avaliação dos cursistas para Habilitação no curso:

Na avaliação dos cursistas para a habilitação no curso, será adotada uma dimensão orientadora, a qual permitirá que o cursista tome consciência das suas dificuldades e avanços no processo de ensino-aprendizagem e continue progredindo na construção do conhecimento.

Os participantes serão avaliados a partir da elaboração de portfólio. Cada participante “construirá” o seu próprio livro com os conteúdos abordados nas aulas e vivências.

A cada aula um participante se prontificará em mostrar seus registros e criações. Esse portfólio será um instrumento que permitirá a avaliação das horas-aula diretas e indiretas.

As horas indiretas também serão avaliadas por meio de textos descritivos e reflexivos sobre livro e artigo científico que se constituem em leitura obrigatória.

Na metade do curso, faremos a exposição dos portfólios na turma, como forma de estímulo e inspiração para prosseguirem com mais entusiasmo em suas produções. Além de fornecer informações ao professor e ao cursista, referentes ao andamento do processo de ensino e aprendizagem, o portfólio possibilitará o redimensionamento da prática pedagógica e revelará os avanços e as dificuldades, propiciando aos alunos uma aprendizagem transformadora, reflexiva, criativa e significativa.

Ao final do curso, os portfólios também serão expostos na turma e avaliados pelos ministrantes.

A auto avaliação será também um instrumento do processo avaliativo.

Recursos didático-pedagógicos

Projektor; papel para aquarela; tinta para aquarela; pincel; agulhas e linhas coloridas para tricô, crochê e costura; giz de cera de abelha; argila; papel para desenho; cópias de textos; lã natural;

Referências

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **Andar, Falar, Pensar: a atividade lúdica**. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

FEWB, Federação de escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <http://www.federacaoescolawaldorf.org.br/>. Acesso em outubro de 2015

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 6ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

MATWIJSZYN, Marise. Dissertação de mestrado. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife 2002. Disponível em: <http://www.ufpe.br/sib/>. Acesso em janeiro de 2011.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, Educação é que cura: Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

JÚNIOR, Jonas Bach. **Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, agosto de 2007. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/12134/1/disser_jonas.pdf. Acesso em janeiro 2011.

Artigos publicados em jornais e revistas:

"[Rudolf Steiner: o defensor da sensibilidade](#)" - Ana Gonzaga. Revista Nova Escola, ed. 228, dez. 2009 - Editora Abril.

"Sintonia com a natureza" – Claudia Duarte Cunha. AT Revista, Nº 312, do jornal A Tribuna, de Santos, SP. <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/artigo- revista-AT-211110-p1.pdf>

"[Promovendo educação saudável](#)". A Tribuna, de Santos, SP, em 8/12/10, p. A6.

"[Pedagogia Waldorf segue na contramão](#)" O Estado de São Paulo , em 19/7/11. <http://artigos/artigo-estadao-waldorf-contramao.html>

Anexo C –

**INFORMATIVO DE PROJETO DE FORMAÇÃO
FORMAÇÃO PARA CRIAÇÃO DE UMA REDE DE COMUNIDADES DE
APRENDIZAGEM NO DISTRITO FEDERAL (FASE 1)**

Modalidade: Projeto Híbrido – Virtual e Presencial

Gerência: Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para as Etapas da Educação Básica - **GETEB**

Objetivo geral: Criar uma rede de comunidades de aprendizagem no Distrito Federal

Carga horária: Total: 70 Horas diretas: 42 Horas indiretas: 14 AVA: 14

Público-alvo Carreiras Magistério e Assistência à Educação

Pré-requisito:

Critérios de seleção: Sorteio

Nº de Vagas: 300

Apresentação do Projeto de formação:

Os projetos humanos contemporâneos não se coadunam com as práticas escolares que ainda temos, carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos. Exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender. Urge humanizar a educação, conceber novas construções sociais de aprendizagem, nas quais, efetivamente, se concretize uma educação integral. Urge constituir redes de aprendizagem, que promovam desenvolvimento humano sustentável. A educação acontece na convivência, de maneira recíproca entre os que convivem. Se a modernidade tende a remeter-nos para uma ética individualista, nunca será demais falar de convivência e diálogo, enquanto condições de aprendizagem. Será oportuno falar de novas construções sociais. A partir do que somos, do que sabemos e do que sabemos fazer, urge afirmar a possibilidade de conceber “comunidades de aprendizagem”.

Conteúdos: Novas construções sociais de Aprendizagem

Turma Local e endereço

Período do projeto de formação

Dia da semana

Turno Horário Formador(es)

Início Término Início Término

1 EAPE 25/10 11/12 Matutino José Pacheco /Claudia Passos

2 EAPE 25/10 11/12 Vespertino Pedro Demo / Claudia Passos

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Atividade Modalidade Dia Matutino Vespertino H/ATV

Oficina 1 Presencial 25/out 9h às 12h 14:30h às 17:30h 4

Videoconferência EAD 01/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Videoconferência EAD 06/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Videoconferência EAD 08/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Videoconferência EAD 13/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Videoconferência EAD 15/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Videoconferência EAD 20/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Videoconferência EAD 29/nov 9h às 10h 14:30h às 15:30h 1

Oficina 2 Presencial 04/dez 9h às 12h 14:30h às 17:30h 4 Projeto Na unidade 30

Oficina 3 Presencial 11/dez 9h às 12h 14:30h às 17:30h 4 Moodle EAD 7 Autoformação

14

Total de horas de formação - Etapa 1 70

ASPECTOS INSTITUCIONAIS

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer - EAPE é responsável, entre outros, por:

aprovar a proposta de curso;

acompanhar a execução do curso por meio de um articulador da EAPE;

aplicar a avaliação institucional do curso.

Para tanto, serão implantadas as ações a seguir.

Ata de Frequência

Utilizar a ata de frequência eletrônica, implantada na EAPE, conforme orientações constantes na Portaria nº 35, de 20 de fevereiro de 2014, sob a responsabilidade do Setor de Documentação da EAPE (das 8h às 12h ou das 14h às 17h).

Avaliação do Curso

A EAPE fará a avaliação institucional do curso por meio eletrônico no *site* de avaliação de cursos da EAPE. Serão aplicadas as avaliações processual e final, conforme orientações da Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional (das 8h às 12h ou das 14h às 17h).

Relatório

O Relatório Final de Curso deverá ser elaborado conforme orientações do setor responsável da EAPE.

Certificado

O certificado será emitido por meio eletrônico, conforme orientações constantes na Portaria nº 35, de 20 de fevereiro de 2014, sob a responsabilidade da EAPE.

Será exigido 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas.

A emissão do certificado será liberada após a habilitação do cursista pelo professor formador.

Autorização Final do Curso

A apreciação e a aprovação do curso estão sob a responsabilidade da Chefia, da Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional – DIDEP e de suas gerências e em consonância com as políticas públicas de educação do Distrito Federal.

A autorização só será efetivada após o preenchimento dos campos abaixo discriminados, contendo data e assinatura com carimbo da: Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional – DIDEP
Gerência

