



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS -LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**

FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE

**PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA RESSIGNIFICANDO MODOS
DE PENSAR, SENTIR, (INTER)AGIR E SER NO CONTEXTO ESCOLAR:
UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO**

BRASÍLIA-DF

2023

FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE

**PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA RESSIGNIFICANDO MODOS
DE PENSAR, SENTIR, (INTER)AGIR E SER NO CONTEXTO ESCOLAR:
UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

BRASÍLIA-DF

2023

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

AA554p Andrade, Franciene Soares Barbosa de
PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA RESSIGNIFICANDO
MODOS DE PENSAR, SENTIR, (INTER)AGIR E SER NO CONTEXTO
ESCOLAR: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO / Franciene Soares
Barbosa de Andrade; orientador Maria Luiza Monteiro Sales
Coroa. -- Brasília, 2023.
471 p.

Tese (Doutorado em Administração) -- Universidade
de Brasília, 2023.

1. Pedagogia Sistêmica. 2. Estudos Críticos do Discurso.
3. Sistema Escolar/Sistema Familiar. 4. Emancipação. 5.
Mudança social. I. Monteiro Sales Coroa, Maria Luiza,
orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

**PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA RESSIGNIFICANDO MODOS
DE PENSAR, SENTIR, (INTER)AGIR E SER NO CONTEXTO ESCOLAR:
UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2023.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB/LIP) – Presidente

Prof. Dr. Eduardo Cardoso Martins (UFAM) – Membro Externo

Profa. Dra. Fabiana Luzia de Rezende Mendonça (SEEDF) – Membro Externo

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (UnB/LIP) – Membro Interno

Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição (UnB/LIP) – Suplente

DEDICO AOS QUE VIERAM ANTES DE MIM...

A vida chegou até mim, porque vocês vieram antes...



Fonte: autor desconhecido

Em especial, à minha mamãe, Francisca Luzia Soares Barbosa, e ao meu papai, José Barbosa Sobrinho



A meu esposo, Ronei, junto ao seu sistema familiar.

A nossos filhos, Enzo e Heitor, em dedicação às próximas gerações!!!

TODOS FAZEM PARTE!

EU SOU GRATA...

A Deus, por todas as bênçãos recebidas...

A meus familiares, pela compreensão, pelo auxílio, afeto, em especial à minha mãe.

A meu esposo, Ronei, por ser prestativo, parceiro e incentivador de todo esse processo. Somos e podemos juntos, eu te amo por isso e por tantas outras coisas, estando a meu lado e me parabenizando quanto me fazendo crer que ao final tudo daria certo.

A meus filhos tão amados, Enzo e Heitor, que me motivam a seguir para as possibilidades de construir um mundo mais produtivo, criativo e emancipador para as próximas gerações.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Luiza M. S. Coroa, por seu afeto, sua criticidade e instigadora agência de emancipação humana. Eu aprendi muito com você.

A professoras e professores que proporcionaram a mediação de saberes nesse percurso de doutorado: professora Maria Luiza, professora Juliana, professora Mariney, professor Rodrigo, professora Walkiria e professora Edna. Novos conhecimentos que acrescentaram muito em minha vida.

À banca de qualificação, pelas contribuições e pelos incentivos para eu seguir com o meu tema: Dra. Juliana, Dra. Kelma e Dr. Sostenes.

À banca de defesa, por aceitar o convite: Dra. Juliana, Dra. Mariney, Dra. Fabiana e Dr. Eduardo.

A companheiros amigos e colegas de estudos que conheci na UnB, em especial a Débora, Juliana, Léo, Ana, Chis, Eduardo, Schneider, Dayane, Nubia, Diego e tantos outros. Destaco aqui, a minha imensa gratidão à amiga Juliana, meu amigo Diego e à minha amiga Albertisa pelas contribuições significativas na versão final deste trabalho.

A colaboradores da pesquisa, profissionais da SEDF, atores da escola e estudantes da formação no IHVF. Agradecimento especial à formadora sistêmica, professora Hellen, que é uma agente de mudança formidável.

À Secretaria de Educação do DF, por me conceder o afastamento remunerado para estudos.

À Universidade de Brasília, especificamente, a todos os atores sociais do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UnB.

EPÍGRAFE

*Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora
Que a segurança exige medo
Que quem tem medo, Deus adora*

*Se alguém disser pra você não dançar
Que nessa festa você tá de fora
Que você volte pro rebanho
Não acredite, grite, sem demora*

*Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora*

*Se alguém vier com papo perigoso de dizer
Que é preciso paciência pra viver
Que andando ali quieto
Comportado, limitado
Só coitado, você não vai se perder*

*Que manso imitando uma boiada
Você vai boca fechada pro curral sem merecer
Que Deus só manda ajuda a quem se ferra
E quando o guarda-chuva emperra certamente vai
chover*

*Se joga na primeira ousadia
Que tá pra nascer o dia do futuro que te adora
E bota o microfone na lapela
Olha pra vida e diz pra ela*

*Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora*

*Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora
Que a segurança exige medo
E que quem tem medo Deus adora*

*Se alguém disser pra você não dançar
E que nessa festa você tá de fora
Que volte pro rebanho
Não acredite, grite, sem demora*

*Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora*

(Oswaldo Montenegro)

RESUMO

As representações discursivas sobre a “crise” na educação frequentemente se direcionam mais para o “discurso fatalista” do que para possibilidades de mudança. Nesse sentido, muitas vezes, há o sentimento de impotência do ator escolar em possibilitar a mudança e, em consequência, sua ação é imobilizada, diante das redes de práticas escolares. Partindo dessa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral, a partir de uma questão motivadora, em vez do problema em si, compreender as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e as possibilidades de (re)significação de modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal. Os Estudos Críticos do Discurso (ECD) são a base teórica desta investigação que também se apresentam como base metodológica, no termo da Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo como estudiosos principais, Chouliaraki e Fairclough (1999); Fairclough (2003) e suas vinculações ao Realismo Crítico de Bhaskar (1989,1998) e a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) postulada por Halliday (1994). Destacam-se também as contribuições de Magalhães (2005), Resende e Ramalho (2004, 2017) e de Dias (2011). Esses referenciais teóricos são associados a uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; além disso, como essa abordagem teórico-metodológica propõe um diálogo com outras abordagens, acrescenta-se a essas perspectivas do Discurso a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1921,1979, 1981, 2002 e 2005) e as da própria Pedagogia Sistêmica – Hellinger (2008, 2020); Garcia Olvera (2010, 2019); Marianne Franke-Gricksch (2014); Enrich Parellada (2006); Vilagínés Traveset (2007); Núñez Álvarez (2013, 2017); e Fonseca (2013, 2018 2019). Como resultados, verificamos que a Pedagogia Sistêmica se constitui de marcas linguístico-discursivas específicas, que permeiam suas práticas discursivo-sociais particulares. Verificamos também que há uma ressignificação na negociação de identidades, como o docente não ocupar o lugar da família na (inter)ação com o estudante, assim como uma (inter)ação não assimétrica entre o sistema familiar e o sistema escolar, mas dialética e dialógica, de concordância agentiva. Novas possibilidades de mudança foram geradas, acionando questionamentos em relação a interações sociais legitimadas por assimetria de poder. Desse modo, é notável que práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, ainda que recentes nas redes de práticas escolares, constituem possibilidades de ressignificação dos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nos contextos escolares.

Palavras-chave: Pedagogia Sistêmica; Leis do amor; Estudo Crítico do Discurso; Prática Social; Sistema Escolar; Sistema Familiar; Emancipação; Mudança Social.

ABSTRACT

Discursive representations about the “crisis” in education are often directed more towards the “fatalistic discourse” than towards possibilities for change. In this sense, there is often a feeling of impotence on the part of the school actor to make change possible and, as a result, their action is immobilized in the face of school practice networks. From this perspective, this study has as general objective, from a motivating question, instead of the problem itself, to understand the social practices of Systemic Pedagogy and the possibilities of (re)signification of ways of thinking, feeling, (inter)act and being in contexts of early childhood education and elementary school in the Federal District. Critical Discourse Studies (CDS) are the theoretical basis of this investigation, which are also presented as a methodological basis, in the term of Critical Discourse Analysis (CDA), having as main scholars Chouliaraki and Fairclough (1999); Fairclough (2003) and its links to Bhaskar's Critical Realism (1989, 1998) and Systemic Functional Linguistics (SFL) postulated by Halliday (1994). Also noteworthy are the contributions of Magalhães (2005), Resende and Ramalho (2004, 2017) and Dias (2011). These theoretical references are associated with a qualitative ethnographic research; furthermore, as this theoretical-methodological approach proposes a dialogue with other approaches, Paulo Freire's Critical Pedagogy (1921, 1979, 1981, 2002 and 2005) and the perspectives of Systemic Pedagogy – Hellinger (2008, 2020); Garcia Olvera (2010, 2019); Marianne Franke-Gricksch (2014); Enrich Parellada (2006); Vilaginés Crossset (2007); Núñez Álvarez (2013, 2017) – itself are added to these Discourse perspectives. As a result, we found that Systemic Pedagogy is made up of specific linguistic-discursive marks, which permeate its particular discursive-social practices. We also verified that there is resignification in the negotiation of identities, such as the teacher not taking the place of the family in the (inter)action with the student, as well as a non-asymmetrical (inter)action between the family system and the school system, but dialectic and dialogic, of agentive agreement. New possibilities for change were generated, triggering questions regarding social interactions legitimized by power asymmetry. Thus, it is notable that social practices of Systemic Pedagogy, although recent in the networks of school practices, constitute possibilities for re-signification of ways of thinking, feeling, interacting and being in school contexts.

Palavras-chave: Systemic Pedagogy; Laws of love; Critical Study of Discourse; Social Practice; School System; Family System; Emancipation; Social Change.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre estruturação social e discursiva.....	141
Figura 2 - Modelo Transformacional da Atividade Social	145
Figura 3 - Concepção transformacional de constituição da sociedade.....	146
Figura 4 - Os três domínios da realidade sob o aporte do Realismo Crítico.....	147
Figura 5 - Síntese da realidade estratificada de Bhaskar (2008).....	148
Figura 6 - Organização social do potencial semiótico	152
Figura 7 - Significações, articulações e implicações nas práticas sociodiscursivas	161
Figura 8 – Pluridisciplinaridade do bem-viver.....	177
Figura 9 - Desdobramento prisma cristalino	231
Figura 10 - Disposição das colaboradoras no primeiro dia de grupos focais.....	254
Figura 11 – conexão papai e mamãe - Estudante do 3º ano.....	366
Figura 12 - Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência	375
Figura 13 - Mural Bonecos de Força	390
Figura 14 – ‘Fio inviável conectando corações’: Estudante 1º período da EI:	393

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evento 1 - O estudante estrangeiro	17
Quadro 2 - Evento 2 - Minhas raízes	18
Quadro 3 - Evento 3 – As boas-vindas!	19
Quadro 4 - Evento 4 - Queria ser linda como você.....	20
Quadro 5 - Evento 5 - Os retalhos, minha mãe e o projeto literário.....	22
Quadro 6 - Evento 6 - Eu vejo você!	26
Quadro 7 - Evento 7 - Encantando-se com a leitura e a escrita	26
Quadro 8 - Evento 8 - Honra a professora anterior e saudação a professora atual.....	27
Quadro 9 - Evento 9 - Todos têm um lugar.....	27
Quadro 10 - Evento 10 - Bonecos de força	28
Quadro 11 - Evento 11 - Honrando o que vem antes, olho para frente.....	31
Quadro 12 - Concepções de linguagem.....	133
Quadro 13 - Eixos linguísticos e discursivos pelos quais a análise pode ser desenvolvida	163
Quadro 14 - Dimensão: Prática social	164
Quadro 15 - Modos de operação da ideologia - Thompson ([1990], 2011).....	182
Quadro 16 - Recontextualização do arcabouço teórico-metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999), sob a ótica de Dias (2015).....	233
Quadro 17 – Passos metodológicos de análise das gerações de dados	236
Quadro 18 – Significações discursivas em Fairclough (2003)	237
Quadro 19 - Contextos da pesquisa e colaboradores	247
Quadro 20 - Corpus da pesquisa	268
Quadro 21 - Corpus da pesquisa – Contexto escolares	269
Quadro 22 - Níveis de análise das gerações de dados.....	271
Quadro 23 - Questões de pesquisa e questões reflexivas.....	274
Quadro 24 - Pesquisadora: A interação escola/docente e família	278
Quadro 25 - Pesquisadora: A interação escola/docente e família	279
Quadro 26 - Reflexões sobre a prática: interação escola/docente e família	287
Quadro 27 - Pesquisadora: A interação escola/docente e estudante.....	304
Quadro 28 - Pesquisadora: A interação escola/docente e estudante.....	305
Quadro 29 - Redes de prática escola/docente e estudante	309
Quadro 30 - Interdisciplinaridade e Pluridisciplinaridade da geração de dados.....	406

Quadro 31 - Regularidades das marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistemica	407
Quadro 32 - Gráfico - Categorização de marcas linguístico-discursivas na Pedagogia Sistemica	408
Quadro 33 – Práticas sociais Hegemônicas e Contra-hegemônicas	412

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Curricular
CEI	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEP	Comité de Ética e Pesquisa
COVID	Corona Vírus Disease
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
ECD	Estudo Crítico do Discurso
EI	Educação Infantil
GEARIA	Grupo de pesquisa Educação crítica e autoria crítica
GSF	Gramática Sistêmico- Funcional
IDESV	Instituto Desenvolvimento Sistêmico para a Vida
IHVF	Instituto Hellen Vieira da Fonseca
IL	Instituto de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIP	Linguística, Português e Línguas Clássicas
MEC	Ministério da Educação
OCA	Instituto Olhar Cuidar Amar
OMS	Organização Mundial da Saúde
OP	Organização Pedagógica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Diretrizes do Plano Distrital de Educação
PEESDF	Primeiro Encontro de Experiências Sistêmicas do Distrito Federal
PNE	Programa Nacional de Educação
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: QUEM CONSTRÓI A TESSITURA?	16
1 INTRODUÇÃO	34
1.1 Por que tecer sobre o tema?.....	34
1.2 Como se tece o tema?.....	41
CAPÍTULO 2	46
CONTEXTUALIZANDO A CONJUNTURA: PRÁTICAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO COM SUAS ESTRUTURAS, EVENTOS E LUGARES DE FALA	46
2.1 Uma educação da ‘aculturação’: universalismo do ‘nós’ x individualismo do ‘eu’	49
2.2 Caminho para a pluralidade do ‘Nós’: o ‘Eu’ e o ‘Tu’	56
2.3 Inédito cenário mundial da pandemia COVID19: desafios educacionais.....	64
2.4 Pressupostos e propostas educacionais do Distrito Federal na atualidade	65
2.5 A formação em Pedagogia Sistêmica no Distrito Federal.....	75
2.5.1 INSTITUTO HELLEN VIEIRA DA FONSECA – IHVF.....	80
CAPÍTULO 3	85
PEDAGOGIA SISTÊMICA: ‘EU’ E ‘TU’ NAS REDES DE PRÁTICAS SOCIAIS ENTRE SISTEMA FAMILIAR E SISTEMA ESCOLAR	85
3.1 Bert Hellinger: Pressupostos da Pedagogia Sistêmica	88
3.2 Leis do amor: O pertencimento do ‘Eu’ e do ‘Tu’ com ordem e com equilíbrio	92
3.2.1 O CONTEXTO ESCOLAR PARA O PERTENCIMENTO, ORDEM E EQUILÍBRIO	94
3.2.2 FLUIDEZ E A LEVEZA COM AS LEIS DO AMOR: MOVIMENTO DO SENTIR E DA POSTURA INTERNA PARA A REALIDADE	95
3.3 Sistemicamente, eu vejo você!	96
3.3.1 EU VEJO VOCÊ NO SISTEMA ESCOLAR JUNTO COM O SEU SISTEMA FAMILIAR: A ESCOLA A SERVIÇO DAS FAMÍLIAS	102
3.3.2 BONECOS DE FORÇA E O CORAÇÃO E O FIO INVISÍVEL: EU VEJO VOCÊ COM SEUS PAIS.....	107
3.4 Geracionalmente, você tem um lugar!.....	109
3.4.1 EU SOU - TU ÉS - NÓS INTERSOMOS: NA ESCOLA, TODOS FAZEM PARTE.	111
3.4.2 AO TOMAR O SEU LUGAR, VOCÊ DÁ CONTA!	112
3.4.3 O MOVIMENTO DAS ORDENS DA AJUDA E DO SUCESSO NO INTERSOMOS: QUEM AJUDA, AMIGO É?	116

3.5 Fenomenologicamente, do jeito que você é! Você pertence!	118
3.5.1 CONSCIÊNCIA EMANCIPADA: TODOS COM A ESCOLA, DO JEITO QUE CADA UM É	120
3.5.2 ACEITAR E TOLERAR É DIFERENTE DE CONCORDAR, ACOLHER, TRAZER E TOMAR, SEM JULGAMENTO?	124
CAPÍTULO 4	127
ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: PRÁTICAS SOCIAIS DE REPRESENTAÇÃO, (INTER) AÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO	127
4.1 A visão crítica dos estudos do discurso	130
4.2 Discurso: a linguagem como prática social superando a visão restrita de estrutura e comunicação	133
4.3 Perspectiva ontológica do discurso na prática social: Realismo Crítico e a metarrealidade no século XXI	142
4.4 Os modos discursivos de pensar, sentir, (inter)agir e ser na prática social	153
4.4.1 SIGNIFICAÇÃO REPRESENTACIONAL: PROJETANDO MUNDOS POSSÍVEIS PARA MUDANÇA	165
4.4.2 SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA ACIONAL: GÊNEROS	168
4.4.3 SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA IDENTIFICACIONAL (SER): ESTILOS	171
4.5 Pedagogia sistêmica em interface com os Estudos Críticos do Discurso e a Pedagogia Crítica	174
4.5.1 IDEOLOGIA: HIERARQUIA E DEMOCRACIA	178
4.5.2 NORMIFICAÇÃO HEGEMÔNICA: PERTENCIMENTO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO	191
4.5.3 PROCESSOS IDENTITÁRIOS: IGUALDADE E DIFERENÇA	202
4.5.4 IDENTIFICAR, REPRESENTAR E INTER-AGIR: (INTRA, TRANS, INTER,) GERACIONALIDADE E (INTRA, MULTI, INTER, TRANS) CULTURALIDADE, EM EQUILÍBRIO	213
CAPÍTULO 5	216
TESSITURAS METODOLÓGICAS	216
5.1 A pesquisa qualitativa	217
5.1.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NA ADC	221
5.2 Concepção metodológico-teórica da ADC e sua relação transdisciplinar com a investigação qualitativa na perspectiva etnográfica crítica	225

5.3 Por uma triangulação na perspectiva da ADC com desdobramento ‘prismal’ cristalino	230
5.4 Concepção metodológico-teórica da ADC: A proposta de um arcabouço metodológico para a pesquisa	232
5.5 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico na educação	237
5.6 Procedimentos de geração de dados	244
5.6.1 ATORES SOCIAIS DA PESQUISA	246
5.6.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	249
5.6.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	251
5.6.4 GRUPO FOCAL/RODAS DE CONVERSA	253
5.6.5 OFICINAS COM OS ESTUDANTES	255
5.6.6 ANÁLISE DOCUMENTAL	257
5.7 A entrada em campo	257
5.7.1 Instituto Hellen Viera da Fonseca – IHVF: A proposta pedagógica da formação em Pedagogia Sistêmica do IHVF	260
5.7.2 MULTIESCOLA	262
5.7.3 ESCOLA FLORES	264
5.8 Tratamento dos dados gerados	267
CAPÍTULO 6	276
PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA NA PESQUISA: RECONHECENDO DESAFIOS E PROJETANDO POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO	276
6.1 Redes de práticas entre escola-docente-família na entrevista de entrada: “[...] a escola ela não quer [...] cobrar do pai o seu papel real, né? [...] porque se essa família fosse presente realmente [...]”	277
6.2 Redes de práticas entre escola-docente-família na entrevista de saída: “[...] do momento que você consegue ter uma boa relação com o pai [...] seja a maneira como for da mãe [...] você acolhe aquela criança [...]”	286
6.3 Redes de práticas entre escola-docente-estudante na entrevista de entrada: “[...] sensação assim de mãe, de cuidado, de querer dar o meu melhor para essas crianças e abarcá-los como se fossem meus filhos [...]”	303
6.4 Redes de práticas entre escola-docente-estudante na entrevista de saída: “[...] quando você olha a história desse menino sem julgamento, sem julgar, incluindo o papai a mãe [...] você consegue desenvolver o seu trabalho de uma forma mais tranquila[...]”	309

CAPÍTULO 7	331
PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA NOS contextos escolares: RESSIGNIFICANDO MODOS DE pensar, SENTIR, (INTER)AGIR E SER	331
7.1 A Multiescola durante as práticas sociais de Pedagogia Sistemática	333
7.1.1 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-FAMÍLIA: “[...] SAIR DO JULGAMENTO E ACOLHER OS PAIS COMO AQUELES QUE PERTENCEM AO SISTEMA DA CRIANÇA, QUE VÃO FAZER PARTE SEMPRE[...]”.....	335
7.1.2 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-ESTUDANTE: “[...] A GENTE INCLUI SÓ QUE NÃO INCLUI NÉ? PARECE QUE A GENTE TEM UMA AMPLIAÇÃO DO OLHAR NÉ DEPOIS DA PEDAGOGIA SISTÊMICA [...]”.....	357
7.2 A Escola Flores na Pós-formação de práticas sociais de Pedagogia Sistemática	370
7.2.1 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-FAMÍLIA: “[...] DEIXOU DE SER UMA RELAÇÃO DE COBRANÇA PRA SER UMA RELAÇÃO DE SERVIÇO [...]”	370
7.2.2 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-ESTUDANTE: “[...] VOCÊS ESTÃO CONECTADOS POR UM FIO INVISÍVEL E QUE QUANDO VOCÊ ESTÁ FELIZ AQUI NA ESCOLA TODOS SENTEM ESSA ALEGRIA[...]”.....	380
7.3 Marcas linguístico-discursivas de Práticas Sociais de Pedagogia Sistemática: pluridisciplinaridade das informações geradas com os colaboradores	405
ALGUMAS REFLEXÕES PARA (NÃO) CONCLUIR: PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA TECENDO PARA RESSIGNIFICAÇÕES ENTRE A RAZÃO (MENTE) E O SENTIR (CORAÇÃO)	420
REFERÊNCIAS	434
ANEXO A - Termo de assentimento	447
ANEXO B - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz	450
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido	453
ANEXO D- Roteiros de entrevistas semiestruturadas	459
ANEXO E - Roteiros de grupo focal com professores, pais, membros da gestão e do seaa	462
ANEXO F - Roteiros das oficinas e narrativas visuais com os alunos	464
ANEXO G - Tabelas com regularidades de marcas linguístico-discursivas não contempladas pela maioria dos colaboradores	466

APRESENTAÇÃO: QUEM CONSTRÓI A TESSITURA?

“A autorreflexão fornece uma janela sobre a relação entre o sujeito e o mundo social, destacando tanto as restrições quanto às possibilidades de mudança social.” (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 34).

Este estudo tem como *locus* de pesquisa o contexto escolar, perpassado tanto pelo contexto macrossocial quanto na observação prévia da realidade escolar em que eu atuo, na qualidade de professora de educação infantil, em séries iniciais do ensino fundamental e pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA. A partir desse cenário, ora me posiciono em 1ª pessoa do singular, por me ver em um lugar de fala do ‘Eu’, mais subjetivo e pessoal; ora em 1ª pessoa do plural, por assumir também que inter(somos), na intersubjetividade e na coletividade, na constituição com o ‘Tu’ familiar, com o ‘Tu’ social, com o ‘Tu’ antes de mim e com o ‘Tu’ depois de mim.

O modo que discorro minhas vivências, possibilita-me refletir os processos e resultados do meu trabalho, não somente em relação ao outro, mas também para mim mesma, em que a integralidade do meu ‘Eu’ pode se manifestar em todos os aspectos e serem interconectados.

Há alguns anos, assumi o lugar de ser professora com a convicção de que eu o escolhi, mas, com as reflexões sobre marcas ideológicas que são constituídas com e para o sujeito, percebi que essa escolha é permeada por processos identitários sociais, que constroem e, igualmente, desconstroem identidades, nas (inter)ações pessoal e coletiva.

O meu ser professora é atravessado por toda minha ancestralidade, que chegou até mim, por intermédio do meu papai, José, e da minha mãe, Francisca, em articulação com o meu contexto atual de ‘Ser’: mulher, esposa de Ronei, mãe de Enzo e Heitor, pedagoga, mestre em Desenvolvimento Humano e Educação, doutoranda em linguística e tantas outras maneiras de ‘Ser’ visíveis e invisíveis.

O meu (inter)agir professora se iniciou, brevemente, em escola particular, e teve continuidade nas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – na qualidade de professora de contrato temporário e, posteriormente, professora efetiva. Atuei de escolas menos conflituosas a escolas cujos desafios culminavam até em tiros nos portões. Participei, inclusive, de muitas queixas escolares, como de comunidades ditas ‘violentas’; estudantes estereotipados por ‘carentes’, ‘agressivos’; famílias caracterizadas por ‘desestruturadas’; professores se declarando ‘aflitos’, ‘inseguros’, ‘incapazes’, entre outras vivências.

O meu pensar e sentir na experiência de ser professora fazia parte de tudo isso, ao mesmo tempo que eu refletia sobre como pensar, sentir e olhar diferente para essas questões. Principalmente, ao ouvir representações discursivas de atores escolares, a exemplificar: *“só vem pra escola pra lancha”, “os pais matriculam os filhos na escola somente para receber bolsa auxílio e ficarem livres deles”, “a maioria não vem pra escola pra aprender”, “essas crianças com deficiência só estão incluídas na escola regular pra se socializarem”*.

Assim, em muitas de minhas práticas, sentimentos múltiplos, sobretudo a inquietação por saber, movimentavam-se em mim para que eu buscasse mudanças nos modos de pensar, sentir, (inter) agir e ser no contexto escolar. Em 2004, eu assumo uma turma na SEDF, por meio do contrato temporário de professor da educação básica, e me deparo com um situação atípica, como discorri no quadro 1:

Quadro 1 - Evento 1 - O estudante estrangeiro

Nessa turma de 3º ano que tinha um estudante recém-chegado de Bangladesh e que era motivo de chacotas, principalmente porque seu pai comparecia à escola com as vestimentas usadas em seu país, um turbante e uma túnica, e os demais estudantes falavam que ele se vestia igual mulher. Esse estudante ofendido chorava muito, sentia-se constrangido por ver sua cultura, seus costumes, ridicularizados todos os dias. O estudante ficava agressivo, irritado quando os estudantes tratavam seu pai com depreciação e ironia, pois seu pai era o que mais apresentava marcas dissemelhantes da cultura brasileira – acredito até que, por questões culturais em relação à mulher dele e ao seu filho. Para além disso, determinado dia planejei uma aula para conhecermos sobre Bangladesh e o estudante contou muitas histórias e curiosidades do seu país. Os estudantes passaram a compreender que tudo aquilo fazia parte do modo de vida do país de origem do estudante. Desse dia em diante, muitos estudantes cessaram as chacotas com esse estudante e ele se sentiu mais livre, incluído e feliz.

Fonte: a autora (2022)

A partir dessa mediação com os estudantes, diversas demandas foram surgindo, muitas até então silenciadas. No entanto, chegou um momento em que eu precisei retomar o conteúdo programático em si, para não negligenciar o planejamento escolar. Diante das inúmeras demandas citadas, levanto o questionamento: somente aquele estudante, com suas diferenças marcantes, deve ser visto com tudo o que ele leva consigo para escola?

Sempre busquei a formação continuada, mas acredito que essas inquietações sobre novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, vêm de concepções que vão além da sistematização de conteúdo. Constituo-me mais de abordagens que dão sentido à vida, que possibilitam mudanças sociais – por exemplo, as Pedagogias Críticas –, principalmente na perspectiva de Paulo Freire, como exemplificado no quadro 2:

Quadro 2 - Evento 2 - Minhas raízes

No ano de 2006, estava mediando uma aula de matemática para estudantes do 4º ano, quando entra um estudante, um pouco depois de começar a aula, e alguns estudantes começam a proferir palavras e apelidos de cunho preconceituoso e discriminatório quanto à questão étnico-racial. O estudante agrediu fisicamente esses estudantes que não se intimidaram e insistiram nas ofensas. Diante daquela situação, eu pedi para parar ou eu chamaria a direção. Os estudantes se sentaram e eu continuei a aula, mas refletindo sobre o ocorrido, pois era situação muito comum entre eles.

No outro dia, iniciei uma conversa com os estudantes sobre miscigenação no Brasil e propus aos estudantes que fizessem uma pesquisa com seus familiares se havia algum parente negro, índio e branco.

No dia seguinte, fizemos uma roda para compartilharmos, e a primeira estudante, entusiasmada para falar, era uma menina de pele branca, olhos pretos e cabelos lisos pretos. Ela relatou que sua bisavó era negra e seu avó por parte de pai era índio. Outra estudante, de pele negra, falou que a maioria dos seus familiares tinha a pele negra como a dela, mas uma das avós contou que seu bisavô era branco de olhos azuis. Assim, alguns estudantes se pronunciaram falando dos índios, dos brancos e dos negros que foram descobrindo em sua família.

Depois dos relatos, contextualizei falando um pouco mais sobre a miscigenação brasileira e, para estudante entusiasmada, eu disse: *“agora que você sabe que existem pessoas negras na sua família, você poderia refletir que, se hoje você coloca apelidos racistas em alguém, fala palavras grosseiras, você está afetando também essas pessoas da sua família?”*. Essa estudante não apresentava esse comportamento, mas não direcionei para quem apelidava os colegas, visando criar um processo mais reflexivo entre eles. Estudante falou que depois que descobriu que tinha parente negro, índio, ela sentiu a dor do estudante ofendido pelos colegas de sala, dizendo não querer mais ver esses ‘xingamentos’, pois doeu nela. Muitos começaram a apresentar comentários semelhantes. Uma estudante negra falou: *“Ah! Agora vocês sentiram na pele, né?”*.

Após esse debate, fomos falar da beleza negra, e os estudantes que se identificaram nessa beleza, principalmente as meninas, ficaram bem felizes. Os apelidos depreciativos praticamente cessaram; alguns estudantes, mesmo em tom de ironia, falavam: *“olha você está xingando a sua bisavó, ela era negra, hein”*.

Fonte: a autora (2022)

Acredito que essa tomada de consciência, de modo geral, contribuiu muito para o andamento das aulas. A diminuição dessas intercorrências e a interação mais respeitosa entre os estudantes influenciaram na participação e assiduidade deles que, constantemente, sofriam discriminação étnico-racial e, muitas vezes, faltavam às aulas. Nesse contexto, o que faz um estudante depreciar o outro é justamente o que está excluído em si, entre os seus? Seria possível abordar que todos fazem parte e nada pode ser excluído?

Em 2007 eu ingressei na SEDF no quadro de professora efetiva, e, como de costume entre os novatos, fiquei com uma das turmas *“que ninguém quer”*. Ah! mas eu quis, como eu quis, pois há tempos esperava por esse dia de assumir meu cargo público na profissão que eu almejava, ainda que, do outro lado, sentia o medo prévio da turma, criado na sala dos

professores – “*Oh! coitada, ela vai pegar aquela turma de aceleração, daqueles grandalhões agressivos*”. Como apresentei no quadro 3, a minha aula começou assim:

Quadro 3 - Evento 3 – As boas-vindas!

Olá! Bom dia, eu fiquei sabendo que vocês são os melhores estudantes da escola. Estou muito feliz de ser a professora de vocês. Cada um pode me falar o nome e o que sentir vontade de falar...

Fonte: a autora (2022)

Acredito que esse momento de boas-vindas dos estudantes foi um diferencial para um ano de muitas surpresas, pois esse meu lado acolhedor em relação aos estudantes sempre falou mais alto e juntos conseguimos superar muitas demandas, mas algumas ainda estavam me angustiando. Seria pelo fato de que esse acolhimento estava imerso em movimentos como a pena, o julgamento e a expectativa? A angústia que persiste, mesmo sendo uma professora que está sempre buscando o melhor para a educação, pode estar relacionada a esses movimentos?

No ano seguinte, fui convidada para ‘Ser’ pedagoga do Serviço de Apoio à Aprendizagem – SEAA –, atuando em um período de três anos no atendimento às famílias, aos estudantes e aos docentes. Nessa atuação pude identificar o quanto redes de práticas entre o sistema familiar e o sistema escolar são comprometidas por relações assimétricas de poder, por ideologias hegemônicas que acarretam conflitos desfavoráveis à vida escolar do estudante; enfim, ao bem viver de todos os atores escolares. Por essas e outras questões que eu continuo refletindo e debatendo modos de constituir novas redes de práticas entre a escola e a família, entre os pares de docentes e de estudantes e entre docentes e estudantes. Essa inquietação vem desde que eu comecei a atuar na educação, mas atualmente ela se expandiu, buscou novos paradigmas, porquanto o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Licenciatura em Pedagogia foi “*A influência da família no processo de aprendizagem do aluno*” (BARBOSA-ANDRADE, 2005).

Ao alinhar a prática à teoria e a teoria à prática, continuei a questionar o porquê dos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar e surgiram reflexões mais investigativas a respeito das minhas redes de práticas pedagógicas. Nesse processo de reconhecimento do ‘Ser’, vi-me uma professora-pesquisadora e um dos meus maiores desafios foi ingressar, no ano de 2011, no mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação na UnB com o tema de pesquisa: “*Uma práxis em direitos humanos no ensino fundamental: contribuições da psicologia e da educação*”. BARBOSA-ANDRADE, 2013).

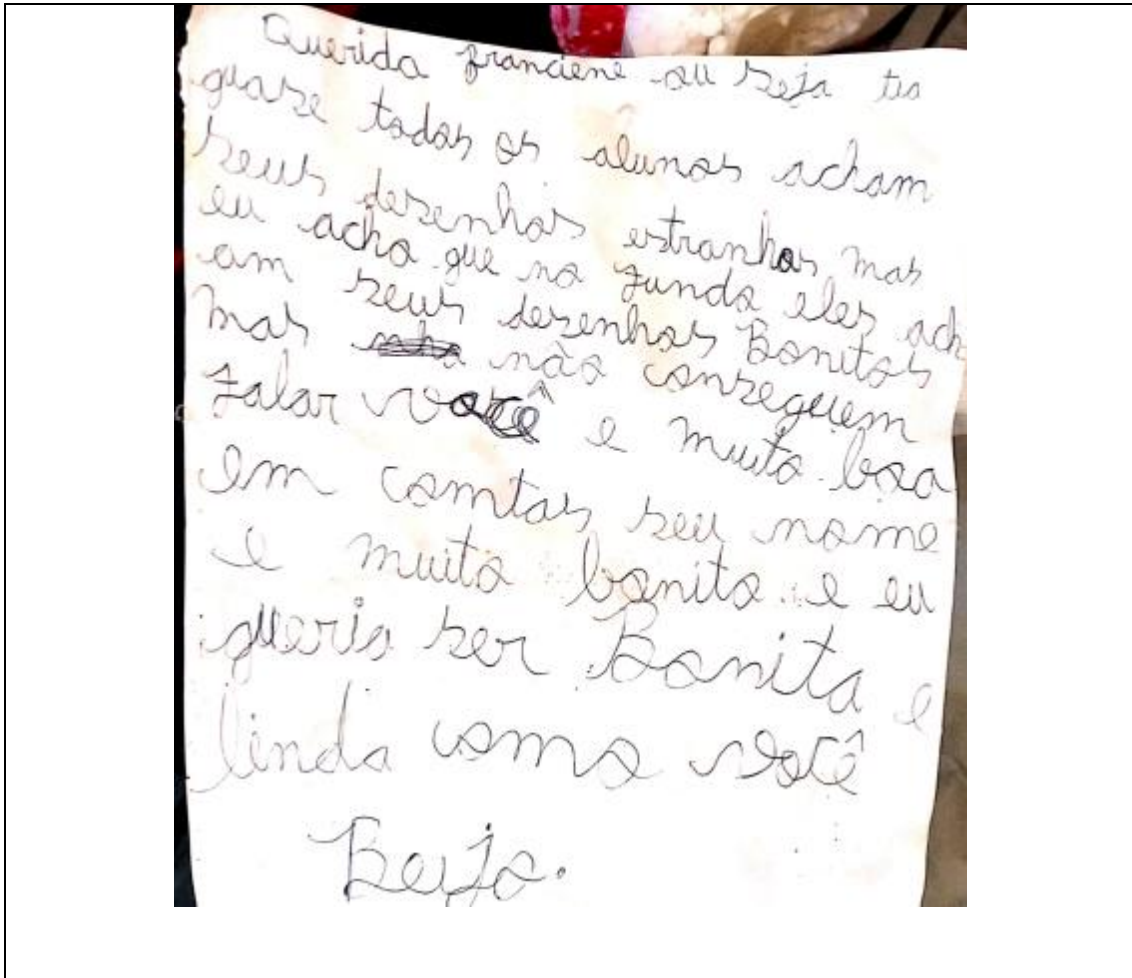
A abordagem adotada em meu mestrado, que é a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky¹ - atualmente é a perspectiva adotada na SEDF – em articulação com as concepções educacionais libertadoras de Paulo Freire, possibilitou-me uma reflexão ainda maior desses ‘porquês’. A abordagem histórico-cultural contrária às práticas a-históricas, compreende os fenômenos a partir de uma perspectiva social. Nesse ponto de vista, a dialética deixa de ser por causalidade mecanicista da história e das relações humanas para se constituir em uma dialética da interação em que o sujeito é um ser social atuante, histórico e cultural. Essa abordagem é mais uma das perspectivas para a vida e o bem viver que fazem parte das minhas concepções, para além da sistematização de conteúdo.

Após o término do Mestrado e o retorno para a sala de aula, o meu ‘Ser’ professora já não era mais o mesmo. Além de conceber uma dissertação, nosso filho Enzo chegou ao mundo, e passei a ‘Ser’ mãe também. O chão da escola e a minha vida pessoal contribuem para o meu ‘Ser’ professora-pesquisadora e vice-versa, pois as práticas sociais e cotidianas e a minha formação continuada me instigam a continuar buscando novas perspectivas de conceber práticas pedagógicas mais significativas para o alcance de uma educação melhor em todos os sentidos.

No ano de 2014, recebi uma mensagem de uma estudante do 2º ano, como mostrei no quadro 4. Ela, em questão, e sua família mantêm contato comigo até os dias atuais e me orgulhou ao me comunicar recentemente a publicação de seu primeiro livro, que não vou nomear aqui para preservação da identidade da estudante.

Quadro 4 - Evento 4 - Queria ser linda como você

¹ Vygotsky: Opta-se por esta grafia ao longo do texto, mas respeita-se as grafias utilizadas nas referências bibliográficas.



Fonte: a autora (2022)

Este bilhete, guardado no cantinho de memórias, lembra-me o quanto eu já buscava junto aos estudantes a superação de padrões que, muitas vezes, os impediam de experienciar atividades propostas em sala de aula por acreditarem que não davam conta, como, por exemplo, o que foi mencionado pela estudante, o desenhar. Como eu percebia essa resistência por parte de muitos estudantes, não levava os desenhos prontos que faziam parte da aula, eu os registrava na lousa e enfatizava que todos podiam desenhar, já que não tinha um desenho certo, mas o desenho de cada um. Os estudantes apontavam críticas, mas o número de estudantes que começavam a desenhar era significativo e muitos até se surpreendiam com seus feitos. Esse olhar para superação de padrões sempre me chamou a atenção e me trouxe a reflexão: como seria se tivesse recursos para trabalhar o reconhecimento do ‘Eu’ que nos constitui e não em função de um padrão hegemônico? Qual é a concepção da estudante do seu ‘Eu’ e da sua história de vida, em relação aos ditames sociais, quando ela diz: *“queria ser linda e bonita como você”*?

Em 2015, consegui escolher uma turma e decidi-me pelo 1º ano. Durante o ano, encanto-me pelo processo de alfabetização e letramento, e continua até hoje me encantando. Assim,

minha formação continuada se volta mais para o conhecimento do processo de aprender a ler e escrever, mas a questão da prática social caminha junto, como a bolsa literária em família, em que discorri no quadro 5:

Quadro 5 - Evento 5 - Os retalhos, minha mãe e o projeto literário

O ápice dessa turma é a atividade da bolsa literária em família. Os estudantes levam para casa uma bolsa com um livro literário e um caderno para registro, junto com sua família, sobre a leitura. Essa atividade culminou na apresentação dos cadernos de registro na feira da escola, mas o que mais chamou atenção nesse projeto literário foi eu notar/desenvolver/perceber o engajamento da minha mãe.

Tudo começou quando eu a convidei para voluntariamente confeccionar porta-livros para os estudantes com suas sobras de retalhos. Ela se prontificou rapidamente, tudo isso porque, além de ser muito prestativa, sempre gostou de ler e escrever. Ao expor os porta-livros, tive a ideia de colocar a foto da minha mãe e contar sua história sobre a leitura e a escrita.

Minha mãe estudou até a antiga 4ª série, mas sempre gostou de escrever e ler. Não podendo mais frequentar a escola, deu continuidade ao seu gosto pela leitura e pela escrita em sua casa. Quando pequena, após seus afazeres domésticos, pedia à sua mãe para fazer ditados das palavras e, depois de escrevê-las, fazia a correção. Ela conta que sua mãe não tinha muita paciência, mas nunca desistiu e seguiu escrevendo e lendo do jeito que era possível. Hoje, minha mãe, com 83 anos, é uma leitora assídua da Bíblia, de revistas religiosas, tem enciclopédias em sua estante e livros de medicina naturais. Quando alguém chega em sua casa perguntando sobre alguma planta medicinal, ela vai até a sua coleção de livros, encontra o nome científico da planta, pois muitas pessoas falam o nome popular e ela lê e explica todos os benefícios da planta para a pessoa.

Essa história foi bastante inspiradora para os estudantes, suas famílias e o público visitante da feira. No dia da reunião de pais, alguns pais e responsáveis relataram o quanto os filhos se empolgaram para ter mais livros e ler mais, assim como o avanço deles no processo da leitura e da escrita.

Fonte: a autora (2022)

Apesar de esse trabalho ter envolvido parte da minha história pessoal, não me dei conta do quanto ela não foi significativa somente para os estudantes e famílias, mas para mim também, enquanto uma agente social que assume o lugar de ‘Ser’ professora e não satisfeita de ‘Ser’ pesquisadora. De que momento da minha história, do meu sistema familiar, da minha força ancestral vem esse desejo de seguir na educação por meio da minha continuada formação? Até este momento, eu não sabia a significação de tudo isso.

Contudo, no ano de 2016, despertou-me alguns sentidos ao participar de uma dinâmica na coordenação coletiva da minha escola, com a formadora Hellen Vieira da Fonseca, sobre o olhar da Pedagogia Sistêmica para as forças do sistema familiar do ‘Ser’ estudante/professor em relação ao estar e (inter)agir destes no sistema escolar. Ao me aprofundar nos

conhecimentos da Pedagogia Sistêmica, a questão pessoal apontada acima foi sendo cada vez mais compreendida.

A visão sistêmica a que se refere o estudo baseia-se primeiramente nos conhecimentos contemporâneos do alemão Anton Suitbert Hellinger (1925-2019), mais conhecido por Bert Hellinger, que desenvolveu a abordagem sistêmica fenomenológica Constelações Familiares.

Em seus trabalhos, Hellinger (2008) observou que algumas forças inexploradas, que podem ser acessadas por qualquer pessoa, agem sobre os sujeitos, grupos, famílias e nações. O autor as nomeou de ‘Leis do amor’, classificando-as em: 1º) Pertencimento, que se resume ao direito igualitário de pertencer, independentemente de as pessoas serem falecidas, natimortas, em situação de deficiência ou delinquência – pois perder o pertencimento é desfazer-se da vida; 2º) Hierarquia/Ordem, que propõe que o antecedente tem preferência sobre o que vem depois, não podendo corromper essa ordem para não sofrer consequências; 3ª) Equilíbrio, que é a proporção entre dar e tomar, não sendo permitido levar vantagem à custa do outro (HELLINGER, 2008).

As Leis do amor são abordadas em conjunto com as Ordens da ajuda (2005); as consciências, Pessoal, Coletiva e do Espírito (2008, 2017), e as Ordens do sucesso (2011). A perspectiva hellingeriana não focaliza somente no que se traduz sobre o que é o existente, mas em como somos, como nos interagimos e como nos representamos. O sujeito agente é visto em sua totalidade e complexidade, e não em perspectiva de causa e efeito, fragmentada e isolada.

Essa abordagem foi vivenciada para além do âmbito familiar, pois atualmente perpassa diversas áreas, entre elas: a educação, sendo contemplada em suas especificidades a partir da Pedagogia Sistêmica, como propõe esta pesquisa.

Segundo Hellinger e Garcia Olvera (2010), os conhecimentos implícitos tanto do sistema familiar quanto do sistema escolar podem ser alcançados e, com isso, favorecerem “o processo de reordenamento daquilo que foi excluído (ordem de pertencimento), o que está fora do lugar (ordem de hierarquia) e os que podem ser compensados (equilíbrio entre o dar e o tomar) (HELLINGER E GARCIA OLVERA, 2010, p. 104)². Ademais, nessa perspectiva, considera-se que, ao atuar a partir das ordens do amor, deve-se assumir uma postura de não julgamento, não pena e não expectativa.

Para muitos pedagogos, professores e estudiosos da área educacional, tomar conhecimento das ordens do amor em conjunto com as consciências que regem o sistema familiar, e, nas experiências mais atuais, o sistema escolar contribui de modo significativo para

² Texto originais, publicados em espanhol e inglês, são utilizados nesta pesquisa por meio da tradução livre de minha autoria.

sanar ou amenizar as dificuldades encontradas na educação (FRANKE-GRICKSCH, 2014 [2001]; GARCIA OLVERA³, 2019; HELLINGER, 2008, 2020; BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006; VILAGINÉS TRAVESET 2007, NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2017; GUEDES, 2014; FONSECA, 2018).

Marianne Franke-Gricksch (2014 [2001]) destaca que, sob essa perspectiva, sua prática educativa ganhou novos rumos que trouxeram, tanto para os estudantes quanto para a professora, uma alegria capaz de produzir “muitas ideias de como a escola pode ser vivida.” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 15). Segundo Garcia Olvera (2017), esse conhecimento é sem dúvida uma abordagem significativa a ser contemplada em todos os contextos escolares, pois rompe paradigmas ao trazer novas ações significativas e imediatas à educação.

Diante desse olhar para a Pedagogia Sistêmica a partir do ‘novo’, Enrich Parellada (2006) salienta que, ao seguirmos o curso das mudanças sociais, surgem na educação novas maneiras de olhar para a pedagogia e agir por meio dela. No entanto, esses movimentos são complexos e, portanto, devem ser contextualizados, isto é, conforme os preceitos da Pedagogia Sistêmica, deve-se honrar o que veio antes. Enrich Parellada (2006, p. 55) destaca ser “oportuno lembrar os grandes pedagogos da história da educação, bem como as diferentes correntes de pensamento que permitiram que seus modos de compreender a educação fizessem sentido quando vieram à luz, pela primeira vez”.

Pela honra ao que veio antes, dou força ao novo, incluindo tudo e todos, honrando todos os conhecimentos/saberes e todos os sujeitos que os constituíram, sejam eles científicos ou populares, conhecidos ou desconhecidos, foi como foi, não excluo nada. A partir desse movimento de concordância, eu posso movimentar o novo olhando para frente. A vida segue, pois, depois de honrar, eu posso pedir permissão para fazer diferente. Aos que vieram antes eu digo: Olhem para mim com bons olhos, são apenas novos caminhos que seguirei, olhando para frente, olhando para outros caminhos no meu contexto contemporâneo (HELLINGER, 2020).

Nesse viés, em que práticas sociais de Pedagogia Sistêmica aludem a um novo sistema, propõe-se

um currículo multidimensional e transdisciplinar significativo que nos ajuda a ser gratos pelo passado, e aquele sagrado que cada pessoa carrega na alma, aproveitar do presente e nos abrimos para o futuro com sucesso. (ENRICH PARELLADA e VILAGINÉS TRAVESET, 2016, p. 21).

³ Autores citados com dois sobrenomes se refere, primeiramente o cumprimento das normas da ABNT utilizando-se do último nome do autor e posteriormente, em respeito aos leitores que conhecem os autores pelos seus segundos sobrenomes. Isso foi necessário porque na localidade desses autores a citação é feita dessa maneira.

Esse novo olhar da Pedagogia Sistêmica não se desfaz de propostas normativas da educação. Como premissa básica, ela não exclui nada que já está proposto no planejamento escolar, mas apresenta novas práticas sociais para a mudança de postura de como pensar, sentir (inter)agir e ser diante de práticas pedagógicas já formalizadas no contexto escolar. O professor que tem a formação nessa perspectiva pode atuar, mesmo que a escola, como um todo, não tenha conhecimento sobre a Pedagogia Sistêmica.

As práticas de Pedagogia Sistêmica permitem “que os professores vejam a realidade educacional como um todo, ligando a família, o social, cultural, histórico e espiritual e, por outro lado, como isso influencia, repercute e está na base dos processos de ensino e aprendizado” (ENRICH PARELLADA e VILAGINÉS TRAVESET, 2016, p. 20). Desse modo, a Pedagogia Sistêmica, para mim, é mais uma perspectiva a ser somada ao meu ideal de bem-viver, para além da sistematização de conteúdo.

No final de 2016, com a chegada do nosso filho Heitor, entrei de licença maternidade, mas interrompi a minha formação continuada somente nos primeiros meses. No início de 2017, começo a minha formação em Pedagogia Sistêmica, inclusive, meu esposo Ronei me acompanhou, levando o Heitor para o local da formação, a fim de não comprometer a amamentação e o contato afetivo com a mãe.

No segundo semestre de 2017, ao retornar da licença maternidade, assumi uma turma de 1º ano. A partir do teste da psicogênese⁴ para sondagem da turma, verifiquei que a maioria dos estudantes apresentava condições favoráveis para os primeiros domínios da leitura e da escrita, mas não avançava de forma significativa nesse processo. Inclusive, muitos estudantes me falavam, repetidamente, “*nunca vou aprender a ler e escrever*”. Essa frase tem sido muito comum no cotidiano escolar.

As atividades planejadas com os demais professores foram continuadas, mas fui percebendo as dificuldades e inseguranças dos estudantes na realização das atividades. Outra questão que me chamou atenção foi a rotina de uma estudante com necessidades educacionais especiais que ficava destacada dos demais, fazendo as atividades propostas com o auxílio da monitora, além de sair constantemente da sala de aula.

Em processo de formação em Pedagogia Sistêmica, ministrada pela formadora Hellen Vieira da Fonseca, pensei na possibilidade de construir um processo de alfabetização mais vivo, dinâmico e de emancipação do professor e, principalmente, dos estudantes, em que, a partir das

⁴ O teste da psicogênese é uma avaliação formativa baseada na teoria de Ferreiro e Teberosky (1988) focada nas hipóteses dos estudantes sobre o que é leitura e escrita.

perspectivas da Pedagogia Sistêmica, ‘todos dão conta’, ‘todos fazem parte’, ‘todos são estudantes’ e podemos ‘concordar com a história de vida de cada um do jeito que é, sem pena, sem julgamento e sem expectativa’.

Entre um módulo e outro, a proposta era exatamente experimentar as práticas de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar, somando-as aos planejamentos de aula e assim eu fiz, como exemplifiquei no quadro 6:

Quadro 6 - Evento 6 - Eu vejo você!

No início das primeiras aulas, eu fiz o exercício do ‘Eu vejo você’, em que cada um se apresentava no centro da sala e eu olhava nos olhos do estudante e pronunciava a frase.

Os estudantes apresentaram uma expressão nítida de agradados com esse momento, como se eles tivessem sido preenchidos por algo. Praticamente todos vivenciaram esse momento dessa forma, nada diferente do que eu, enquanto estudante, vivenciei no curso de formação quando participei desse exercício.

Fonte: a autora (2022)

Nos dias seguintes, observei alguns ‘eu vejo você’, entre os próprios estudantes. Quanto ao processo de leitura e escrita, os estudantes estavam em um processo de não acreditar na capacidade de aprender a ler e escrever, mas houve mudança a partir de um exercício sistêmico, como descrevi no quadro 7:

Quadro 7 - Evento 7 - Encantando-se com a leitura e a escrita

Como já foi mencionado sobre o teste da psicogênese, fiz um exercício⁵ a respeito da insegurança dos estudantes em relação ao processo de leitura e escrita. Como nesse dia a proposta era trabalhar com a escrita do nome completo, iniciamos com um exercício de imaginação: as crianças se deitaram sobre a carteira e fecharam os olhos. Pedi que as imaginassem em um jardim e fui falando atributos que tinham nesse jardim. Concluí com a frase: *"embaixo de uma árvore tem um livro e vocês vão abrir o livro e começar a ler"*. Esse final foi criado pensando em muitos estudantes que me falavam, repetidamente, que nunca aprenderiam a ler e escrever.

Ao concluir o exercício entreguei a ficha do nome e alguns já começaram a falar que não precisavam de ficha, pois sabiam escrever. Um dos estudantes que me chamou atenção foi Paulo – nome fictício – que, no decorrer do exercício, parecia estar flutuando em sua cadeira, pois se entregou ao exercício e se permitiu imaginar o máximo que pode. O mais interessante é que, quando cheguei para assumir a turma, a mãe de Paulo me falou que o filho tinha muita vontade de ler e escrever, mas não conseguia e, por isso, chorava e se irritava facilmente. Desse dia em diante, Paulo acreditou que podia e seu avanço foi surpreendente. A mãe ficou encantada e me dizia o quanto Paulo estava feliz por ter começado a ler e escrever.

Fonte: a autora (2022)

⁵ Exercício sistêmico: despertando processos criativos ao imaginar (readaptação de Franke-Gricksch, 2014, “A força da imaginação e a fantasia são treinadas”).

Além disso, outros momentos da prática social poderiam estar influenciando as dificuldades dos estudantes no processo de alfabetização, como a mudança de professores. Diante disso, nós fizemos a honra aos professores anteriores para que eu pudesse assumir a turma a partir do meu momento de entrada. Desenhei corações para cada professor anterior e um para mim, a professora atual. Oferecemos qualidades para esses professores. Após esses registros, entramos em contato com os professores anteriores, lemos e mostramos os registros para eles, como registrado no quadro 8:

Quadro 8 - Evento 8 - Honra a professora anterior e saudação a professora atual



Fonte: a autora (2022)

A partir dessa atividade, veio um centramento maior na sala para o processo de aprendizagem. Os estudantes ficaram mais comprometidos e organizados, assim foi possível colocar atividades em dias que estavam atrasadas em relação às demais turmas, devido às trocas e à ausência de professores no decorrer do ano.

Outra atividade de destaque foi sobre a ordem das carteiras dos estudantes, diferentemente do que era de costume em que a ordem se baseava na estatura, e do menor para o maior; agora a ordem segue uma hierarquia por data de nascimento, começando de quem nasceu primeiro para quem nasceu depois. Essa atividade, realizada em conjunto com a atividade dos 'bonecos de força'⁶, a qual abordo a seguir, possibilitou uma mudança significativa na turma e, principalmente, em relação a estudantes com necessidades educacionais especiais, como relatei no quadro 9:

Quadro 9 - Evento 9 - Todos têm um lugar

⁶ 'Bonecos de força' é uma atividade realizada na formação e atualmente retiradas do livro: FONSECA, Hellen Vieira da. **Boneco de Força**. Brasília, DF: Editar Editora e Arte, 2019.

A estudante Daniela com Síndrome de Down – nome fictício – estudava em classes especiais, mas este ano foi matriculada na minha turma, uma turma inclusiva. Ao retornar para sala de aula, verifiquei que a estudante apresentava comportamentos que comprometiam a realização das atividades propostas em sala, como sair de sala, andar pela sala, sentar-se em vários lugares, sentar-se afastada dos demais estudantes, além da resistência à mediação da professora e da monitora. A monitora que auxilia a estudante costumava realizar um trabalho sem interação com os demais. No segundo dia de aula, planejei uma atividade a partir da Pedagogia Sistêmica⁷. A aula foi iniciada com as seguintes frases “*aqui todos estão incluídos*”, “*aqui todos são estudantes e todos têm um lugar*”. A Daniela que estava sentada no final da sala, assim como os outros estudantes, levantou a cabeça e me olhou diferente do habitual e eu continuei com a mediação: “*agora vamos dar esse lugar para cada um de vocês. Vocês vão ser colocados em ordem do mais velho para o mais novo*”. Ao organizar a ordem, Daniela não acolheu o seu lugar de imediato, mas, ao apresentar a todos os estudantes que isso era importante em respeito a quem nasceu primeiro e tantas outras reflexões que a abordagem traz, Daniela, uma das mais velhas da turma, começou a perceber a importância do seu lugar. Ao denominar o lugar de cada um de “*lugar de força*”, a Daniela se sentou em seu lugar e as dificuldades, mencionadas acima, praticamente cessaram no decorrer das aulas. Com isso, Daniela começou a se sentir, de fato, pertencente e, conseqüentemente, interagir com seus pares, comigo, sua professora e a participar mais das aulas.

Fonte: a autora (2022)

Os bonecos de força, de autoria da formadora Hellen Vieira da Fonseca, são confeccionados pelos estudantes. O estudante faz o bonequinho do papai, da mãe e do filho, em que o filho é colocado na frente e os pais atrás dele, em um sentido de o filho tomar a bênção, a força dos pais que os impulsiona para frente, para a vida, como ilustrado no quadro 10:

Quadro 10 - Evento 10 - Bonecos de força



Fonte: a autora (2022)

⁷ Exercício sistêmico: **Todos estão incluídos! Todos são estudantes! Todos têm um lugar:** Franke-Gricksch, *Você é um de nós*, 2014; Fonseca, *O coração é o Fio invisível*, 2017.

Portanto, nessa trajetória, o que me motivou a retomar a pesquisa acadêmica foi a vivência em sala de aula de atividades aprendidas no curso de Pedagogia Sistêmica, realizado no Instituto Hellen Vieira da Fonseca⁸, e presenciar processos de mudanças nas redes de práticas sociais em eventos de sala de aula, com possibilidades de ressignificar modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar.

A partir disso, dentre tantas outras, destaco que assumi a identidade de professora-pesquisadora-sistêmica, comecei a participar de diversas práticas de Pedagogia Sistêmica e a me aprofundar em concepções teóricas sobre o assunto, pois acredito que o tema requer mais possibilidades de estudos e mais possibilidades de novas práticas no contexto escolar. Além da formação em Pedagogia Sistêmica no IHVF, em 2018 iniciei uma formação em Constelações Familiares na Hellinger@Shule, agora com Sophie Hellinger, depois do falecimento de Bert Hellinger, em 19 de setembro de 2019. Essas vivências, também, deram origem ao meu primeiro livro “*Qual o lugar do papai?*” (BARBOSA-ANDRADE, 2018), que (re)significa uma antiga poesia popular “*sou pequeninha do tamanho de um botão*”, autor desconhecido, que tem em suas entrelinhas a exclusão do papai. Uma prática social, sustentada na atualidade, que pode desencadear conflitos na família e, por fim, na escola.

Assim, a minha bagagem de percepções, vivências e conhecimentos que foram construídos no decorrer do meu percurso de vida, especialmente, no contexto escolar, como apresentei acima, despertaram em mim o interesse por esse tema. Ao somar a Pedagogia Sistêmica à minha práxis pedagógica, em busca de novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, pude compreender algumas lacunas, já questionadas anteriormente.

Como vimos, verifiquei que, em minha consciência pessoal e coletiva, eu carregava comigo o sentimento de “pena” dos chamados marginalizados e a crença de querer salvá-los. Com isso, eu percebi que aconteciam algumas mudanças em sala de aula quando eu dava a voz aos estudantes, quando eu acolhia e dialogava sobre as questões comportamentais, as dificuldades na aprendizagem, sem o uso de uma posição autoritária e verticalizada, mas, mesmo assim, sentia que faltava algo, os estudantes me mostravam que faltava algo.

Além da pena, havia o julgamento a partir de uma visão hegemônica do que é certo e errado, desencadeando resistências por parte dos estudantes e familiares, em que eu as

⁸ Este instituto é idealizado pela professora Hellen Vieira da Fonseca, que inicia sua formação em Constelação Familiar e Pedagogia Sistêmica e, a partir disso e das suas vivências em sala de aula, sistematiza formações para professores que culminaram na criação do IHVF.

⁹ Barbosa-Andrade, F. S. Qual é o lugar do papai? Percepções e práticas de Educação Sistêmica para educadores, psicopedagogos e terapeutas. Brasília: Editora e Artes, 2018.

compreendia como um problema nas redes de práticas entre família e escola. Contudo, a partir dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), são atualmente compreendidas como resistências contra-hegemônicas, pois são caminho para uma consciência crítica que aponta para a mudança social.

Desse modo, as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica à luz dos Estudos Críticos do Discurso contribuíram para essa minha mudança de olhar e de agir, pois agora compreendo que a resistência contra-hegemônica favorece a mudança. Antes eu não entendia o porquê que as resistências persistiam, pois, imersa na reprodução de uma concepção estrutural e estruturante, de pena e julgamento, enquanto eu acolhia os estudantes, mesmo que com as melhores das intenções, as mensagens implícitas que tocavam os estudantes eram, por exemplo: *“eu te acolho, porque sua família não faz por você”*, *“eu faço melhor que seu o sistema familiar”* e *“eu sou melhor que o meu sistema familiar”*.

A expectativa é outra lacuna que, em conjunto com a pena e com o julgamento, não há a possibilidade do passo à frente em rumo a uma consciência que Hellinger chama de “consciência de espírito”, que promove o despertar para novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, em que todos fazem parte, cada um do jeito que é.

Tais contemplações instigaram meu desejo de pesquisadora acadêmica e fiquei reflexiva em retomar e realizar meu doutorado. Em meados de 2017, acompanhei a formadora Hellen em uma das turmas de formação em Pedagogia Sistêmica, pois o meu engajamento com a Pedagogia Sistêmica me aproximou da professora e passei a auxiliá-la na organização de turmas. Enfim, nessa turma eu presenciei a professora Dra. Juliana Dias e estudantes da formação pontuando algumas questões a partir de uma abordagem, até então desconhecida por mim, chamada Análise de Discurso Crítica – ADC –, e logo me interessei.

Em seguida, acessei o programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e comecei a elaborar o projeto para seleção, sem nenhuma expectativa, pois para mim era uma ideia em fase de concepção. Apesar de seguir sempre com a minha formação continuada, eu concluí o meu mestrado em 2013 e me afastei da vida universitária. Para minha surpresa, fui passando nas fases de seleção e, no dia da minha entrevista, o processo final para a aprovação ou não, eu não fui só, eu levei meus pais comigo. Enquanto eu abordava sobre meu projeto de pesquisa e respondia às perguntas da banca, eu visualizava meu pai do meu lado direito e minha mãe do meu lado esquerdo, e o que era para ser a fâsca de uma possibilidade de um dia ingressar no doutorado concretizou-se em um começo de uma tese. A honra a quem me deu a vida, sem julgamento, sem culpa e na concordância do que foi e como foi, é um processo de superação que começou na minha formação em Pedagogia Sistêmica e me

movimentou no processo seletivo do doutorado e em outras questões pessoais e profissionais, contudo, ainda assim, acredito que seja um processo de retroalimentação diária, como apontei no quadro 11:

Quadro 11 - Evento 11 - Honrando o que vem antes, olho para frente

...quanto medo de seguir um caminho universitário, se venho de uma ancestralidade braçal, artesanal, prática...? Quanta vontade de seguir em um espaço que parece não me caber... Ah! mamãe, eu fui, eu vou e eu irei, por mim, por você e por todos que nos atravessa(ra)m. A vida toda ouvi suas histórias de querer estudar, de ensinar o pouco que aprendeu na escola e que, em suas mãos, transformou-se em muito. É! Papai, você precisou aparecer em meus sonhos, dando-me permissão para eu fazer um pouquinho diferente de vocês, de tantos outros que nos atravessa(ra)m, e seguir esse caminho universitário. Isso foi um sonho, mas o seu olhar de orgulho se tornou realidade quando acordei, pois meu primeiro movimento foi sentar e escrever o meu projeto, em um tempo tão irreal quanto meu sonho tão real. Foi seguindo com esse processo de liberação que veio a produção do livro: *“Qual é o lugar do papai?”* “Gratidão!



Fonte: a autora (2022)

No final de 2017, já tinha minha confirmação de aprovação na seleção de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB –, na área de concentração Linguagem e Sociedade e na linha de pesquisa Discursos, Representações Sociais e Textos. A partir do meu sistema familiar e dos meus sistemas sociais e escolar, em específico, do projeto de pesquisa inicial, das disciplinas e docentes, da minha orientadora e trocas com os amigos, chegamos aqui.

Com a orientadora certa e a banca de qualificação certa, pude refletir sobre as minhas questões de pesquisa e os meus objetivos para a constituição dessa tese. Assim, vejo-me em um

espaço vivo e dinâmico que abre caminhos para eu assumir identidades que contribuem para as transformações sociais, como eu venho aprendendo com a ADC. A ADC é uma abordagem teórico-metodológica de Norman Fairclough (1992) [e colaboradores], que norteia o estudo em questão, teoricamente como Estudos Críticos do Discurso (ECD) e metodologicamente como ADC. Isso porque se trata de um estudo crítico, interdisciplinar e transdisciplinar com diversas áreas do conhecimento, sobre discurso, poder e ideologias, focalizando na mudança social, e também como um arcabouço prático de análise crítica de textos.

Nesse caminho, para essa nova consciência que possibilita a emancipação, propõe-se, novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser em sala de aula, a partir dos princípios básicos da vida: pertencimento, ordem, equilíbrio. Nos eventos 1 e 2, apesar de trazer reflexão próxima ao conceito de pertencimento – o não julgamento do outro por sua etnia, costumes e crenças – será que trazer a honra hierárquica da ancestralidade contribuiria para um movimento mais emancipatório de seguir em frente?

No evento 1, como seria ter trabalhado a força que vem dos pais, das ancestralidades, da história de vida de todos os estudantes? No momento em que muitos faziam chacotas de um pai de um estudante, implicitamente, poderia constar da necessidade de reconhecimento do pai presidiário? Da mãe desempregada? Do pai dependente químico? Da mãe iletrada? etc. No evento 2, eu movimentei nos estudantes o olhar para o outro que também está em mim, pois somos uma nação miscigenada. Como seria ir além do foco na dor, na expectativa de cessar as depreciações racistas, e buscar recuperar a força, agência em cada um, que o conhecimento da Pedagogia Sistêmica proporciona? No evento 3, como seria trabalhar a ordem com os estudantes inferiorizados em turmas de aceleração, já que eles nasceram primeiro, têm muitas histórias na frente dos demais estudantes de turmas regulares? Como seria trabalhar o equilíbrio entre o dar e o tomar nas (inter)ações, nas quais nem sempre é dado e tomado na mesma proporção ou conforme uma hierarquia entre os pares no contexto escolar? A partir do evento 6, já com o conhecimento da Pedagogia Sistêmica, referenciamos a força que há em nós: com o pertencimento e equilíbrio no *‘Eu vejo você’*, com o movimento interno, criativo e criador, e com a honra à hierarquia da vida. Como seguimos com essas forças?

A Pedagogia Sistêmica, recentemente divulgada, ainda não ganhou espaço significativo nos contextos educacionais, contudo suas contribuições já se mostram significativas e possíveis de serem estudadas para uma contribuição maior. Ao experienciar práticas de Pedagogia Sistêmica, entre outras, verifiquei a relevância de a escola valorizar a interação com o sistema familiar dos atores da escola, para seguir melhor nas redes de práticas escolares. À vista disso, (re)significo-me também como professora-pesquisadora-sistêmica-crítica. Hoje me encontro

afastada para estudo e já me pergunto: como será a minha atuação profissional ao retornar para o contexto educacional na qualidade de, entre outras agências sociais, uma professora-pesquisadora-sistêmica-crítica?

Partindo dessa proposta de tessitura e de quem tece, a organização desta investigação, em síntese, foi feita em 7 capítulos, com seções e subseções. Inicialmente, como vimos, abordo minha apresentação, com meus contextos e minhas histórias de vida, pois ao desenvolver a tese me reconheci em processo de mudança de postura em conjunto com os colaboradores da pesquisa. No capítulo 1, introduzo sobre questões no contexto educacional que contribuem para as reflexões sobre possíveis desafios nas redes de prática sociais do contexto escolar e possibilidades de superações com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, a partir dos objetivos levantados, pressupostos, técnicas/instrumentos de pesquisa, que compõem o arranjo teórico-metodológico deste estudo. No capítulo 2, contextualizo a conjuntura do objeto de estudo, que foi remanejada para o início do trabalho, visando à elucidação de pontos importantes para a compreensão, principalmente, das práticas particulares. No capítulo 3, desenvolvo o tema propulsor do meu estudo, que é a Pedagogia Sistêmica, em conjunto com suas bases, destacando as perspectivas de Bert Hellinger, com seus pressupostos sistêmico-fenomenológico-geracional. No capítulo 4, apresento os ECD como norteador teórico para a sustentação das práticas sociodiscursivos, especialmente, de sentir e pensar (representar/discurso), inter-agir (acional/gênero) e ser (identificacional/estilo), tendo em vista que o tema segue com a possibilidade de ressignificação dos modos de ser, estar, agir, sentir e pensar no contexto escolar. No capítulo 5, parto para as tessituras metodológica de uma pesquisa qualitativa constituída de uma ADC, como pressuposto metodológico.

Os capítulos de análise são divididos em dois. Primeiramente, no capítulo 6, analiso as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica na pesquisa, visando reconhecer desafios e projetar possibilidades de superação. Posteriormente, no capítulo 7, analiso as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica nos contextos escolares, dando continuidade às possibilidades de ressignificação dos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser.

Por fim, a tessitura desta Tese se encerra pelas/com as considerações finais, nada conclusivas, mas vivas e dinâmicas para trilhar caminhos cada vez mais (re)significativos para as redes de práticas sociais dos contextos escolares, além das referências bibliográficas e dos anexos.

1 INTRODUÇÃO

não é a partir de mim que eu conheço você. [...] da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. (FREIRE, 2005, p. 149)

1.1 Por que tecer sobre o tema?

Almejo para educação uma dialética dialógica entre a particularidade e subjetividade do ‘Eu’ e do ‘Tu’ na constituição da intersubjetividade e coletividade do (inter)somos, do (con)vivemos e do pensar(com)sentir, diferentemente de soma e de unificação de um ‘Eu’ dominante opressor/oprimido.

Nós, enquanto atores escolares, imersos em redes de práticas sociais estruturais e estruturantes, pessoais e coletivas, articulados a políticas educacionais e documentos normativos, buscamos cotidianamente soluções para o enfretamento de problemáticas no contexto escolar. Contudo, muitas vezes, sentimo-nos impotentes, ficamos imobilizados, diante de problemáticas sociais da educação e do desejo de alcançarmos os objetivos de uma educação de qualidade para todos. No entanto, o que seria essa educação de qualidade?

A educação no contexto escolar, em atenção à educação brasileira, em seus diversos contextos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, é frequentemente representada pelo discurso: ‘a educação está em crise’. A ‘crise’ se traduz, quase sempre, pelas mesmas representações discursivas dos atores escolares, principalmente pela dificuldade de aprendizagem e de comportamento dos estudantes, precária estrutura física da escola, não envolvimento das famílias na educação dos filhos e o professor mal remunerado. Essas representações, muitas vezes, são acompanhadas das seguintes justificativas: deficiências, transtornos, família ‘desestruturada’, e(ou) de baixa renda, e ausência ou desvios de verbas educacionais.

Em vista disso, as recorrências de representações discursivas sobre a ‘crise’ na educação, apresentadas acima, são reproduzidas nas falas de atores escolares, por meio de um ‘discurso fatalista’ e não para possibilidades de mudança. Nesse sentido, muitas vezes, há o sentimento de impotência do ator escolar e de sua ação imobilizada, diante da ‘crise’ da educação.

Ademais, as mudanças ocorridas em função da pandemia do novo coronavírus, descoberto em dezembro de 2019, agravaram ainda mais esse contexto e trouxeram novos obstáculos para a educação, principalmente a dificuldade de que todos os estudantes façam parte do ensino remoto. Muitas justificativas em relação a essa dificuldade recaem somente na impossibilidade de estudantes terem acesso à internet e aos recursos tecnológicos, como o computador e a internet.

A vida social hegemônica da contemporaneidade impulsiona diversos fatores sociais, como – as relações de poder em todas as instâncias sociais, crises econômicas, desigualdades, exclusões, pobreza, saúde precária e políticas neoliberais – que desencadeiam desordens, desequilíbrios, até mesmo desvinculação com fatores básicos da vida dos seres humanos que comprometem o bem viver social. Nesse contexto, especificamente as crianças se confrontam com diversas dificuldades no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013),

Diante destas transformações no mundo e, conseqüentemente, das contradições nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser do ‘Eu’ e do ‘Tu’ no mundo, Núñez Álvarez (2013) destaca que a possibilidade de buscar soluções para essas situações podem surgir na própria educação. Com isso, o autor apresenta a Pedagogia Sistêmica para contribuir com a construção dessas possibilidades de solução.

Desse modo, estamos apontando aqui problemáticas sociais e não um problema de pesquisa, já que o estudo se dedica a possibilidades de superação, partindo da investigação de redes de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, principalmente entre escola e família, entre docentes e estudante, entre os pares de estudantes e entre os pares de docentes, no contexto escolar. Essas redes de práticas sociais e como essas são constituídas tornam-se fundamentais na perspectiva da Pedagogia Sistêmica.

Pesquisas sobre contextos escolares propõem à escola uma expansão de olhar para as múltiplas dimensões da condição humana e a sua dinamicidade na sociedade, que não devem ser configuradas em disciplinas, mas perpassarem todas as disciplinas, toda fundamentação teórica e toda prática educativa que culminam nas interações sociais e nascem delas (FREIRE, 1921; MANACORDA, 1996; CAMBI, 1999; MATURANA, 1998; DELORS *et al*, 1999; GADOTTI, 2003; ARANHA, 2006). Como salienta Delors, *et al*, (1999, p.99), “para que as atitudes e práticas pedagógicas dos professores se transformem no sentido de promoverem uma educação criativa, a educação não deve estar somente voltada para o saber, mas também para o Ser”, uma práxis pedagógica para a vida.

As práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, em sua pluridimensionalidade, possibilitam uma humanização na educação a partir de recursos que unem a mente e o coração, o pensar e o sentir, visando ao reconhecimento das raízes e dos processos identitários de todos os sujeitos. A partir disso, ordena-se a complexidade das interações para que cada um ocupe o seu lugar, no sentido de que todos os atores escolares, como professores e estudantes, sejam investigadores e constituidores da realidade (ENRICH PARELLADA; VILAGINÉS TRAVESET, 2016).

A visão de sujeito biopsíquico e histórico-sociocultural, em uma prática sociodiscursiva interdisciplinar e pluridisciplinar, possibilita novas maneiras de pensar, sentir, (inter)agir e ser, que promove o ato de emancipar-se na e com a mudança social. O sujeito consciente e tomado pela práxis de ‘ser’ sócio-histórico-cultural constitui ressignificações nas (inter)ações, nas atividades materiais, nas crenças, nos valores, nos desejos, nas responsabilidades e nos processos identitários, diferentemente da visão de sujeito exclusivamente serviente ao neoliberalismo capitalista.

Nesse sentido, a prática pedagógica deste estudo se faz no sentido de práxis, visando a um envolvimento dialógico e dialético entre a ação e a reflexão do sujeito, enquanto ator escolar para a mudança social. Esta é uma visão da pedagogia crítica freiriana, em que práxis “é a reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 25).

Em razão disso, é relevante, neste estudo, uma prática pedagógica que constitui o pensar, sentir, (inter)agir e ser na prática social educacional, por meio de uma ontologia, metodologia e epistemologia sócio-histórica-cultural, crítica e emancipatória. Conforme Franco (2005, p. 537), a práxis crítica-emancipatória, “considera ser a pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa”.

Ao definir, de antemão, qual prática pedagógica abordo neste estudo, justifico o porquê de ela ser uma prática ‘sistêmica’ e não linear; de ser crítica, dialética, dialógica, e não normativa; e de ter o sentido de práxis e não de treinamento. As práticas pedagógicas são apoios para as redes de práticas sociais no contexto escolar, portanto devem ser ressignificadas para não mais servir a um modelo excludente mediante práticas hegemônicas.

Com o propósito de seguir com práticas pedagógicas emancipadas na práxis, na crítica, na dialética, no dialógico e no sistêmico, é que abordo esse novo paradigma,

denominado de Pedagogia Sistêmica, à luz dos ECD. Os ECD, também decoloniais¹⁰ no modo de repensar os campos da ciência e da tecnologia na racionalidade econômica, enfatizam que é nas práticas sociais que os sujeitos se constituem, assim como na perspectiva sistêmica, em que há a provocação de rupturas nas formas de compreender e lidar com as dificuldades, principalmente, quando o ‘indivíduo’ passa a ser visto como ‘sujeito’ em um contexto. (FRANKE-BRYSON, 2013).

Logo, propomos a seguir que a Pedagogia Crítica e os ECD estão em consonância com a visão sistêmica, pois nesta as pessoas não se resumem à sua biografia individual, “como indivíduos separados, mas sempre como parte de um contexto de relacionamentos” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 15), ao se envolverem na busca de soluções para algum conflito pessoal ou para um problema social (FRANKE-BRYSON, 2013). Nesse sentido, são levadas em consideração as interações contínuas entre sistema e sujeito, entre a construção social e o ser, pensar, sentir, (inter)agir do sujeito histórico-sociocultural crítico, em uma relação dialética, diferentemente da relação de causalidade ação-reação.

A agenda dos ECD, na abordagem de Fairclough (2016 [1992]), como veremos a seguir, apresenta temas sociais de pesquisa que visam práticas sociais emancipatórias de agência humana, por intermédio dos pares dialéticos: colonização e apropriação; globalização e localização; reflexividade e ideologia; identidade e diferença. Assim, os ECD focalizam um estudo linguístico para a mudança social, perpassando linguagem, poder, hegemonia e ideologia.

Em suma, a partir dos princípios da Pedagogia Sistêmica, busca-se trabalhar o pertencimento de todos no contexto escolar, em que todos os atores escolares fazem parte, têm o seu lugar de ordem e se interagem conforme uma dinâmica entre o dar e o tomar, isto é, com equilíbrio. Sendo assim, fazem-se relevantes para agenda dessa pesquisa questões como exclusão-pertencimento, hierarquia-autoritarismo/democracia, equilíbrio-desigualdade e igualdade-diferença.

De acordo com Núñez Álvarez (2017, p. 177), a “atenção à diversidade é, hoje, tanto mais necessária e importante quanto os ventos da globalização, que com a ajuda dos meios de comunicação e da Internet, empurram-nos para a uniformização de atitudes, gostos, valores e modelos de comportamento”. Nesse sentido, a visão de cultura dessa pesquisa não se orienta por um modelo de cultura homogênea e estruturada em uma

¹⁰ Decolonial é um termo utilizado por Walter D. Mignolo (2003) na compreensão reflexiva crítica de como o colonialismo ainda se encontra profícuo em diversas práticas sociais.

sociedade, mas da constituição de culturas, dentro dessa cultural maior, isto é, por processos de resistências intraculturais. Nesse sentido, não é somente a cultura maior que deve ser levada em consideração, pois os sujeitos também constituem processos identitários em seus contextos sócio-históricos-culturais, como sua comunidade, suas histórias, seu lugar e sua família. De acordo Núñez Álvarez (2017), o contexto escolar é importante nesse processo por ser um espaço de convivências obrigatórias com a diversidade.

A Pedagogia Sistêmica, à luz dos ECD, compreende a escola como um entrecruzamento de práticas sociodiscursivas que cria um ambiente vivo e dinâmico. Nesse ambiente, o estímulo à constituição de identidades respeita as práticas subjetivas inseridas nas práticas sociais, para oportunizar a todos, educadores e educandos, posturas críticas na criação e recriação de experiências de sua própria realidade. (FREIRE, 1981; FAIRCLOUGH, 2003; ENRICH PARELLADA; VILAGINÉS TRAVESET, 2016). Essa capacidade de ação e autotransformação está tanto presente no cerne das práticas sociais quanto nos processos de formação identitárias (FAIRCLOUGH, 2003).

Partindo desses pontos de vistas, este estudo sociodiscursivo crítico de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica tem como base algumas perspectivas que dividimos em dimensões, mas se interrelacionam entre si e entre as dimensões, são elas:

- a) Dimensões Sociodiscursivas de significações: representacional (pensar/sentir) acional (inter-agir), e identificacional (ser) (FAIRCLOUGH, 2003). Acrescenta-se aqui o modo (con)viver e bem-viver.
- b) Dimensões Culturais: intraculturalidade (Eu e a cultura), multiculturalismo (culturas heterogêneas) interculturalidade (interação entre culturas) e transculturalidade (convivência cultural). (GERVÁS APARÍCIO e BURGOS DELGADO, 2011).
- c) Dimensões Básicas da Vida, as leis do Amor: Pertencimento (todos, sem exclusão alguma), Equilíbrio (dar e tomar) e Ordem/Hierarquia (prevalência a quem chegou primeiro) (HELLINGER, 2008). Associadas às Ordens da ajuda (2005); as consciências, Pessoal, Coletiva e do Espírito (2017) e as Ordens do sucesso (2011).
- d) Dimensões Históricas Geracionais: intrapessoal ou intrapsíquica (Eu e a geração), transgeracional (gerações heterogêneas), intergeracional (interação entre gerações), intrageracional (convivência geracional) (HELLINGER, 2010; GARCIA OLVERA, 2017; VILAGINÉS TRAVESET, 2007).

A partir da articulação dessas 4 dimensões, desenvolvidos na seção 5.5, que aborda articulação dessas perspectivas, busco um olhar para a sociedade atual em um movimento de resistência contra-hegemônica que emancipa o olhar para o sujeito histórico-sociocultural, em sua complexidade, subjetividade e intersubjetividade. Concepções tradicionais de universalização e individualização do sujeito para o racional precisam ser superadas, tendo em vista que não contribuem para uma vida social dinâmica, circular e em interação. De acordo com Morin (2013), o olhar para a complexidade humana pode ser nitidamente justificado. Na existência de um problema de ordem racional, logo surgem questões irracionais, como os sentimentos de raiva, de preocupação, de pânico e outros, com isso não tem como trabalhar com o conhecimento desassociado de outros aspectos, como psíquicos, afetivos, emocionais, sociais, culturais e outros.

o grande desafio é incluir essa multidimensionalidade na educação promovendo a construção de novas formas de relacionamento entre saberes e sujeitos, abrindo caminhos que potencializam a construção do pensamento complexo, contra o reducionismo da educação atual, a integração da diferença e compreensão do mundo a partir de uma perspectiva de relacionamento e responsabilidade compartilhada (ENRICH PARELLADA; VILAGINÉS TRAVESET, 2016, p. 21).

A multiculturalidade ocidental constrói sociedades heterogêneas e plurais, e “se aceitarmos que isso é um fato inevitável, o dilema entre inclusão e exclusão torna-se um desafio que molda nosso modelo de sociedade e nos coloca uma decisão fundamental: queremos um multiculturalismo inclusivo ou exclusivo?” (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2017, p. 167).

Como aponta Morin, em relação às diferenças culturais, sociais e de origem, “cada um pensa que suas ideias são as mais evidentes, e esse pensamento leva a ideias normativas e as que não estão dentro desta norma, que não são consideradas normais, são julgadas como um desvio patológico e são rejeitadas como ridículas”. (MORIN, 2013, p. 3). Segundo o autor, esse primeiro ponto de vista se refere ao conhecimento visto a partir de uma ideia que é tomada com um conhecimento real e não como uma tradução e reconstrução, conforme o interesse de quem vê.

Conforme Gervás Aparício e Burgos Delgado (2011), o caminho para nos aproximarmos do pertencimento de todas as diferenças é a educação intercultural; entretanto, somente quando for exercitada a intraculturalidade, é que se torna possível abrir-se para interculturalidade, multiculturalismo e transculturalidade. Para os autores, o

termo ‘intraculturalidade é o olhar “culturalmente para dentro da própria pessoa e da própria cultura, procurando conhecer-se e valorizar-se social e culturalmente para nós mesmos, através da complexidade e diferença interna do próprio grupo social”. (GERVÁS APARÍCIO; BURGOS DELGADO, 2011, p. 15).

As mudanças sociais perpassam por práticas contra-hegemônicas, muitas vezes, manifestadas na sustentação de ‘diversidades’ dentro da diversidade global. Diante disso, Gervás Aparício *et al* (2017, p. 5) argumentam que “diferentemente das sociedades americana e europeia, a latino-americana oferece maior resistência social, por isso é necessário introduzir um fator de atuação diferente do conceito ocidental de multiculturalismo e interculturalidade”, isto é, a ‘intraculturalidade’.

A intraculturalidade está em consonância com a dimensão intrapessoal do paradigma da Pedagogia Sistêmica, que visa “favorecer a construção da própria subjetividade a partir do desenvolvimento de uma série de habilidades que ajudam a conhecer si mesmo e a interpretar e a transformar o mundo em que vivemos”. (ENRICH PARELLADA e VILAGINÉS TRAVESET, 2016, p. 21).

Além dessas dimensões, abordamos, no decorrer deste estudo, as dimensões transgeracional, intergeracional e intrageracional. (HELLINGER, 2010; GARCIA OLVERA, 2017; VILAGINÉS TRAVESET, 2007) em conjunto com interculturalidade, multiculturalismo e transculturalidade (GERVÁS APARÍCIO; BURGOS DELGADO, 2011).

O contexto escolar é constituído de diversas crenças, costumes e hábitos que atravessam os sujeitos que nele interagem, e para esse estudo em questão, isso vem do seu ser de agora e de muito longe, de suas ancestralidades. A concordância com as diversidades culturais deve ser problematizada nas interações escolares, ainda que não sejam aceitas por todos. O que atualmente a sociedade chama por ‘tolerância’, na Pedagogia Sistêmica, há a concordância com cada sujeito, do jeito que ele é, pois todos fazem parte, ou seja, esse todo não se constitui da homogeneidade, mas de diversidade de sujeitos que são como são.

Assim, a presença da diferença não garante o pertencimento, pois ela pode estar inserida, mas ser excluída quando apontada a partir de um padrão da normalidade entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’. Do contrário, quando cada um é visto do jeito que é, o pertencimento acontece para todos, pois nesse ‘todos’ tem o ‘Eu’ e o ‘Tu’.

Desse modo, o estudo em questão tem esses fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos, a partir de um movimento sistêmico, pluridisciplinar, dialógico, dialético e

crítico. Novos paradigmas são de suma importância para possibilidades de superação de processos colonizadores e nada emancipatórios, ainda presentes nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, nas redes de práticas sociais do contexto escolar.

1.2 Como se tece o tema?

Ao propor que a Pedagogia Sistêmica seja abordada à luz dos ECD, o estudo em questão norteia-se transdisciplinarmente pelos pressupostos teórico-metodológicos da ADC, como proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) e suas vinculações ao Realismo Crítico de Bhaskar (1989,1998). Estes referenciais teóricos são associados a uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e à perspectiva da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1921,1979, 1981, 2002 e 2005).

A ADC pode ser considerada um fio condutor teórico-metodológico ao se propor dialogar com outras teorias e metodologias, permitindo que estudiosos e pesquisadores façam essa relação, e num caminhar coerente alcancem as suas especificidades. (MAGALHÃES, 2005).

A ADC somada à “crítica explanatória” do realismo crítico se faz relevante para o estudo, porque, segundo Bhaskar (1989, p. 12) “a realidade é estratificada e a atividade científica deve estar comprometida em revelar esses níveis mais profundos, suas entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo”. Resende e Ramalho (2004) têm como base Bhaskar (1989), ao afirmarem que “consideram a vida (social e natural), um sistema aberto, constituído por várias dimensões – física, química, biológica, psicológica, econômica, social, semiótica” com suas estruturas, mecanismos particulares e poder gerativo (RESENDE e RAMALHO,2004, p. 202).

Essas concepções epistemológicas, ontológicas e metodológicas, são suportes para abordamos os conhecimentos contemporâneos das práticas sociais da Pedagogia Sistêmica, a partir de Hellinger (2008 [1998],2010, 2017, 2020), Garcia Olvera (2019), Marianne Franke-Gricksch (2014), Enrich Parellada (2006), Vilaginés Traveset (2007), Núñez Alvarez (2013, 2017) Fonseca (2013, 2018 2019), Guedes (2014) e demais autores, que contribuíram para atender aos objetivos propostos em questão de um estudo realizado em contextos educacionais.

Partindo dessas perspectivas, apresento uma questão para debater e refletir possibilidades de superação, pois aqui não há a intenção de apontar um problema para ser resolvido. Desse modo, a questão motivadora de pesquisa é:

Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica possibilitam a (re)significação de modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal?

Tal questionamento é o norteador desta pesquisa, visando debater e refletir sobre novas práxis pedagógicas no contexto escolar, como possibilidades de superar modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, hegemônicos, assimétricos e de controle. Esses contribuem para a manutenção do discurso fatalista da ‘crise’ na educação. As práticas sociais de Pedagogia Sistêmica propõem interações mais dialéticas e dialógicas, mas, muitas vezes, os atores escolares reproduzem e mantêm relações de poder assimétricas e de controle. Contudo, o olhar para as redes de práticas sociais do sistema familiar e do sistema escolar, em seus modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser, tão valioso para os sujeitos que a esses sistemas pertencem, pode atingir o sistema mais amplo que é a mudança da sociedade.

Assim, diante de novas práticas de Pedagogia Sistêmica, para o debate e reflexão de possibilidades de (re)significação de modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar, os seguintes questionamentos são contemplados nesta pesquisa:

1) Como os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica se constituem nas redes entre escola-docentes-famílias e entre escola-docentes-estudantes, na perspectiva docente, como possibilidades de superação de crises e de desafios educacionais?

2) Quais são as marcas linguísticas-discursivas das práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica e o modo como possibilitam mudanças de postura, de linguagem, de lugar no mundo, da interação com o outro e de formas outras de vivenciar os poderes e a agência?

3) Como modos de representações sociodiscursivas referentes à agentividade e ao pertencimento se constituem nos documentos institucionais, em relatos de experiências docentes e em materiais didáticos, tanto do instituto de formação em foco como das escolas pesquisadas?

4) Como práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica contribui para o reconhecimento e a superação de crises e desafios educacionais nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas redes de práticas sociais entre escola-docentes-estudantes-família?

Conforme os questionamentos de pesquisa, para as possibilidades de superação, o objetivo geral do estudo é,

Compreender as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e as possibilidades de (re)significação de modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

Para tanto, os objetivos específicos da pesquisa são:

1) Investigar como os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica se constituem nas redes entre escola-docentes-famílias e entre escola-docentes-estudantes, na perspectiva docente, como possibilidades de superação de crises e de desafios educacionais;

2) Analisar a constituição de marcas linguístico-discursivas das práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica e o modo como possibilitam mudanças de postura, de linguagem, de lugar no mundo, da interação com o outro e de formas outras de vivenciar os poderes e a agência;

3) Investigar os modos de representações sociodiscursivas referentes à agentividade e ao pertencimento nos documentos institucionais, em relatos de experiências docentes e em materiais didáticos, tanto do instituto de formação em foco como das escolas pesquisadas.

4) Contribuir para o reconhecimento e a superação de crises e desafios educacionais nos modos de pensar, sentir, (inter)agir nas redes de práticas sociais entre escola-docentes-estudantes-família.

Conforme apresentamos os objetivos, faz-se relevante pesquisar os modos de representações, (inter)ações e identificações nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica a partir do viés sociodiscursivo. Os EDC compreendem o discurso (representacional, acional e identificacional) como uma linguagem em ação historicamente situada. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), o destaque dado à prática social contribui

para a oportunidade de investigar para além do impacto de eventos particulares, pois envolve diversos eventos articulados em uma dada conjuntura, na mudança e manutenção de estruturas. Desse modo, compreende-se a prática social como uma intersecção entre estruturas e eventos.

Desse modo, para um estudo aprofundado dessas questões e desses objetivos, a pesquisa se ancora na metodologia qualitativa de cunho etnográfico crítico por se constituir de uma diversidade e dinamicidade de métodos e produções de dados, gerados no contexto investigado. Sendo assim, a triangulação metodológica da geração de dados se faz a partir de:

- a) Observações etnográficas com diários de notas de campo nas escolas e na formação em Pedagogia Sistêmica;
- b) Entrevistas semiestruturadas com pais, mães, professores, membros da gestão escolar, membros do SEAA, formadores sistêmicos e estudantes da formação;
- c) Rodas de conversa com professores, pais, mães, membros da gestão escolar e membros dos Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA;
- d) Oficinas com estudantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- e) Análise documental: PPP das escolas e do instituto de formação, textos dos estudantes em contexto escolar e da formação. Estes produzidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do instituto pesquisado.

O instrumento de destaque na geração de dados foi a entrevista semiestruturada com as colaboradoras e as demais gerações de dados foram utilizadas na triangulação, de acordo com propostas teóricas que envolvem pesquisas qualitativas críticas. A organização da geração de dados na análise parte do como se desenrola a proposta da pesquisa de campo. Em relação às práticas de Pedagogia Sistêmica visualizadas no contexto de formação, foram realizados entrevista de entrada e de saída com quatro professoras- estudantes, observação durante a formação, análise documental e entrevista com a formadora, caracterizando na análise de: o *'antes/depois'* de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica na pesquisa.

Nas escolas, a proposta inicial de pesquisa de campo era focalizar uma escola de educação infantil e uma escola de ensino fundamental com atores escolares em formação (durante) e pós-formação. Contudo, acabamos por vivenciar um momento peculiar mundial, a pandemia COVID 19 e, conseqüentemente, o isolamento social.

Antes do ocorrido, a pesquisa de campo da escola, denominada de escola Flores, com atores sociais no pós-formação, foi realizada, mas a investigação da escola durante a formação foi inviabilizada e reconfigurada. Assim, a pesquisa do durante a formação se realiza de forma virtual, com atores escolares de várias escolas, denominada de Multiescola, e a observação em duas salas de aula com ensino remoto. Esse momento da investigação é caracterizado na análise de: '*durante*' e '*pós-formação*' de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica em contextos escolares.

A partir dessa organização, com base no enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999) e nas ressignificações de Dias (2015), somam-se os seguintes tópicos:

- 1) Reconhecendo os principais desafios: Entrevista de Entrada;
- 2) Projetando as possibilidades de superação: Entrevista de saída;
- 3) Seguindo com as possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: Entrevistas durante e pós-formação;
- 4) Ressignificando a questão: Intercruzamento da triangulação da geração de dados.
- 5) Refletindo sobre a análise: retomada dos objetivos e questões de pesquisa.

Em relação às categorias de pesquisa, por meio da geração de dados, torna-se possível definir as categorias e delimitar o tema, pois as escolhas prévias não foram consideradas determinantes no estudo em questão, tendo em vista que este se fundamenta em abordagens que consideram a pesquisa um processo, um momento reflexivo em movimento dialético e dialógico com os contextos da pesquisa.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A CONJUNTURA: PRÁTICAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO COM SUAS ESTRUTURAS, EVENTOS E LUGARES DE FALA

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente (ARANHA, 2006, p. 7).

O panorama de práticas sociodiscursivas na educação é articulado aos demais momentos de práticas sociais para a compreensão de fontes motivadoras e de implicações estruturais da questão investigada. Sendo assim, na investigação da conjuntura sócio-histórica-cultural, em movimento, verifica-se o discurso em articulação com as instituições escolares e o instituto de formação em Pedagogia Sistêmica; as vozes dos atores da escola e da formação, assim como atividades materiais que constituem as escolas e a formação, superando os limites da descrição isolada do espaço e tempo. Desse modo, compreender a conjuntura se faz relevante para o estudo em questão, que tem como visão crítica promover a mudança social.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) definem conjuntura como “conjuntos relativamente duráveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas – em seu aspecto de permanência relativa – em torno de projetos específicos”. A permanência relativa, conforme a reflexão de Resende e Ramalho (2004), em relação às práticas sociais, pode ser compreendida no confronto entre conjunturas, estruturas e eventos. Quanto às estruturas e os eventos, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) definem como estruturas “condições históricas da vida social que são de fato transformadas, mas lentamente” e como eventos “acontecimentos individuais, imediatos ou ocasiões da vida social”.

Segundo Hegel (1770-1831), a visão de história da vida social não é mera sobreposição de eventos ocorridos no tempo, mas se constitui a partir de uma compreensão dialética, em que a afirmativa é a tese, logo a tese é negada pela antítese e posteriormente supera-se o contraste entre tese e antítese a partir da síntese. Esta irá produzir uma tese nova e o movimento cíclico dialético se repete, ou seja, uma nova ótica

de conceber a realidade em que um depende reciprocamente do outro, diferentemente do movimento linear.

Ao se aprofundar nessa dialética hegeliana, Karl Marx (1818-1883) refuta seu idealismo em favor de uma visão materialista histórica dialética, pois se para Hegel o mundo se modifica pela expressão da ideia, para Marx a história da vida social deve ser vista a partir do como ocorrem as organizações sociais e as lutas de classe, o modo como se produz os bens materiais básicos, isto é, uma compreensão reflexiva em relação às oposições e divergências, como exemplifica Aranha (2006, p. 12), entre “senhor x escravo (na Antiguidade), senhor feudal x servo (na Idade Média), capitalista x proletário (a partir da modernidade).”

Dessa maneira, conforme os ideais marxistas, há uma ideologia excludente mobilizada por uma história da vida social genuína, que amordaça o povo, em suas minorias, negro, mulher, excluídos da escola, pois a interpretação ocorre conforme os valores e escolhas dos que estão no poder. Daí a importância de não se sustentar em uma história temporal, limitada no passado, mas em “uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado” (ARANHA, 2006, p. 23). Nesse sentido, não há o interesse em discutir a sistematização de ideias em si, mas principalmente buscar nestas o ‘reflexo’ e o ‘estímulo’ da realidade, entender que, de período em período, a finalidade da educação e as interações educativas foram desenvolvidas segundo um real existente e seus contrastes e, dessa maneira, questionar posições universais sobre o fenômeno escolar (MANACORDA, 1996, p. 6).

Partindo dessa perspectiva, busca-se colaborar com a interpretação desses impactos históricos, sociais e culturais nos processos de transformação social da educação no contexto escolar. Essa é um elemento essencial da cultura que se constitui nas demarcações históricas, econômicas, políticas e sociais e de uma sociedade e, conjuntamente, contribui para a realização dessa sociedade (CAMBI, 1999). A educação

do latim “educere” que significa extrair, tirar, desenvolver [...] não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social (BRANDÃO, 1995, p.63-64).

Há uma ruptura de paradigmas epistemológicos e ontológicos que favorecem, entre outras, reflexões sociodiscursivas críticas e de reestruturação de tempo e de espaço na vida social. De acordo com Chauí (2013), a modernidade articulada ao capitalismo, endossou o êxito da regulação em oposição à emancipação. Portanto, para a superação da crise da modernidade, como um processo de resistência, a autora propõe uma ‘*ecologia dos saberes*’ na qual visa superar conjecturas com que a modernidade antagonizou ‘ignorância’ e ‘saber’ como modelo que legitima exclusões culturais justapostas a modos dominantes, de exploração e exclusão política e social. A autora tem como base os pressupostos de Boaventura de Souza Santos, em que

a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006: p.154).

Sendo assim, o propósito de articular saberes de modo horizontal não implica hierarquia de práticas concretas de saber, o que se questiona por meio da ‘*ecologia dos saberes*’ é a universalização de hierarquias e relações de poder, abstratas e historicamente naturalizadas e epistemologicamente reducionistas. (CHAUI, 2013). No interior dessa ‘*ecologia dos saberes*’, podemos incluir a Pedagogia Sistêmica, uma vez que

procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Trata-se de uma ecologia porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Numa palavra, *ecologia dos saberes* funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. Anti-hegemônico, antimoderno, anti-instrumental, o saber crítico emancipatório é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento (CHAUI, 2013, p. 33),

Nesse viés, é importante uma contextualização da conjuntura em que o contexto escola se fez e ainda se faz inserido, para se propor, como aborda Santos (2006, p. 164), “[...] um conhecimento mais profundo das possibilidades humanas com base nos saberes que, ao contrário do científico, privilegiam a força interior em vez da força exterior”. Dessa forma, “[...] é possível alimentar um valor espiritual, uma imaginação da vontade que é incompreensível para o mecanicismo clássico da ciência moderna” (SANTOS, 2006, p. 164).

2.1 Uma educação da ‘aculturação¹¹’: universalismo do 'nós' x individualismo do 'eu'

Esta subseção aborda momentos históricos-políticos e culturais que envolveram a educação de um modo geral e, especificamente, o contexto brasileiro. Assim, a explanação faz um recorte de momentos relevantes para o estudo em questão. Tal abordagem se dá, notadamente, a partir de MANACORDA (1996), CAMBI (1999), GADOTTI (2003) e ARANHA (2006). A explanação não se trata de uma abordagem linear e cronológica de fatos históricos narrados precisamente no tempo e espaço ocorrido, mas se abordam eventos, principalmente da educação no contexto escolar, como principais desafios para o estudo em questão e, de modo geral, para a humanidade.

Para começar, cabe esclarecer uma predominância dos eventos em contexto ocidentais, pois sabemos que a educação brasileira, em sua maioria, é discutida a partir de influências europeias. Segundo Aranha (2006, p. 223), não é possível “tratar de uma pedagogia brasileira propriamente dita, já que estivemos todo esse tempo atrelados ao pensamento estrangeiro”, que ameniza somente no final do século XIX. A educação brasileira colonizada tem suas raízes em tradições orientais e, principalmente, na cultura ocidental Judaico-cristã.

A educação não formalizada nos espaços escolares se constitui ao longo da história por meio da transmissão do saber, de geração para geração, de uma forma intuitiva e espontânea, sobretudo os mais velhos ensinando os mais novos tarefas voltadas para a sobrevivência. O ser humano transforma o seu meio, elabora e reelabora a sua cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender em educação. No decorrer dos processos históricos, sociais e culturais, os espaços educacionais como a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal, deram lugar ao espaço escolar e, gradualmente, ocorreu com a educação o que houve com as diversas práticas sociais, como a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer, sobre as quais incide um desejo político de controle (BRANDÃO, 1995).

Em muitas comunidades primitiva, agrupamento por famílias e clãs, a base da educação era coletiva, espontânea e repassada de geração para geração, visando,

¹¹ A aculturação é o predomínio colonialista advindo da era cristã e dos colonos na opressão de culturas ocidentais. Esta descende dos dominantes para os dominados. (MANACORDA, 1996).

sobretudo, à sobrevivência do grupo. Em outros contextos e tempos, a educação para os costumes, hábitos e crenças de uma comunidade, vai se sistematizando em um conjunto de princípios educacionais mais rigorosos e universais. Assim, origina-se uma sociedade mais complexa, questões socio-histórica-culturais, como distinção de classes, opressor/oprimido, exclusão, educação exclusiva, relações de poder, amordaçamento de saberes populares e outros.

Essa consequente hierarquização de saberes, muitas vezes determinantes de desigualdades sociais, ocorre no processo de formalização do ensino. Uma marca desse amordaçamento é o nosso Brasil pré-colonial que é praticamente desconhecido na história, principalmente a partir de narrativas construídas pelos povos originários.

O ensino formal é o momento em que a educação se submete à pedagogia (a teoria da educação), elaborando sua própria prática, métodos, regras, tempos e, executores e, conseqüentemente, uma hierarquização de saberes, muitas vezes, determinantes de desigualdades sociais. (CAMBI, 1999). O conhecimento passa a ser exclusividade e legado da classe dominante, por meio da escola, e esta, ao monopolizar o conhecimento, acaba por exercer um papel de exclusão da massa.

Ademais, a perpetuação de normas e costumes idealizava um ensino para a submissão do estudante à obediência. Por muitos séculos, a relação entre mestres e discípulos era obrigatoriamente autoritária, determinada e imutável. A cultura da disciplina e da justiça produzia costumes e hábitos permeados por punições constantes e a ida à escola não era considerada tão agradável e tão pouco respeitada (GADOTTI, 2003).

Além do temor de varas e castigos, a didática era dominante e monótona, já que se distanciava da vida social e dos interesses dos estudantes. Priorizava-se no ensino a repetição e memorização do saber para não aguçar a visão crítica, ou seja, uma aculturação dos dominados para os interesses dos dominantes (MANACORDA, 1996). Nesse sentido, os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser são cercados por linguagens ideológicas de poder, determinadas por forças naturais, divinas, políticas e sociais dominantes.

Ao recuperar modos de educação das civilizações anteriores, é possível reconhecê-los na educação atual, principalmente, em relação ao poder que a linguagem exerceu e exerce nesses modos de educação. Como salienta Foucault (1997), se a educação escolar, em algum momento, desfez-se de práticas disciplinantes com punições

físicas, ela passou a utilizar de discursos institucionalizados historicamente para regular os sujeitos conforme os interesses dominantes.

Na abdicação do mundo e no controle racional das paixões, para uma moral rigorosa, o conhecimento em sala de aula não é constituído na interação professor e estudante e demais interações, mas no interior de cada um, persuadida por uma iluminação divina. Há uma idealização de uma fé que focaliza uma razão determinista para anular as pluralidades, isto é, a universalização hegemônica como representação elementar a todas as coisas.

A partir de uma educação burguesa para a função de poder, há um movimento inverso de busca de paradigmas antropocêntricos para a quebra de paradigmas teocêntricos, visando destacar a razão humana para vislumbrar os interesses de uma classe dominante (ARANHA, 2006). Portanto, a promessa de uma educação da essência, que visa à igualdade, é corrompida por uma educação da existência, em que a classe burguesa, como classe dominante, visa seus interesses, legitimando a desigualdade e a não liberdade do povo.

Essas dominações europeias chegam até a educação brasileira, por meio da colonização, para a exploração, pois precisávamos ser aculturados do modo de vida comunitário, indígena e colaborativo para sermos dominados e explorados. Os colonos consideravam os povos indígenas na perspectiva de um papel em branco a ser preenchido e, por isso, serem mais fáceis de dominá-los. Esse ponto de vista é bem próximo da concepção atual de ‘educação bancária’ ou ‘depositária’ de Paulo Freire, em que o estudante é considerado um ser vazio que será preenchido com a transmissão de conhecimento do professor. A educação é uma prática social para silenciar as diferenças com a homogeneização dos sujeitos, isto é, o igualar que amordaça, somente para favorecer as relações de poder e dominações hegemônicas.

Os modos de pensar, (inter)agir e ser dos colonizadores eram tão objetivados por eles que diziam estar contribuindo para a civilização dos colonizados. Estes eram vistos como ociosos, indisciplinados, desorganizados e, com isso, queriam ensiná-los com seus modos. A fragmentação e o silenciamento de uma cultura, focalizando o processo de unificação por meio da civilização de culturas consideradas diferentes.

Ponce (1986), a partir da perspectiva de Pestalozzi (1746-1827), destaca que o olhar para as diferenças entre os indivíduos era somente para estabelecer diferentes tipos de educação. O dominante persuadia as pessoas de classe considerada inferior a pensar que a lei de Deus era se conformar com a vida que levava e que nasceu para dar

continuidade ao que seus pais eram e como viviam, ou seja, deveriam se conformar a serem pobres, aldeãos e outros. Por isso, havia a conformação com uma educação básica para o povo e uma educação superior/técnica para quem era de classe considerada mais superior.

Do mesmo modo, os ideais liberais revolucionários, que proclamavam uma educação obrigatória, gratuita e de qualidade, para todos, mas dualista entre a burguesia e o povo, eram regidos por uma doutrina liberal que dizia: “se o talento e a capacidade não são igualmente repartidos entre os indivíduos, por consequência é natural que estes últimos não sejam iguais em riqueza e oportunidades. (ARANHA, 2006, p. 287).

Nessa contextualização, fica nítido perceber o quanto uma educação que está atrelada a privilégios e anseios da classe dominante é que a determina, resultando em uma população plácida e obediente. As revoluções, como a Industrial e a Científica, foram outras manifestações que provocaram diferentes relações de poder e, conseqüentemente, novas formas de ensino institucionalizado. Com a instrução para atender à produção industrial e comercial, a interação professor-estudante estava pautada mais na subalternidade e na disciplina, do que na formação do bem-viver dos sujeitos sociais. O ser humano se constitui em um modelo operacional, a partir de um racionalismo exacerbado.

Derivada disso, a necessidade de não se conformar com a ideia de que ínfimos ajustes na educação vão transformá-la (PONCE, 1986). Os educadores serão sempre servientes desse sistema que sustenta os privilégios de quem governa, e, ainda que pensem o contrário, acabam favorecendo e reiterando a desigualdade, em vez do incentivo à igualdade de oportunidades. Daí a importância de se propor neste estudo uma abordagem teórica-metodológica como a ADC, pois além de refletir sobre as relações de poder, as estruturas e ideologias hegemônicas, aponta para as possibilidades de mudança social.

Portanto, torna-se imprescindível que o educador seja crítico e reflexivo diante da possibilidade de reprodução, manutenção e de superação acerca do que lhe antecede, considerando a agência nos modos de ser, estar e agir do sujeito, em detrimento do assujeitamento, a partir da ação irrefletida e intuitiva.

Segundo Cambi (1999), o movimento do Período Moderno ao Contemporâneo, entre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, despertou uma nova etapa de sociedade. Uma nova fase explicitamente ideológica, de lutas sociais (étnicas, de classe etc.), de inovação tecnológica e científica (de conhecimentos e padrões formativos) e de crescimento da massa popular (que provocou mudanças escolares, curriculares,

disciplinares, perceptivas, cognitivas e éticas). Com isso, redefine-se “claramente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana” (CAMBI, 1999, p. 40). Dessa aporia, consoante o autor, sujeita a soluções e oposições, originou-se o fazer pedagógico e educacional contemporâneo.

Desse modo, um dos princípios críticos pós-modernistas é desfazer-se de ilusões do iluminismo, pois é visto como uma proposta “racionalista fracassada, que esgotou seu tempo, mas que continua a sobrecarregar o pensamento contemporâneo com ilusões de uma rota racional para o conhecimento, uma fé na ciência e em andamento” (HUNT, 1991, p. 81). Os avanços científico e industrial, embora consideráveis, desencadearam ainda mais as desigualdades sociais e conseqüentemente as lutas de classes e as inúmeras guerras, como as duas guerras mundiais, em que o homem moderno vivenciou momentos de desespero e desesperança.

O racionalismo, o empirismo, entre outros, da Revolução Científica, fomentaram uma verdade lógica e racional para resolução de problemas. O sujeito social é esvaziado de uma verdade, pois esta é sempre externa a ele e ele somente acessa essa verdade com seus sentidos. Comênio (1592-1670) focava no conhecimento das coisas por meio da educação dos sentidos e estes deveriam ser aprendidos de modo universal, ou seja, o estudante, desde o ensino elementar, obteria um conhecimento geral e integrado. Essa educação dos sentidos de forma isolada foi criticada, pois corrobora uma aprendizagem atomística e associacionista.

O sujeito não se restringe mais aos seus sentidos, mas é multidimensional. As suas emoções, intuições, sentimentos começam a ser integrados no processo de constituição do conhecimento, ainda que sejam persistentes as limitações determinantes da representação humana. Nesse contexto, a relevância está na totalidade, contrariando a visão fragmentada e reducionista, pois, agora, em uma vida social em redes de interações, somente o sujeito agente é capaz de fragmentar a sua existência. (MORAES, 1997).

O sentir, assim como o pensar, o agir e o ser centravam-se numa progressão linear, imutável e unilateral, por meio de um ideal determinista, mecanicista e de fragmentação, em que o estudante operava na obediência e de forma passiva. Algumas práticas sociais presentes nos contextos escolares ainda projetam esses ideais deterministas que inviabilizam uma aprendizagem dialógica, circular, como, por exemplo, um simples enfileiramento de carteiras, não possibilita trocas significativas entre os estudantes. Além disso, o conhecimento repassado de uma forma assimétrica e autoritária, muitas vezes, a

partir de uma verdade externa ao estudante. Essas e outras posturas que geralmente partem do educador não se fazem por ele mesmo, pois esse educador também está limitado a uma estrutura mecanicista, autoritária, verticalizada, assistencialista e dogmática.

Esse viés se consolida mediante de bases ontológicas e epistemológicas positivistas que são cristalizadas socialmente e os sujeitos são limitados às estruturas hegemônicas em que ocorrem as divisões de classes, as distribuições mecanicistas de papéis sociais, desconsiderando a totalidade e a complexidade do ser e da vida social. Os ideais mecanicistas, lineares e racionalistas têm seus paradigmas restritos à ciência quantificável, causal, descritiva, que atendem a determinados conhecimentos e certas atuações da sociedade, mas não abarcam outros de aspectos mais práticos.

A educação não era mais considerada um meio para aperfeiçoar o homem. A educação e a ciência eram consideradas um fim em si mesmo. O cristianismo afirmava que era preciso saber para amar (Pascal). Ao contrário, dizia Bacon, saber é poder, sobretudo poder sobre a natureza. [...] Locke empresta à educação uma importância extraordinária. A criança, ao nascer, era, segundo ele, uma tabula rasa, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever (GADOTTI, 2003, p. 77).

Diante da concepção de educação que focaliza o professor com poder autoritário para conduzir o ensino e o estudante como receptor passivo deste, vê-se o outro extremo, o questionamento da autoridade do professor e a centralidade no estudante que aprende sozinho. Segundo Aranha (2006), muitas perspectivas antiautoritárias, como a libertária, anulam o professor e o estudante naturalmente aprende, e isso é visto como uma ingenuidade das teorias antiautoritárias de almejar a “ordem natural”, na qual tudo segue institivamente sem intervir na aprendizagem da criança (ARANHA, 2006, p. 470). A autora acrescenta ainda que as ‘teorias antiautoritárias’ são uma reflexão relevante sobre os equívocos do poder, anunciando os modos implícitos pelas quais uma autoridade não identificada, inventada, infiltram-se nas interações da sociedade contemporânea.

Na educação libertadora de Paulo Freire, “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende; outro, que aprendendo, ensina” (FREIRE, 2002, p.77), ou seja, não é universal nem individualista, mas dialética, dinâmica e interativa. A autoridade em sala de aula, diferente de autoritarismo, não anula o estudante e nem o professor, pois deve ser empregada de forma democrática, no sentido de que a autoridade do professor não assola a liberdade do estudante, pois se a autoridade

massacra a liberdade, já que essas se interrelacionam, o autoritarismo ocupa o lugar da autoridade e da liberdade (FREIRE e SHOR, 2002).

Nessa perspectiva, os propósitos educacionais podem até almejar uma sociedade democrática, mas logo percebe-se o quanto a escola ainda é universalizada e utilizada para transmissão ideológica dominante, sendo, portanto, uma reprodução do sistema. O ensino tecnocrático que ainda privilegia a formação para o mercado de trabalho e se desfaz de uma formação que visa à complexidade humana e à constituição de uma consciência crítica. Desse modo, a educação não se desliga de uma visão metafísica que se baseia em parâmetros universais e humanistas que se apoiam em padrões.

Como aponta Manacorda (1996, p. 6), o “discurso pedagógico se constitui no social e tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores; e, de outro lado, a investigar a posição de agentes da educação nas várias sociedades da história”. Ademais, para o autor, “é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominante-dominados (MANACORDA, 1996, p. 6). Acrescenta-se aqui o cultural no discurso pedagógico, que envolve um conjunto de crenças, atitudes, hábitos e conhecimentos de um grupo em detrimento de outros.

A prevalência da razão na ciência e na técnica responde somente algumas questões instrumentais da racionalidade, principalmente, o que fazer, não atendendo a questões importantes de para que fazer e como fazer. O para que e o como fazer demanda do saber ser, estar e (inter)agir com o mundo e com o outro, envolvendo a essência do bem viver. Segundo Aranha (2006, p. 639), essa visão apresenta-se enfraquecida

os fins realmente humanos foram esquecidos, ou pelo menos ocupam lugar secundário, enquanto tudo o que deveria ser meio e instrumento passa a ser princípio e fim. Já que o mundo matematizado da ciência e da técnica é despoetizado, o indivíduo da era tecnológica vive em um mundo “desencantado”, em que as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação, a intuição e os mitos foram transformados em “inimigos do pensamento” (ARANHA, 2006, p. 639).

Além dessas amarras culturais da modernidade, a autora enfatiza que vivemos em um mundo do modismo e da atração, especialmente na área educacional em que o novo é preestabelecido como ponto positivo. Desse modo, há um aumento descontrolado de inovações e reformulações técnicas, metodologias, métodos e outros, e, enquanto atores escolares, precisamos ter uma reflexão crítica para que novos paradigmas contemplem o

pensar, sentir, (inter)agir e ser no mundo e com o mundo de modo (re)significativo para a mudança social.

2.2 Caminho para a pluralidade do ‘Nós’: o ‘Eu’ e o ‘Tu’

No decorrer da contemporaneidade, o mundo é redescoberto em sua dinamicidade. Foi Einstein que, em 1905, questionou a segmentação de matéria e energia, e logo a vida social passou a ser vista em movimento, matéria em conjunto com energia, em transformação (CAPRA, 1997). Tudo isso, porque visões lineares e descontextualizadas do social, histórico e cultural não são suficientes para a complexidade humana.

Entre os séculos XX e XXI, surgiram muitas abordagens teóricas, como, por exemplo, comportamental, cognitivista, humanista, social e cultural, cada uma apresentando modos diferentes de ser, pensar e (inter) agir socialmente, com a intenção de trazer soluções para diversos problemas desencadeados pelos modelos de educação anterior. Nesse sentido, a educação e as instituições de ensino são perpassadas por diferentes perspectivas e, conseqüentemente, elaboram várias metodologias com objetivos peculiares.

O Brasil, sob o regime de ditadura militar, desenvolveu um modelo de ensino tecnicista e racionalizado. Havia uma interação hierarquizada entre professor e estudante, a transmissão dos conteúdos dos livros era incontestável e subtraiu-se os debates e questionamentos para que novos conhecimentos não fossem propagados (LIBÂNEO, 1994). Essa relação assimétrica de poder ainda é legitimada em muitas realidades escolares, em que o professor faz uso de um autoritarismo para ensinar e a estudantes de uma sujeição para aprender.

Diversas perspectivas educacionais se apropriaram de muitas abordagens psicológicas. A abordagem comportamentalista do psicólogo Skinner, bastante difundida nas escolas, acredita que a aprendizagem ocorre de maneira empírica, por meio de estímulos, respostas reforços positivos, como premiações, e reforços negativos, como repreensão e punição. Desse modo, o estudante é visto como uma ‘tábula rasa’, que vai sendo preenchido com padrões preestabelecidos que moldam o comportamento do estudante. Este é considerado um sujeito sem agência que é constituído pelo meio a partir de ideologias que legitimam práticas sociais, crenças e valores hegemônicos.

Atualmente, muitos estudos buscam desarticular uma formação universalista e inconsciente em prol de concepções conscientes de educação nas práticas sociais que visam a processos identitários libertadores, de historicidade, de empoderamento e de

emancipação. Nesse sentido, apontam para a relevância de uma análise do fenômeno da educação atual a partir de um viés de práticas sociais de inclusão da diversidade e de agência humana nas interações sociais. Estas, apesar de bastantes discutidas, ainda se fazem novas para as reflexões do campo da educação contemporânea. Nessa perspectiva, vê-se que

O acolhimento do novo depende da construção de nova(s) maneiras(s) de conhecimento e de poder, de uma subjetividade emancipada e de outra sociabilidade. Portanto, é preciso lembrar que a educação exige intencionalidade e recusa o espontaneísmo na ação. Mas que, também se beneficia de um espírito desarmado, disposto a reconstruir e abrir caminhos à força da imaginação (ARANHA, 2006, p. 641).

De acordo com a autora são pontos de vistas mais ampliados de justiça social, democracia e igualdade que são formalizados somente no século XX, como o direito das mulheres e dos analfabetos ao voto, o acesso da mulher à educação, o reconhecimento étnico das diferenças e das minorias, como negros, indígenas, deficientes na sua integração social e outros. Além de um número significativo de sujeitos, que passaram a fazer parte da educação em relação aos contextos anteriores.

Na atualidade, movimentos sociais contra-hegemônicos apresentam possibilidades de transformações; contudo, as marcas do totalitarismo que ainda ecoam socialmente recai na educação. Assim, não devemos partir de uma ‘crise na educação’, mas de uma visão planetária em crise em que carece de novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser. Nessa imensidão de caos, sabemos que a escola não deve ser vista como a salvadora desse mundo, mas como mediadora de saberes, ela possibilita práticas sociais contra-hegemônicas que promove a agência dos sujeitos sociais para a superação da crise na humanidade. A escola, definida por Althusser (1918-1990) como aparelho ideológico institucional do Estado, que estabelece valores impondo ideologias e, com isso, suprime as oportunidades iguais para todos, precisa continuar-se ressignificando.

Para o materialismo dialético, “é ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária” (ARANHA, 2006, p. 352). Dentre essas tarefas, destacamos “a valorização do pensar e do fazer, em que o saber esteja voltado para a transformação do mundo, [...] a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida” (ARANHA, 2006, p. 352).

A perspectiva sociocultural e a interacionista, com embasamento progressista, que tem como principal expoente Paulo Freire, vê na educação um caminho para a mudança social. O estudante, imerso em uma sociedade ideológica, é também um ser atuante nessa sociedade e constituidor dessas transformações. Nessa perspectiva, há um direcionamento político e histórico para os movimentos culturais do povo, para uma educação libertadora e popular, mas, muitas vezes, silenciada pelos sistemas tradicionais hegemônicos.

Assim sendo, diante de vários e longos processos de rupturas, interesses e contradições, nada lineares, o ser humano passou a ser compreendido como sujeito histórico que interage com seu meio, transformando-o e ressignificando a si próprio. Esse caráter histórico-cultural provocou no sujeito social “a capacidade de encontrar real significação para a sua existência. Isso se tornou possível porque, a partir da relação do indivíduo com o mundo, ele se descobriu como um ser de múltiplas relações.” (SILVA, 2008, p. 30). Seguindo essa concepção de sujeito social, surgem novos pensamentos e novas possibilidades de ações educativas, o que alterou de modo contundente as maneiras de pensar, sentir, (inter)agir e ser.

Segundo Gramsci (1891-1937), um grupo é hegemônico tanto ao exercer o controle pelo poder de coerção como na concordância pela persuasão exercida pelos intelectuais, para que a classe popular siga os valores dominantes. Desse modo, os dominados, sem condições de constituir suas concepções sobre o mundo, persistem na alienação e desmoralização, inviabilizando as manifestações populares contra-hegemônicas. Desse modo, o teórico propõe uma ‘hegemonia cultural’ antes mesmo da ‘hegemonia política’. A instituição escolar é a porta voz dessa transmissão crítica da herança histórica, cultural e científica, da formação do intelecto hegemônico.

Para Manacorda (1996), apesar de Gramsci anunciar uma “unificação cultural” do ser humano, o sentido de “unificação” não é de “massificação”, mas de ascensão do sujeito social ao mais elevado plano de consciência crítica e de competência produtiva realizado historicamente pela humanidade. Essa influência é vista na pedagogia da atualidade, como na pedagogia progressista. Muitas das pedagogias do século XX assumem uma visão não diretiva que censuram o autoritarismo doutrinário da escola tradicional.

Essa compreensão se dá na ‘catarse gramsciana’, em que os sujeitos de classes dominadas, a partir da tomada de consciência de si, do outro e do mundo, supere essa imposição de ‘indivíduo’ serviente, transgride o assujeitamento político e recriando novas práticas para a mudança da vida social neoliberal. Muitas abordagens pedagógicas se

direcionaram para essa visão contra-hegemônica para a mudança social, destacando-se aqui as pedagogias críticas, como a Pedagogia Crítica emancipadora de Paulo Freire e Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Segundo Saviani (2013), é por meio da catarse que “tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação” (SAVIANI, 2013, p. 74). Assim, a catarse na prática educativa, segundo o autor, constitui sujeitos históricos, conscientes do percurso histórico da humanidade, e, além de integrar essa humanidade constituída histórica e coletivamente pelos agentes sociais, apropria-se de recursos importantes para construir novos modos de interação e assim, produzir de forma criativa uma ressignificação da vida social globalizada.

A compreensão dialética sobre a dualidade do ato discursivo se faz pertinente nas palavras de Freire (1981), ao enfatizar que é preciso acreditar em uma pedagogia da indignação, todavia livre de mágoa e rancor que só trazem angústias improdutivas. Assim, é imprescindível a busca por uma pedagogia crítica da construção, do entusiasmo, da surpresa e da admiração diante das afirmações da vida. Segundo o autor, a educação, como prática da liberdade, diferentemente da dominadora, não admite o ser abstrato, isolado e desconectado do mundo. Do mesmo modo, nega um mundo como uma realidade alheia aos seres humanos (FREIRE, 2005). Com isso, “não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados” (Freire, 1981, p. 73), ou seja, não devem ser vistos como dicotômicos, mas sob um viés dialógico e de tal modo alcançar a transformação social e (re)construções identitárias.

Essas reflexões são relevantes para análise da função da educação no social contemporâneo, tendo em vista que é necessário resgatar o sujeito autônomo, consciente dos propósitos a que se compromete. Nessa perspectiva, a razão precisa superar interesses dominantes, isto é, não se substitui a razão, mas busca-se uma dialética entre a razão e os demais aspectos que envolve o ser humano, visando emancipá-lo dos atores escolares.

A transformação social não fica meramente no plano da consciência “como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como tornar absoluta nem uma nem outra” (FREIRE, 1921, p. 19).

Paulo Freire defende uma prática pedagógica que desenvolva, na constituição do conhecimento entre educando e educador, uma consciência de liberdade, no sentido de constituição autônoma do conhecimento. Dessa maneira, a educação contribuirá para essa autonomia ao se valer de uma educação para a libertação e não para servir, somente à lógica do capital, que perpetua conhecimentos e valores condizentes com a legitimação dos seus interesses.

Para Freire (1981), o processo de humanização na ação pedagógica torna-se possível apenas quando o educador destitui da sua ação pedagógica, práticas educativas de desumanização e assume uma prática libertadora. Conforme Candau (2008), em consonância com a perspectiva freiriana, faz-se necessário não idealizar os educadores como simples professores que transmitem conteúdos, impõem regras de comportamentos, mas mobilizadores de processos socioculturais.

Na epistemologia construtivista, em que o sujeito é constituído sócio-historicamente, o conhecimento deriva de um processo contínuo de descobertas e criações, contrapondo, as concepções racionalistas e empiristas, nas quais, como já foi discutido, na racionalista prevalece o inatismo cartesiano e na empirista o sujeito é preenchido pelo meio social. Nessa perspectiva construtivista, há um rompimento com essa dualidade, entre inatismo e ambientalismo, pois o sujeito constitui o conhecimento nas interações, e, nesse processo, constitui-se. Por isso, a contestação de perspectivas sociais críticas, em relação ao estudante como uma folha em branco a ser preenchida, da educação bancária que deposita o conhecimento no estudante, ou seja, uma visão universalizada e fixa de ser humano, herdada da metafísica tradicional.

Destaca-se aqui o socioconstrutivista e interacionista Vigotski (2007), crítico do behaviorismo, que se aprofundou na pesquisa das operações superiores, como o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa e as ações intencionais. De acordo com o teórico, essas ocorrem nas interações sociais e não de forma isolada, pois elas se constituem nas atividades práticas da criança até a sua formulação de conceitos. A internalização ocorre em interação com o outro para a constituição dos conceitos e as contínuas mudanças.

Partindo desse ponto de vista, o ingresso dos sujeitos no contexto escolar não anula o “conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar” (ANDRÉ, 1995, p. 65-66). Tais vínculos de reconhecimento no contexto educativo tornam-se possíveis mediante práticas escolares não excludentes. Pino (2000) recorre às contribuições de

Vygotsky sobre educação e destaca que as crianças não são iguais, já que “cada uma delas sendo uma história, não simplesmente tendo uma história ou um passado. Histórias essas que só por esquecimento ou por razões ideológicas o educador pode deixar de levar em conta” (PINO, 2000, p. 59). Com isso, o autor argumenta ainda que é um erro as escolas perpetuarem certos pensamentos de “tradições psicológicas e sociológicas” de que “a chamada inteligência constitui um compartimento isolado do indivíduo sem história” (PINO, 2000, p. 59).

O efeito disso é que “o ser humano se vê afastado do seu centro, isto é, da sua dimensão autônoma (crítica e reflexiva), e incapaz de gerir seu próprio destino” (ARANHA, 2006, p. 639). Assim, reafirma-se que uma prática social alicerçada apenas em ideologias formalistas não permite a vivência de prática críticas e libertadoras, pois instrumentaliza o sujeito para atuar dentro de um contexto, puramente, serviente, consumista, individualista e capitalista. Ou seja, “já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (FREIRE, 2002, p. 51).

Por isso, a relevância de reconhecer o sujeito sociocultural-histórico, ou, como define Freire (1979, 2002), a partir da sua substancialidade, pois o que é dado ao ser humano não pode se sobrepor a um dos fatores mais importantes de sua existência, que é o seu estar no mundo como sujeito histórico e cultural. O autor ressalta ainda o quão é pertinente compreendermos que é de interesse do poder ideológico dominante que recai sobre os dominados a responsabilidade por sua condição (FREIRE, 1921).

A partir dessas desconstruções, os atores escolares da atualidade devem reconhecer as diferenças para proporcionar desenvolvimento e aprendizagem para todos e cada um, visando à superação de uma metodologia excludente que afasta discentes de docentes por focar em padrões normalizadores.

O pensamento complexo em Morin (2013) verifica os debates críticos sobre o ideal racionalista cientificista, em que a nova epistemologia desconsidera as verdades absolutas para vivenciar as incoerências, a casualidade e os elementos imprecisos como constituintes de novas visões de mundo. O autor sinaliza para uma ‘crise planetária’, não como é vista a fatalidade da crise na educação na concepção hegemônica, que anula a identidade, agência e reponsabilidades do sujeito. A ‘crise’ aqui faz parte de um mundo em movimento, em que os conflitos, as incertezas e o caos também contribuem para a construção do conhecimento.

Para Morin (2013), em consonância com a visão freiriana, o conhecimento clássico sistematizado e fragmentado na educação do contexto escolar, isto é,

descontextualizado desse movimento do mundo, não interdisciplinar, pode influenciar na interação do sujeito com o meio social, cultural e histórico. Em contrapartida, o rompimento com o conhecimento parcelado permite um olhar para a interação entre o todo e a parte e isso pode ser entendido no ponto de vista da complexidade, que em latim “*complexus* é o que abrange muitos elementos ou várias partes.

A totalidade resgata o sujeito para além da sua racionalidade, pois ele constitui em sua pluridimensionalidade, que envolve também emoções, percepções, sentimentos, anseios, criatividade e outros. Com os avanços de teorias, como a da Relatividade, a Teoria Quântica, a lei da complementaridade, os absolutismos cartesianos causais compartimentados vão se desfazendo em favor da imprevisibilidade, da ação do sujeito. Abordar o conhecimento a partir dessas perspectivas possibilita uma melhor compreensão das leis do universo no sentido de proporcionar leis que enseja transformações (CAPRA, 1997).

Os ‘sete saberes necessários à educação do futuro’ de Morin (2013) podem ser considerados significativos nessa perspectiva de mudança. Como já foi mencionado, o autor aborda primeiramente que a pessoa assume seus ideais como verdades absolutas em relação ao outro. No segundo, destaca-se que o conhecimento deve ser contextualizado, em vez de segmentado, pois deixa-se de ser significativo para a vida. Muitas vezes, prioriza-se questões cognitivas, como o cálculo e “esquece todos os outros fatores, os aspectos humanos; sentimento, paixão, desejo, temor, medo” (MORIN, 2013, p. 3).

O terceiro aborda o ‘convergir’ das disciplinas para a ‘identidade’ e ‘condição humana’ enfatizando que essa identidade se constitui do “homem racional e fazedor de ferramentas, que é, ao mesmo tempo, louco e está entre o delírio e o equilíbrio no mundo da paixão em que o amor é o cúmulo da loucura e da sabedoria” (MORIN, 2013, p. 7). Poeticamente, o autor define que “nós somos *homo ludens*, pois não existe apenas o *homo economicus* que só vive em função do interesse econômico. Há, também, o *homo mitologicus*, isto é, vivemos em função de mitos e crenças. Enfim, há o homem prosaico e poético” (MORIN, 2013, p. 7), ou seja, constituído de processos identitários.

O quarto apresenta-se bastante relevante para a pesquisa no sentido de compreensão humana em relação ao outro. Conforme o autor, não há um ensino sobre a compreensão do outro que interagem com o ‘Eu’. O sentido de compreender em latim significa “colocar junto todos os elementos de explicação, quer dizer, não ter somente um elemento de explicação, mas diversos, mas a compreensão humana vai além disso, porque na realidade ela comporta uma parte de empatia e identificação” (MORIN, 2013, p. 7).

No quinto, o autor destaca a ‘incerteza’ no ensino, já que há um planejamento curricular todo direcionado às certezas em função das ciências clássicas. Diante disso, o autor diz que é “necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se têm” (MORIN, 2013, p. 7).

O sexto retrata a vida em comum que conecta os seres humanos do planeta, que se iniciou na colonização e se perpetuou na globalização, com o crescimento desordenado de degradação humana e ecológica. Portanto, o autor destaca que não basta ficar na superficialidade de apontar os problemas do cotidiano, mas de “mostrar que a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum” (MORIN, 2013, p. 7).

Por fim, no sétimo saber necessário à educação do futuro, o autor discorre sobre o sujeito antro-po-ético, subjetivo, social, genérico e cultural. Isso porque, segundo o autor, a antro-po-ética se refere ao sujeito desenvolver “uma autonomia pessoal - as nossas responsabilidades pessoais - e desenvolver uma participação social - as responsabilidades sociais - e a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum” (MORIN, 2013, p. 8). Assim, segundo o autor, como a educação é um processo social deve ocorrer em uma sociedade democrática, pois há uma interação sujeito-sociedade. Ainda que seja uma democracia incompleta, ela é favorável para a consciência social em meio a uma sociedade tecnológica com foco excessivamente econômico.

Morin (2013) coloca que, apesar de o avanço da ciência e da tecnologia ter possibilitado bem-estar, em um outro ângulo, os sujeitos cada vez mais se individualizam, se privando da vivência e do (inter)agir com o outro. Ao propor essa reflexão sobre a educação, Morin (2013, p. 8) destaca que nessas novas perspectivas, “não temos que destruir disciplinas, mas temos que integrá-las, reuni-las uma as outras em uma ciência [...] articuladas em uma concepção sistêmica da Terra”. Assim, permite-se “mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos” (MORIN, 2013, p. 8).

Assim, em relação a essa complexidade do mundo e do sujeito complexo no mundo, Aranha (2006) saliente que

cada indivíduo tem sua singularidade, como também as semelhanças com sua etnia, a sociedade e a cultura em que vive. Portanto, a concepção do “eu” é complexa, porque para se constituir ele precisa do “tu”, assim como “nós”

pertencemos ao mundo. Dizendo de outro modo, as qualidades das partes, inicialmente virtuais, apenas se atualizam por meio das inter-relações com outras pessoas e com o ambiente” (ARANHA, 2006, p. 489).

A educação pode favorecer a reflexão sobre a complexidade da realidade atual em que o todo tem sua subjetividade, o todo faz parte de cada parte, superando a ideia de que o todo ora é fragmentado, ora é homogeneizado. Isso porque, segundo o Morin (2013), não se deve esquecer o interesse para consigo mesmo, para com o outro e para com o meio, isto é, o sujeito sócio-histórico e cultural de modo articulado.

2.3 Inédito cenário mundial da pandemia COVID19¹²: desafios educacionais

No ano letivo de 2020, o mundo foi surpreendido pela necessidade de isolamento social devido à pandemia do COVID19, que desencadeou muitas mudanças sociais, principalmente nos sistemas educacionais. Com base nas informações da Organização Mundial da Saúde – OMS – e do Ministério da Saúde, verifica-se que apesar de as primeiras ações relacionadas ao COVID 19 iniciarem em fevereiro de 2020, somente em março deste ano, após a OMS decretar a pandemia de coronavírus, os isolamentos domiciliares começaram a surgir no Brasil e muitos estabelecimentos tiveram que ser fechados, inclusive as escolas.

Deste modo, muitos estados do Brasil e o Distrito Federal decretaram o fechamento de escolas em março de 2020 e, nessa situação de isolamento, foram surgindo, aos poucos, o ensino remoto. Um movimento díspar em muitos contextos sociais, que vem ocorrendo nas instituições educacionais por envolver, dentre outras questões, tais como políticas e socioeconômicas. Assim, o ensino remoto vem ocasionando novas experiências, novas interações e novos discursos, sobretudo, na relação família e escola.

Diante desse cenário, cabe ressaltar também que a área da pesquisa acadêmica enfrentou inúmeras readaptações, principalmente no momento da pesquisa de campo. Pesquisas que já estavam nesta fase encontraram limitações metodológicas para seguir em função do isolamento social. Com a ausência do contato direto para entrevistas,

¹² Denominada de SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa coronavírus 2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave), cuja doença recebeu a nomenclatura pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19 (do inglês coronavirus disease 19 – Corona Vírus Disease 19) A Covid-19 é definida como uma Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) ocasionada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 e disseminada pelas vias aéreas por meio do contato com pessoas infectadas, ou assintomáticas (ZHENG et al., 2020). Mais informações acesse a plataforma PUBCOVID19.

observações, oficinas, grupos focais e outros, essas atividades se restringiram ao meio de comunicação remoto, inviabilizando, total ou parcial, alguns momentos de geração de dados. Dentre outras, a redução de colaboradores, na maioria das vezes, por questões de acesso ou habilidade para lidar com as plataformas remotas; interrupção de momentos da pesquisa em função de problemas técnicos, como perda de conexão, queda de energia e outros.

Como a pesquisa em questão já estava em fase avançada não foi possível fazer grandes mudanças, pois prejudicaria as produções anteriores. Desse modo, desde 2020, passando por momentos agravantes em 2021, até os dias atuais, foi possível realizar algumas adaptações e adiamentos para o prosseguimento da pesquisa, que foram apontadas no capítulo metodológico.

2.4 Pressupostos e propostas educacionais do Distrito Federal na atualidade

Atualmente, a educação no Distrito Federal tem como base a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto se fundamenta a partir de perspectivas crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática. Nesse viés, o currículo em movimento do Distrito Federal (2018) destaca, entre outros, o contexto social e a história de vida dos estudantes, que são vistos como sujeitos de direitos, com necessidades particulares e coletivas (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A Psicologia Histórico-Cultural “compreende que os sujeitos são formados nas relações sociais, e estas são historicamente produzidas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 252). Segundo Saviani (2003, p. 21), como base da Pedagogia Histórico Crítica, “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. E isso se dá por meio de “um movimento dialético”, no qual a “ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas” (SAVIANI, 2003, p. 21). Nesse viés, como a história de vida dos estudantes, particulares e coletivas, pode ser ativamente contextualmente nas redes de práticas escolares visando o sujeito de direitos não hegemônico?

O Currículo em Movimento (2018) tem como proposta ir “além da articulação com o currículo e com outros documentos norteadores”, destacando que o mais importante é a articulação “com o mundo escolar, social, político e cultural”, afirmando ainda que “é esse multifacetado que se pretende transformar” (DISTRITO FEDERAL,

2018, p. 11). Essa transformação, focalizando redes de práticas sociais, aponta para o pertencimento de todos, oportunizando cada um na diversidade?

As Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11) visam a um olhar para uma “abordagem mais ampla de educação como possibilidade de mudança social, e não simplesmente de melhoria ou de atualização de práticas profissionais”. As Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, visam ‘informar’, ‘formar’ e ‘transformar’

informa quando atualiza e contextualiza os conhecimentos historicamente acumulados, forma e transforma os profissionais da educação à medida que modifica e/ou agrega as concepções práticas e os conceitos trazidos por eles para o espaço-tempo da formação, que, por conseguinte, informam, formam e transformam as pessoas quando podem reconstruir a própria sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.10-11).

De que maneira a formação continuada dos docentes, como possibilidade de mudança social, diferentemente de mera atualização de práticas profissionais, possibilita a ressignificação de modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar?

Ademais, em função da contextualização da conjuntura, destaca-se alguns pontos de interesse para o estudo, em legislações, documentos normativos, políticas educacionais, metas e objetivos educacionais referentes à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, por fazerem parte do recorte deste estudo.

A atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2020), que subsidia os currículos locais, alega a necessidade de criar um ambiente escolar com um olhar para o sujeito em sua diversidade

desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (BRASIL, 2020, p. 61).

Como o ‘diálogo entre as diferentes culturas’ pode valorizar a história de vida de uns sem desvalorizar as de outros? Como superar normas, valores e conhecimentos hegemônicos para o bem-viver de todos, em que cada um faça parte?

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018) anuncia novos olhares e novas escutas que contemplem os processos culturais, em consideração às histórias e aos

modos de vida da criança, de ser e estar no mundo. Já que a “infância não se resume a um determinado estágio de desenvolvimento, mas é um fenômeno social que não comporta olhares uniformes e homogêneos, pois é preciso considerar e respeitar as mais diversas infâncias” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.23). Princípios acordados na atual BNCC (2020)

conviver democraticamente com outras crianças e adultos, relacionando-se e partilhando distintas situações, de modo a utilizar diferentes linguagens, ampliar o conhecimento de si e do outro, bem como o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas; conhecer-se e constituir sua identidade pessoal, social e cultural, ao construir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas [...] (BRASIL, 2020, p 59).

De que modo o conviver democraticamente no conhecimento de si e do outro, por meio das diferentes linguagens, respeito à diversidade, cuidados, ludicidades e outros podem possibilitar a construção de práticas sociais positivas para e com o ‘Eu’ e para e com o ‘Tu’?

Proclama-se o trabalho com o ‘Eu’ e o ‘Tu’, almejando, por exemplo, trabalhar, no ‘Eu’, a autoestima, suas características específicas, independência, confiança, superação das dificuldades e obstáculos e reconhecimento das suas limitações e conquistas. Em relação ao ‘Tu’, a empatia, considerando que os sujeitos têm sentimentos, necessidades, características, modos de ser e agir diferentes. As descobertas de ‘si’, como os grupos nos quais fazem parte (família e/ou responsáveis, instituição de educação para a primeira infância, igreja, academia etc.), quanto à descoberta do ‘outro’, são apontadas como importantes no sentido de formar a identidade e alteridade da criança (DISTRITO FEDERAL, 2018). Afirma-se ainda “o fortalecimento das crianças nos seus grupos e o respeito aos demais que delas diferem, elementos fundamentais da beleza e riqueza da diversidade humana” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61). O “cuidado com os outros e com o meio ambiente, o pertencimento e responsabilidade com as pessoas, os animais, a natureza e o planeta”, isto é, “cuidados consigo e com o outro e interações com a natureza e a sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61).

Como é possível constituir práticas sociais que favoreça o ‘Eu’ e o ‘Tu’ a partir de uma concepção de estudante que, ao se constituir com o outro no sistema escolar, ele não vai sozinho para a escola, pois ele carrega consigo seu sistema familiar? O documento acima aponta ainda que os professores devem proporcionar aos estudantes

situações para que elas compreendam e internalizem a organização da sociedade, as diferenciações dos grupos sociais, as maneiras de viver e de trabalhar, o sentimento de pertencimento aos grupos sociais, dentre outros elementos que constituem a vida cultural humana. [...] Conhecer a própria história e a história da humanidade e constituir sua identidade coletiva [...]. Além disso, a criança, por ser um sujeito histórico-cultural, eminentemente social, também produz história e cultura (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61).

Quanto às especificidades do Currículo em Movimento do Ensino Fundamental (2018), séries iniciais, complementamos que o documento enfatiza o olhar para a formação integral do estudante, considerando que o ensino não deve se restringir “à transmissão de conteúdos e à prática de avaliações que valorizem apenas o caráter quantitativo ao final de cada bimestre” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10). De que modo, nessa formação integral do estudante, é possível assumir um compromisso com a função social da escola, por meio da articulação de diferentes conhecimentos, visando ao entendimento crítico e reflexivo da realidade?

Segundo a BNCC (2020), à medida que os estudantes vão reconhecendo as diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais entre eles, os convívios diários no contexto escolar e os processos de aprendizagens vão ficando desinteressantes e, muitas vezes, promove-me o afastamento nas interações, comportamentos agressivos, evasão, e por fim, o fracasso escolar. Este documento destaca ainda que, das etapas de escolarização, o Ensino Fundamental é o momento em que se encontra mais estudantes com essas questões. Assim pronuncia-se que, diante dessas “culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (BRASIL, 2020, p. 61). Como dialogar com a diversidade para não uniformização cultural, diante de redes de práticas escolares que reproduz e mantém ideologias culturais dominantes?

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DF, no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA –, o objetivo primordial do Currículo em Movimento do DF (2018, p. 258), assim como já foi discutida no currículo da Educação Infantil, é o “Eu, meu lugar no mundo, meu grupo social e meu tempo”. Neste tópico, destaca-se o interesse em

[...]. Entender, propor e respeitar regras de convívio nos lugares de vivência e na região circunvizinha. [...] Descrever diferentes modos de vida social, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. [...] Estabelecer semelhanças e diferenças que existem entre o seu ambiente familiar, escolar e social [...]. Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo. [...] Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua

comunidade. [...] Identificar o contexto histórico dos espaços de convivência como elementos constituintes de sua identidade, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem [...] (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.258)

O “ser e estar no mundo” denota “perceber sua própria historicidade até diferentes contextos da história humana, o que os possibilita agir no mundo”. Esse agir é realizável “à medida que proporciona um reconhecimento do Eu e do Outro a partir das diferentes realidades históricas, dos diferentes sujeitos, da denúncia dos silenciamentos e exclusões, das permanências e rupturas sociais, políticas e econômicas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 275). Além desse reconhecimento da história de vida do estudante, acrescenta-se o reconhecimento da história da escola e da comunidade para

identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. [...] Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar. [...] Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade [...] identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. [...] percebendo-se como cidadão pertencente a esses grupos e como sujeitos históricos” e “[...] os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco [...] (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.258).

Como constituir esses objetivos proclamados em documentos normativos, fundamentais para o bem-viver dos atores escolares, nas redes de práticas dos contextos educacionais? Em relação ao entendimento sobre o sentido da alteridade, como o respeito “às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais, dentre outras” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.258), que constitui a sociedade atual, o documento aponta para

[...] Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. [...] Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes individuais. [...] Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. [...] Compreender o processo de construção da narrativa histórica e a importância da História na formação das identidades, respeito às diferenças (alteridade) individuais, intelectuais, físicas, religiosa [...]. Conhecer e comparar algumas hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana na África e sua historicidade. Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. [...] Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas [...] (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.258-281).

Quais possibilidades desses objetivos serem constituídos no cotidiano escolar como práticas sociais não hegemônicas, diferentemente, da vivência de eventos pontuais, comemorativos? A recomendação desses objetivos preconiza a uma discussão sobre “as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI”, bem como “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, entre outros) e o reconhecimento da “necessidade de conviver eticamente com o outro, conhecendo e respeitando seus direitos, deveres, costumes e modos de viver, na busca da eliminação da discriminação e do preconceito” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 281). Como se constitui um sujeito que se reconhece, compreende e respeita as diferenças, convive harmonicamente em sociedade e se vê como parte integrante e atuante na vida social, ou seja, que pode ser agente diante dos desafios do mundo contemporâneo?

Segundo o Currículo em Movimento do DF (2018, p. 251), as ciências humanas enfatizam que esse respeito às diferenças deve perpassar por todo o processo de ensino aprendizagem e os eixos transversais permitem esse atravessamento nos demais conteúdos curriculares, visando à educação integral do estudante “onde a prática social, entendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções que o estudante traz, seja transposto para o estudo de conhecimentos científicos”, e, com isso, “possibilitando que todos os saberes sejam valorizados e reconhecidos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 251). Como possibilitar nas redes de práticas escolares o reconhecimento dos saberes que os estudantes levam consigo para o sistema escolar em articulação com o conhecimento científico cognitivo?

As situações de aprender e ensinar no contexto das Ciências Humanas estabelecem relações entre o passado e o presente que permitem a compreensão da realidade, tanto na dimensão geográfica como histórica, com o propósito de levar o aluno a perceber-se como indivíduo social, histórico e cultural que pertence, participa e age no mundo de diversidades e diferenças socioculturais, afetivas, históricas e geográficas (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 252).

Nas áreas do conhecimento e dimensões curriculares, os conteúdos são propostos de maneira integrada, para além do corpo físico, nas interações, na dialética humana criativa, inventiva que produz o novo a partir do agora e do antes. Apregoa um olhar para as contribuições de antepassados familiares, indígenas, africanos e outros, concebe uma ciência da natureza que não é neutra, pois considera “aspectos culturais, conhecimentos não formais e suas origens” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 50). Como fazer disso

práticas que promovam a escola como um ambiente acolhedor, transgredindo concepções homogêneas que instituem um espaço escolar excludente?

Os textos normativos atuais contemplam amplamente “o acolhimento e respeito à diversidade humana em todos os seus aspectos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49). São eles: “étnico-raciais, gênero, classe social, idade, credo, bem como o respeito às peculiaridades das diversas populações: do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, assentadas e acampadas da reforma agrária, de povos tradicionais, entre outras (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49). O documento destaca ainda que

Trata-se de um projeto de educação para a emancipação humana, que conhece, respeita e acolhe a diversidade, entendendo que, de fato, todas as pessoas são diferentes (em características, necessidades, gostos, anseios, crenças, formas de pensar e se posicionar no mundo), e essas diferenças não se constituem em ameaça, mas em riqueza para a humanidade. DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

Nesse viés, os documentos apontam para a constituição de “atitudes antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicas e antibullying, reconhecendo “as histórias e culturas africana, indígena e europeia como originárias da cultura brasileira, valorizando suas peculiaridades e as diferenças culturais, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, respeito e igualdade social” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 65-67). Outras questões abordadas no Currículo em Movimento são: o conhecer a história de vida do estudante, identificar e respeitar os diferentes arranjos familiares e variados grupos sociais, atentando-se para a função de cada um. O contexto escolar deve ser visto como um espaço social afetivo e protetor, que promove segurança e acolhimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Inúmeras políticas educacionais, projetos, legislações e perspectivas teóricas abordam a exclusão/inclusão da diversidade no contexto escolar propondo amenizar ou suprimir as marginalizações sociais. Como vimos, há inúmeras propostas teóricas que corroboram para a agência e emancipação do sujeito em contexto de diversidade humana. Contudo, retoma-se a questão de como é possível constituir essas promulgações nas redes de práticas dos contextos escolares? O acolhimento e respeito à diversidade humana são suficientes para essa emancipação, para superação de estigmas e estereótipos historicamente produzidos? Como superar, na prática social escolar, a visão parcial, reducionista e desintegrativa que caracterizou muitas das abordagens educacionais tradicionais? Como compreender a diversidade e complexidade do contexto escolar em

toda a sua profundidade e em toda a sua dimensão, considerando que tudo o que está influenciando pode ajudar a compreender o que está ocorrendo no cotidiano escolar inclusivo?

Em relação às interações professor, estudante e família, uma situação muito comum e que acaba comprometendo o espaço de sala de aula como um espaço para o ensinar é quando “o professor adentra em problemas familiares e quer fazer mais do que apenas ser professor e a família muitas vezes quer ensinar o que o professor deve fazer na escola com seu filho” e, assim, acabam “ambos cansados e desgastados nessa relação” (FONSECA, 2013, p. 85). Contudo, é “uma dinâmica que muitas vezes está além da nossa compreensão do dia a dia” (FONSECA, 2013, p. 85). Como ressignificar esses modos de (inter)agir nas redes de práticas escolares?

No Plano Nacional de Educação – PNE- LEI N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a meta/estratégia 7 (7.31) prevê “estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional” (BRASIL, 2014). De que maneira o professor pode apresentar integridade física, mental e emocional, quando há a manutenção de relações de poder, autoritárias, de controle e assimétricas, principalmente, em relação ao estudante e suas famílias? De que modo podemos compreender o lugar do professor e do lugar da família no contexto escolar?

No Plano Nacional de Educação – PNE- LEI N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), na meta 2 (2.9), há um interesse em “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”. A meta/estratégia 4, visa ao “[...]combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias[...]”. Como é possível esse estreitamento se o professor não apresentar uma postura de concordância em relação ao sistema familiar do estudante, contrariando o julgamento pautado na homogeneização? Como o professor pode compreender o seu lugar e o lugar da família, sem julgamento, sem expectativa e sem pena?

Do mesmo modo, nas diretrizes do Plano Distrital de Educação - PDE - LEI N° 5.499 (2015, p. 21), destaca-se a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como “promoção humanística” e “promoção dos princípios do respeito aos direitos

humanos e à sustentabilidade socioambiental, respeitando as convicções morais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis.” Dessa forma, o Currículo em Movimento do DF (2018), busca desenvolver o afeto, atenção, limites e atitudes de participação e cooperação. Desenvolve estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. Como prevenir a evasão se o estudante não se sentir pertencente? Como almejar o sucesso educacional do estudante, se ele não se sentir visto como um sujeito social com suas particularidades familiar, que precisam ser consideradas? Como trabalhar essa redução da violência sem uma compreensão e constituição de uma nova postura de professor que provoque uma nova postura no estudante?

Quanto à proposta de inclusão nos contextos escolares do Distrito Federal, focaliza-se principalmente a inclusão de estudantes identificados como estudantes com necessidades educacionais especiais. Em 2008, o Brasil divulgou a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, sob “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 9). Como propor um olhar para essas exclusões nas práticas escolares, de modo a garantir o pertencimento de cada um, com tudo o que cada um leva consigo, sem equalizar as diferenças em prol de uma igualdade hegemônica?

As diretrizes do PNE (2014) pretendem alcançar a inclusão de todos no sistema regular de ensino. Assim, uma das estratégias é a articulação em rede pedagógica entre o ensino regular e a educação especial, para a educação inclusiva (BRASIL, 2014). Diante dessas diretrizes e metas, como promover uma cultura de direitos humanos e de pertencimento para todos os estudantes? Como superar o foco na condição de necessidades, como limitação do sujeito, a partir de possibilidades que todos têm de aprender, de que todos têm um lugar e que todos fazem parte do jeito que é?

Todos esses questionamentos apontam para as possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, que pode chamar a atenção dos atores escolares para um conhecimento interdisciplinar que visa à educação do sujeito integral na diversidade, declarada nos documentos normativos do ensino atual. Por isso, há uma problematização a partir do levantamento dessas questões a respeito dos documentos normativos, pois pretende-se ir além de respeitar a diversidade no contexto escolar.

Desse modo, afirma-se neste estudo um caminho para a pluralidade do ‘Nós’ de forma dialógica, dialética e circular, para que, num movimento dinâmico de ir e vir, seja problematizada a diversidade do ‘Eu’ e do ‘Tu’ e com o ‘Eu’ e com o ‘Tu’, diferentemente da imposição de um ‘Eu’ no ‘Tu’. Nesse sentido, há novos olhares para as interações no contexto escolar, pois essas são perpassadas pela concordância com a história de cada um.

A partir de uma ‘consciência pessoal’ e ‘consciência coletiva’, salientadas por Hellinger (2008[1998]) e abordadas posteriormente, há a valorização de interesses individuais ou de um grupo específico e a exclusão de interesses de outros sujeitos e de grupos que não se encaixam em padrões preestabelecidos como os certos.

Partindo desse ponto de vista, é preciso problematizar a diversidade a partir do que se (re)significa neste estudo como ‘consciência emancipadora’, pois para Hellinger (2008[1998]), que a identifica como consciência de espírito, não há exclusão e negação do outro, isto é, não há julgamento, mas concordância com o ‘Tu’ diferente do ‘Eu’.

Nesse contexto, o viés da Pedagogia Sistêmica, abordada a seguir, visa à compreensão do sujeito em suas interações. As interações no contexto escolar precisam ser levadas em consideração nos processos educacionais, mas já sabemos que trabalhar apenas as interações locais não é o suficiente, porque precisamos olhar para além dessas interações, e esse novo olhar para o qual chamamos atenção é a mudança de postura de cada um de nós, diante da história de vida de cada um de nós e do outro.

A Pedagogia Sistêmica apresenta novas possibilidades de mudança de postura do professor em que ele se coloca na posição de “ser apenas professor”, que ensina o conhecimento sistematizado e deixa com a família o que é da família, conforme costumes, crenças e valores de constituições identitárias. Do contrário, como coloca Silva (2020, p. 83), “fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas mais privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta” nestes dois campos, tanto nas identidades quanto nas diferenças.

A mudança de postura do professor se refere, sobretudo, a saber tomar o seu lugar, de assumir as suas funções de ensinar sem atribuir a sua competência ao outro e nem intervir nas funções que não são de sua competência. Como coloca Enrich Parellada (2006), posturas de julgar os pais em relação à educação dos seus filhos, pois o docente não tem uma compreensão aprofundada da dinâmica familiar dos estudantes. Ademais, conforme o autor, essa não é uma função conferida à escola. Nesse sentido, nada é dado

ou imposto, mas constituído sem ‘pena’, sem ‘julgamento’ e sem ‘expectativa’; do contrário, mantêm-se os conflitos, que despontam de diferentes formas.

Como aponta este autor, o estudante preocupa-se em cuidar do professor fragilizado, ou o professor projeta outra família para o seu estudante por entender que a família não é boa o bastante para o estudante. Assim, coloca-se este estudante em posição de conflito entre ser fiel aos pais ou ser fiel ao professor, desencadeando uma condição de enfrentamento, incômodo e, com isso, dificultando que o estudante tome para si o seu processo de aprender e o professor, o seu processo de ensinar. Portanto, ao ressignificar essas novas interações, a partir da mudança de postura do professor, que alcança o estudante, sua família e todo contexto escolar, podemos dizer que o conhecimento sistematizado se torna mais possível em sala de aula.

Portanto, é nessa perspectiva que se pretende entender os eventos do contexto escolar, já que se faz pertinente abordar este contexto como um todo e em sua complexidade política, histórica, social e cultural perpassada nas interações constituídas por diversos sistemas, especialmente, o familiar em interação com o escolar. Ao compreender essas questões implícitas ou explícitas tanto do sistema familiar do sujeito quanto de outros grupos a que ele pertence, como a escola, abrem-se novos discursos e práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas que possibilitam problematizar.

Os novos paradigmas em relação à Pedagogia Sistêmica não se desfazem do que veio antes para contemplar apenas o novo. Para o conhecimento da Pedagogia Sistêmica, isso quer dizer que essas novas visões não surgiram do nada, pois determinadas circunstâncias permitiram o emergir de novos olhares. Contudo, levantar questionamentos críticos e novos olhares não é deixar de honrar os conhecimentos que vieram antes, mas lançar-se à frente e permitir o novo para quem vem depois. Novos paradigmas agregam os anteriores e, a partir deles, é possível ir além. A Pedagogia Sistêmica, apoiando-se em perspectivas fenomenológicas, sistêmicas e geracionais, deu uns passos a mais em relação ao paradigma relativista e newtoniano-cartesiano, como abordamos no próximo capítulo.

2.5 A formação em Pedagogia Sistêmica no Distrito Federal

Apesar de o estudo em questão não ter como foco principal a formação continuada dos atores escolares, mas as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar, entendo que estas práticas situadas contextualmente estão atreladas à uma formação

específica de Pedagogia Sistêmica. É a partir dessa formação que os atores escolares levam para as suas práticas pedagógicas possibilidades de mudança de postura que ressignificam processos identitários e possibilitam processos emancipatórios ao superar ideologias e processos hegemônicos de poder nas (inter)ações, nos modos de ser e representar. Desse modo, reflexões sobre pertencimento, ordem e equilíbrio partem dessa formação em Pedagogia Sistêmica, por isso a formação de professores é levada em consideração na investigação de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

A formação continuada de professores é vista constantemente como um dos elementos chave para o sucesso da educação. Inúmeras políticas educacionais apontam a necessidade de formação continuada para a qualidade do ensino nas escolas, portanto são constantemente ofertadas aos professores. Contudo, estudos evidenciam que o aperfeiçoamento e a aplicação somente de conteúdos didáticos científicos, de técnicas e métodos, não favorecem a complexidade humana em suas diversas dimensões. (FRANKE-GRICKSCH, 2014 [2001]; GARCIA OLVERA, 2019; HELLINGER, 2008, 2020; BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006; VILAGINÉS TRAVESET 2007, NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2017; GUEDES, 2014; FONSECA, 2013).

A formação referida nesse trabalho, denominada de um modo geral de ‘Formação em Pedagogia Sistêmica’, é uma prática particular, que no momento faz parte de contextos específicos, restrito, recente e autônomo entre diversos atores da escola. Esses, nas suas interações com o outro, com a atividade material e com os discursos particulares, levam práticas de Pedagogia Sistêmica para o contexto de atuação na escola.

Precedente ao contexto de formação em Pedagogia Sistêmica no Distrito Federal, salientamos, de um modo geral, experiências no contexto escolar, a partir dessa abordagem. Destacam-se, aqui, dentre as práticas primeiras, as práticas educacionais da professora Marianne Franke-Gricksch na Alemanha e da professora Angelica Garcia Olvera no México. Como já mencionamos, Marianne Franke-Gricksch (2014), Angélica Olvera (2019) e, dentre outros, Hellen Fonseca (2013, 2018, 2019), começaram a perceber mudança significativas em suas ações pedagógicas e despertaram interesses nos demais atores da escola, com isso começaram a criar oportunidades de compartilhar esses conhecimentos.

Em 1990, Marianne Franke-Gricksch, após participar de cursos de aperfeiçoamento e treinamento em Constelações Familiares com Bert Hellinger, começou a incorporar, a abordagem “Constelações Familiares” ao cotidiano escolar. Em sua rotina de sala de aula, relata ter encontrado respostas surpreendentes para situações enfrentadas

por professores no cotidiano de sala de aula, tais como dificuldade de aprendizagem, desordens entre estudantes, condutas agressivas e desarmonia entre professores e estudantes.

Seus primeiros estudos vivenciados em sala de aula, que se geraram na espontaneidade, já que a abordagem de Hellinger não visava a espaços escolares, trouxeram mudanças tão significativas que Franke-Gricksch (2014 [2001]) registrou-as em um livro intitulado de “Você é um de nós”.

Contudo Franke-Gricksch (2014 [2001]) salienta, no final de sua obra, que a sua vasta experiência e conhecimento sobre as “Constelações Familiares” a fez ter segurança para atuar a partir deste conhecimento, mas ao final dessas experiências, percebeu também a necessidade desse conhecimento se voltar para as especificidades da tarefa educacional. Desse modo, a professora já não recomenda mais fazer “constelações familiares” no contexto escolar por não fazerem parte da prática pedagógica educacional. Para ela isso ultrapassaria o fazer pedagógico do profissional da educação, como ela mesma constatou em sua prática.

Dessa forma, a autora recomenda que o mais interessante seria o professor participar de formações que refletem sobre as interações entre família e escola, entre professor e estudante. Formações para uma mudança de olhar para os estudantes e suas famílias, assim como a mudança de olhar do professor para sua própria família. Como umas das precursoras, Marianne Frank-Gricksch atuou em muitas formações para professores e outros interessados. Para ela, um dos benefícios fundamentais para os estudantes e para os seus pais é “quando os professores olham para eles e seus destinos com um respeito incondicional” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 184).

Assim, visando atender às demandas da educação, a abordagem “Constelações Familiares” de Hellinger se desdobrou em um novo termo “Pedagogia Sistêmica”. Esse termo foi anunciado somente no ano de 2001, pelos professores mexicanos Angélica Patricia Olvera García e Alfonso Malpica Cárdenas, em referência às atuações de professores no contexto escolar sob o viés da abordagem Constelações Familiares. Desde então, há uma expansão mundial, sobretudo, no México e na Espanha na direção de se incorporar os princípios da constelação familiar à educação. Tal abordagem foi inserida paulatinamente nas rotinas escolares desses países, concomitante com o aprofundamento de estudos acadêmicos e formações de professores.

Desse modo, a Pedagogia Sistêmica no México iniciou-se em 1999 no Centro Universitário Doutor Emilio Cárdenas (CUDEC), com Angélica Olvera e Alfonso

Malpica. As experiências de Angélica Olvera com a Pedagogia Sistêmica ganharam notoriedade mundial, como os cursos de formação promovidos na universidade CUDEC.

A partir desse ponto de vista, diversos estudos têm contribuído para a construção de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, pois, apesar de esses terem como fundamento as concepções de Bert Hellinger, o foco está nas especificidades do contexto escolar, com suas práticas pedagógicas, propostas, metodologias e objetivos. Quando se fala em especificidade da escola e Pedagogia Sistêmica, destaca-se também que a Pedagogia Sistêmica não deixa de admitir ou pretende substituir as metodologias que estão propostas no ensino formal.

Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica objetivam contribuir de modo significativo com possibilidades de sanar ou amenizar as dificuldades encontradas no contexto escolar em conjunto com um posicionamento crítico diante de documentos normativos, propostas educacionais, abordagens norteadoras, saberes escolares e curriculares. Desse modo, constrói-se conhecimento significativo para a educação, contrapondo-se uma visão verticalizada de sobreposição de conhecimentos.

Além das formações no México, Angélica Olvera destaca os estudos e as práticas espanholas envolvendo a Pedagogia Sistêmica. Estes foram dirigidos por Amparo Pastor Bustamante sob a formação e orientação de Angélica Olvera. Assim, surgem as primeiras formações de educadores em Madrid por meio do CUDEC, nomeando-as de *'Pedagogia Sistêmica com a abordagem de Bert Hellinger'*. (GARCIA OLVERA, 2019).

Para Garcia Olvera (2019), a obra que reuniu os anos de investigação sobre essa nova abordagem é a de Vilagnés Traveset (2007), em seu livro *"Os fundamentos da pedagogia sistêmica e prática"*. A Espanha apresenta várias obras sobre o assunto por ter, em conjunto com CUDEC, proporcionado diversas formações em uma rede de 12 institutos de formação. Dentre outros professores e pesquisadores da Espanha cita-se Amparo Pastor Bustamante, Carles Parellada Enrich e José Antonio Trabajo. Essas experiências ocorreram também na América Latina, em países como Argentina, Colômbia, República Dominicana, Venezuela e o Brasil.

No Brasil, podemos considerar recente tanto à formação quanto às vivências no contexto escolar. Os estados que mais chamam atenção são: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso e na capital Brasília - Distrito Federal. Atualmente, há formações livres, de extensão universitária e pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia Sistêmica (JÚNIOR, OLIVEIRA, FONSECA, 2014).

Em São Paulo, Inácio Junqueira, um dos diretores da Faculdade Innovare, em parceria com a Hellinger Schule, promovem formações em Pedagogia Sistêmica. No estado de Minas Gerais, Décio e Wilma Oliveira fundadores e facilitadores do IDESV - Instituto Desenvolvimento Sistêmico para a Vida, oferecem curso de Treinamento em Educação Sistêmica – EDS. Ainda em Minas Gerais, no Instituto Imensa vida, Tarso Firace (2013) autor do livro *“Pedagogia sistêmica: Depois da última curva do rio, o começo: Adultecer”* desenvolve um projeto ‘Ecologia do saber’ com participação de professores a partir de uma perspectiva sistêmica. No estado do Paraná, a professora Olinda Guedes (2014), fundadora da Escola Real do Saber Sistêmico Constelações & Terapia Real Sistêmica, autora do livro *“O que traz quem levamos para escola?”* aborda práticas sobre as influências do sistema familiar na vida escolar dos estudantes, assim como a importância de honrar escolas, professores e famílias. Estes são apenas alguns dos inúmeros formadores e instituições formadoras de Pedagogia Sistêmica, em funcionamento no Brasil.

Por fim, em Brasília-DF, uma das pioneiras a oferecer o curso de Pedagogia Sistêmica é a professora Hellen Vieira da Fonseca, que atualmente, a partir do seu Instituto hellen vieira da fonseca – IHVF¹³ –, oferta formação em Pedagogia Sistêmica para professores, demais profissionais da educação e todos aqueles que desejam realizar a formação. Hellen Vieira da Fonseca é conhecida por mediar esse conhecimento, de forma compreensível e voltado para as especificidades da tarefa educacional, a partir da elaboração de materiais/livros lúdicos e didáticos, auxiliando principalmente os professores e demais profissionais da educação, tanto na formação quanto na prática pedagógica no contexto escolar.

Além da pesquisa no IHVF, foi possível investigar professores em contextos escolares e demais atores escolares. Nessas escolas públicas do Distrito Federal, de educação infantil e ensino fundamental/anos iniciais, há diversos docentes vivenciando práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Uns realizaram a formação há alguns anos ou acabaram de concluir e outros estavam em processo de formação no momento da pesquisa de campo.

As seções seguintes abordam esses lugares de fala das práticas sociais particulares da pesquisa. O Instituto e a formadora são apresentados com seus nomes verídicos, em concordância com o termo de consentimento da formadora Hellen Vieira de Fonseca,

¹³ Minúsculo em consideração à autoria do nome do instituto.

responsável legal pelo IHVF. As escolas e os colaboradores serão apresentados com nomes fictícios, em respeito ao anonimato dos colaboradores, conforme as normas do comitê de ética.

2.5.1 INSTITUTO HELLEN VIEIRA DA FONSECA – IHVF¹⁴

A escolha deste instituto, como um dos espaços de pesquisa de campo, veio inicialmente do despertar da minha formação em Pedagogia Sistêmica. Ao participar desta formação, além da minha mudança de postura enquanto professora, comecei a acrescentar ao meu planejamento atividades aprendidas na formação em Pedagogia Sistêmica. Logo, verifiquei algumas mudanças significativas na rotina de sala de aula.

Outras questões que me instigaram a pesquisar sobre o tema foi, primeiramente, o número significativo de professores da rede pública que fizeram a formação e estão atuando nas escolas a partir da Pedagogia Sistêmica. Em segundo plano, o relato sobre o percurso da idealizadora do IHVF, Hellen Vieira da Fonseca, especificamente como se deu o processo de mudança social em seu espaço de trabalho ao atuar com a Pedagogia Sistêmica. Em terceiro plano, essas vivências terem instigado profissionais da educação a querer aprender práticas de Pedagogia Sistêmica e esse movimento ter culminado na criação do curso de Pedagogia Sistêmica. O IHVF faz parte das análises do antes da formação (entrevista de entrada), durante (observações e entrevista com a formadora) e depois (entrevista de saída).

O Instituto foi oficializado e implantado em 2017, entretanto a professora/formadora Hellen Vieira da Fonseca já vem atuando na área da Pedagogia Sistêmica desde 2004, ano em que começou a vivenciar uma postura sistêmica em suas diversas atuações profissionais, como professora, coordenadora, professora de sala de recursos e gestora. A partir dessa atuação, alguns colegas de trabalho solicitaram as estratégias para também utilizar em sala de aula e nesse processo a formadora reestruturou as primeiras turmas de práticas de Pedagogia Sistêmica.

A formadora, professora Hellen Vieira da Fonseca, é mestre em psicologia, especialista em alfabetização para o deficiente intelectual e especialista em Pedagogia

¹⁴ Este texto sobre o Instituto Hellen Vieira da Fonseca, foi redigido a partir do documento “Proposta Pedagógica Institucional”, reelaborado a partir de diretrizes de formação continuada de professores da EAPE-SEEDF para validação da formação, como um curso privado e livre a ser ofertado para professores da SEEDF.

Sistêmica. Tem 30 anos de experiência em educação, com atuação em diversas áreas, destacando-se no ensino especial, na inclusão de pessoas com deficiência e formação continuada de professores em diversos estados. No âmbito da Pedagogia Sistêmica, sua formação ultrapassa 300h em cursos com professores renomados de Portugal, Alemanha, Espanha e México. No Distrito Federal, é pioneira na formação de professores em Pedagogia Sistêmica. Escreveu artigos e livros relacionados à Pedagogia Sistêmica.

Em 2004, Hellen Vieira da Fonseca, gestora e formadora de docentes nas áreas do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla, participou de workshop de Constelações Familiares, se interessou pela abordagem e em 2005, começou a se aprofundar no assunto participando de cursos com formadores nacionais e internacionais. Assim, tem acesso à obra da professora alemã Marianne Franke-Gricksch “Você é um de Nós” publicada em 2002, mas foi traduzida e chegou ao Brasil somente em 2005. Em sua entrevista, a formadora Hellen diz que Marianne Franke-Gricksch é a primeira professora a vivenciar as leis do amor de Bert Hellinger com os estudantes, no contexto escolar.

Desse modo, a formadora Hellen começa a experimentar ‘uma postura sistêmica’ nas escolas, relacionadas às leis do amor, enquanto gestora escolar. Em 2007 participou de mais um evento voltado para sua área principal que é a ‘educação especial’. O criador das constelações familiares, Bert Hellinger, realizou um encontro em Brasília sobre crianças com Síndrome do Espectro Autista e outras. A partir disso, realizam-se os primeiros *insights* dos seus trabalhos autorais, como ‘O coração e fio invisível’ que foi publicado em livro no ano de 2018, somente depois de muita vivência e pesquisa.

Ainda em 2007, se afasta do cargo de gestora da Secretária da Educação do DF e ingressa no mestrado em Psicologia, como o tema de pesquisa “*História de vida de uma professora de alunos com autismo: constituição da identidade profissional*”, mas dá continuidade a suas formações, como participação em 2008 em um seminário com Bert Hellinger e sua esposa Sophia Hellinger, além de outros seminários. Apesar do seu afastamento para estudo, não interrompe com suas vivências pedagógicas relacionadas às práticas de Pedagogia Sistêmica, baseando-se principalmente nas propostas do livro de Marianne Franke-Gricksch (2005).

Ao concluir seu mestrado em 2009 e retornar para a SEDF, como professora de sala de recursos, intensifica suas vivências na escola em relação aos aprendizados sobre a Pedagogia Sistêmica, principalmente colocando em prática outro trabalho autoral chamado de ‘Boneco de força’, publicado em livro em 2019, também depois de várias vivências e pesquisas.

Nesse mesmo ano de 2009, os corações do fio invisível se concretizam em material didático por meio de corações confeccionados em feltro. Ademais, a formadora Hellen começou a realizar atendimentos em consultórios a partir dessa abordagem e realiza sua segunda formação em Constelação Familiar. Em 2010, assumiu a Coordenação Intermediária na Regional de Ensino para o suporte pedagógico de mais ou menos 62 escolas. No mesmo período, organizou o primeiro workshop em Pedagogia Sistêmica para professores da SEDF e a primeira turma de formação em Pedagogia Sistêmica.

Segundo a formadora Hellen, essa demanda de formação de professores surgiu na prática escolar com a solicitação de professores de querer aprender o que ela estava realizando de diferente em sua prática, pois traziam resultados significativos. Dessa maneira, foi criada a primeira turma de formação de professores para estudos relacionados à Pedagogia Sistêmica. Inicialmente foi criado apenas um módulo com atividades teóricas e exercícios práticos.

A partir de 2010, a formadora Hellen participa de suas primeiras formações em Pedagogia Sistêmica, pois, até o momento, suas participações eram em formações de constelações familiares. Tais participações se iniciam com uma formação em Pedagogia Sistêmica, com a professora Paula Matos de Portugal e um workshop de Pedagogia Sistêmica com Marianne Franke-Gricksch.

Em 2012, a formadora Hellen participou do *‘III Congresso de Pedagogia Sistêmica’* no México na instituição CUDEC de Angélica Olvera e Alfonso Malpica, precursores da consolidação da Pedagogia Sistêmica com base em Bert Hellinger. Os congressistas principais desse evento eram Bert Hellinger e Sophie Hellinger. Entre outras, participou de uma formação sobre a criança com a formadora alemã Merilis.

Em 2013, Hellen participou de mais uma formação em Pedagogia Sistêmica com Marianne Frank-Gricksch e professores internacionais. Atuou como professora da primeira turma de Pós-graduação em Pedagogia Sistêmica. A partir de sua formação continuada e atuação, sua proposta autoral de formação em Pedagogia Sistêmica vai sendo reestruturada e seus atendimentos aos professores e aos estudantes vão tomando maiores proporções.

No decorrer desses anos, foram muitos aprendizados e profissionais beneficiados com cursos ministrados pela professora Hellen Vieira da Fonseca em parcerias com Instituto OCA(Cuiabá), IDESV (Belo Horizonte), Escola Quântica Holística (em Brasília) e com a UnB-Universidade de Brasília, no curso de extensão em formação

sistêmica e, por conseguinte, com o grupo de pesquisa Educação crítica e autoria crítica (GECRIA- UnB- LIP/IL). Pode-se computar 30 turmas no Distrito Federal e mais de 30 turmas em 16 estados brasileiros. Em Taguatinga e cidades satélites, atuou de forma autônoma com a marca Pedagogia Sistêmica Brasília Brasil. Segundo a formadora, nesses trabalhos de formação sempre compartilhou seus conhecimentos e materiais autorais.

Entre os anos de 2012 e 2016, sua formação em Pedagogia Sistêmica foi se constituindo de outros módulos, ao institucionalizar seu trabalho autônomo de formação em Pedagogia Sistêmica, em 2017 cria o Instituto Hellen Vieira da Fonseca – o fio invisível conectando corações (IHVF) e com sua aposentadoria da SEDF se dedica a expansão do IHVF. Sua formação atende cidades em 6 estados brasileiros e na capital do país: Belém-PA, Jundiaí/SP, Macapá/AP, Porto Alegre/RS, Natal/RN, Rio das Pedras/SP, Brasília/DF.

Em 2018 foram consolidados cinco módulos totalizando 90 horas. Todos com materiais teóricos e exercícios de percepção na prática para aplicação. Neste mesmo ano o curso de Pedagogia Sistêmica para professores foi validado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (EAPE-SEEDF).

Segundo a professora Hellen, todas as experiências das formações são registradas, visando a promoção de encontros para a apresentação e exposição dos trabalhos, relatos de experiências e lançamento de livros. Nesse ano de 2018, o instituto realizou, em parceria com a UnB, o Primeiro Encontro de Experiências Sistêmicas na Educação do DF: Novos caminhos na relação Família e Escola – PEESDF – com o objetivo de compartilhar conhecimentos sistêmicos vivenciados em contextos educacionais. Nesse PEESDF fui organizadora em conjunto com a professora Hellen. A programação deste primeiro encontro contou com exposição de pôsteres produzidos a partir do tema proposto, e com a realização de 04 mesas-redondas, compostas por professores que participaram de formações sistêmicas para a educação. A partir disso, foi criada a editora Teia Sistêmica para publicar livros e materiais que vão surgindo no decorrer da formação e a quem interessar.

Em 2019, mais três propostas de curso apresentadas na EAPE/SEDF foram validadas. Elas são destinadas para: pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA); pedagogo do Serviço de Orientação Educacional (SOE); professor de Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA); professor do Atendimento

Educacional Especializado sala de recursos (AEE); psicólogo; monitor da carreira assistência e educador social.

A formação, de um modo geral, é destinada a professores do berçário, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, nível superior e demais pessoas que se identificam com o tema, como pais, terapeutas, profissionais da educação e demais áreas. No decorrer dos anos, todas as modalidades de ensino já foram contempladas neste curso.

No momento da pesquisa, o IHVF é formado por uma formadora e idealizadora do instituto e três membros da equipe administrativa: um membro no apoio pedagógico com formação na área pedagógica e de Pedagogia Sistêmica, um tutor a distância e uma pessoa no financeiro.

No ano de 2020, as formações em curso foram abruptamente interrompidas por conta da situação mundial, isolamento social em função da pandemia COVID 19. Após um período de reestruturação as turmas em aberto deram continuidade virtualmente, com um período inicial de teste para avaliar se seria possível dar continuidade a formação de modo remoto. Incluiu-se aqui uma observação da pesquisadora do estudo em questão que precisou também, nesse momento, reestruturar a sua pesquisa de campo. Ao acompanhar a formação on-line, verificou-se que a maioria dos estudantes seguiram com a formação neste formato, após o período de teste, e ficaram satisfeitos com os resultados.

A partir dos *feedbacks*, principalmente dos estudantes que tiveram que concluir a formação na modalidade EAD, verificou-se a possibilidade de realizar a formação em Pedagogia Sistêmica no formato on-line, o que, até então, parecia não ser inconcebível por conta das atividades práticas e em grupo, de contato físico e visual. Muitas atividades foram realizadas em grupo, por meio dos recursos das plataformas de ensino remoto e a partir da percepção interna, os exercícios de contato físico e visual direito não tiveram seus resultados comprometidos.

Desse modo, como foi observado e compartilhado até com a formadora tais observações, em que ela também confirma, o IHVF parte da possibilidade de formação on-line e lança novas turmas no ano de 2021. Esse movimento on-line oportunizou pessoas em outros estados do Brasil e outros países participarem da formação, com isso a formação on-line, intitulada de Pedagógica Sistêmica, alcançou oito países: Brasil, Austrália, Estados Unidos, Colômbia, Suíça, Luxemburgo, Malawi e Portugal. Depois de muitas vivências, pesquisas e experiências, o IHVF propôs o lançamento de uma Pós - Graduação em Pedagogia Sistêmica.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA SISTÊMICA: ‘EU’ E ‘TU’ NAS REDES DE PRÁTICAS SOCIAIS ENTRE SISTEMA FAMILIAR E SISTEMA ESCOLAR

O mal não é criado por nós nem pelos outros, nasce do tecido que fiamos entre nós e que nos sufoca. Que nova gente com paciência suficiente será capaz de refazê-lo verdadeiramente? A conclusão não é a revolta, é a *virtù* sem qualquer resignação (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 37).

Neste estudo, utiliza-se o termo Pedagogia Sistêmica a partir dos pressupostos contemporâneos das ‘Constelações Familiares’, do teólogo, terapeuta e pedagogo Bert Hellinger, que se apoia sobretudo nos princípios sistêmicos-fenomenológicos. Essa contextualização se faz necessária em razão de alguns estudiosos abordarem a Pedagogia Sistêmica em outras perspectivas. Ademais, em algumas produções textuais e representações discursivas, encontram-se também as nomenclaturas ‘Educação Sistêmica’ e ‘Pedagogia Hellinger’.

Núñez Álvarez (2013) aponta que há uma abordagem introdutória que pode ser intitulada de ‘Primeira Pedagogia Sistêmica’, que tem como aporte a Teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy (2010 [1976]) e Cibernética para a Educação de Colom, (1982); Evequoz (1984); Puig (1986), nos fundamentos da terapia familiar sistêmica de Selvini Palazzoli (1985, 1986) e nos estudos da comunicação professor- estudante na sala de aula, Núñez Álvarez (1999), citados por NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013. Assim, a Pedagogia Sistêmica vem se constituindo, com base no modelo sistêmico-fenomenológico de Bert Hellinger (2001, 2003, 2006, 2009) e nas ideias de outros autores, mencionados anteriormente e abordados a seguir.

Uma investigação sobre a relação entre a ‘Pedagogia Sistêmica’ e a ‘Constelação Familiar’ nos possibilitou definir que a Pedagogia Sistêmica tem como significação maior a relevância dos sistemas nas interações, principalmente, o sistema familiar em interação com o sistema escolar. Nesse viés, o paradigma sistêmico-fenomenológico de Bert Hellinger – em que enfatizamos também aqui o geracional e assim utilizamos paradigma sistêmico-geracional-fenomenológico – vai além do sujeito em seu contexto familiar, pois considera-o em interação em seus diversos papéis sociais, gerações e contextos. Abordagens sistêmicas e fenomenológicas vêm dialogando com outros conhecimentos e

tomando rumos mais sociais, articulando o ser biológico à vida social, às interações e às socializações.

Para Vilaginés Traveset (2007), o pensamento sistêmico se constitui para além do pensamento linear-lógico de causa e efeito e de dualismo, pois este apenas olha para o problema e o reduz em partes para aplicar soluções. Desse modo, a pensamento sistêmico superou perspectivas lineares na análise do todo e da sua interação com o meio social. O pensamento linear-lógico busca o bem e o mal, os culpados e os outros. O sistêmico-fenomenológico considera todos os fatores envolvidos em um fenômeno. Para a autora, a visão linear-lógica ainda perdura em diversas instâncias do sistema educacional e em várias áreas da ciência, com isso muitos passos à frente ainda precisam ser dados.

O paradigma sistêmico contemporâneo vincula-se à perspectiva fenomenológica na superação dessas concepções positivistas de quantificação e objetivismo da modernidade. A ênfase se faz nas vivências de mundo e nas suas representações. Trata-se de uma pedagogia fenomenológica que considera dimensões pouco mensuráveis e cientificamente experimental dos eventos, especificamente, do contexto educacional. As interações humanas em seu contexto são tão importantes quanto o conhecimento tecnicamente sistematizado e lógico-científico. O resgate histórico por meio das representações das experiências possibilita um alcance maior das reais experiências vividas do sujeito que discursa, ou quando se observa o modo de (inter)agir e ser desse sujeito em seu contexto e, assim, entende-se a vida em sociedade.

Quanto ao paradigma geracional, Garcia Olvera (2019, p. 29) salienta a importância de “estimular o desenvolvimento da inteligência transgeracional, além das outras inteligências [...], significa incrementar a competência e o talento para resolver os problemas inerentes da própria história ou as dinâmicas histórico-genealógicas que foram herdadas”.

Apoiar-se, nessa visão, buscar possibilidades de amplitude da diversidade e complexidade humana no contexto educativo, indo além de um enfoque fragmentado, reducionista e opressor, característico de muitas abordagens educacionais tradicionais. Segundo Núñez Álvarez (2013), o contexto é a compreensão de que ele que dá sentido e significado a qualquer acontecimento e comportamento. Sendo assim, para a análise de qualquer situação, é preciso compreender que existem diferentes contextos que podem influenciar no familiar, no escolar e no social. Segundo Bustamante Pastor (2006, p. 1), a Pedagogia Sistêmica “é a educação que nos ensina a olhar, situar-nos e relacionar-nos

adequadamente com os sistemas humanos que nos cercam e com aqueles aos quais pertencemos; seja escolar, familiar, social ou organizacional”.

Logo, a Pedagogia Sistêmica, conforme explana Vilaginés Traveset (2007, p. 24), é uma abordagem ampla com possibilidade de contextualizar e ensinar ao “ver a organização, a interação dos elementos da escola e a estrutura espacial que ela compõe, o lugar e as funções de cada um de seus elementos, bem como as orientações que ligam a família aos diferentes elementos da escola”. Essa perspectiva abrange diversas práticas educacionais: para a coordenação de instituições escolares e suas equipes; para a interação entre família e escola, entre professores, entre estudantes e entre professores e estudantes; para as práticas pedagógicas em sala de aula, para os conteúdos curriculares, intervenções específicas e para a diversidade (VILAGINÉS TRAVESET, 2007).

Como destaca Núñez Álvarez (2017), as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica vão além de atividades para o cognitivo, pois articulam com acolhimento, concordância, emoções e sentimentos. A promoção do pertencimento de todos não se fixa no tipo de atividade, mas em como são realizadas na ação educativa e na postura profissional, diferentemente de somar atividades extras curriculares ou curriculares ao planejamento ou de substituir alguma atividade por outra.

É impossível explicar o que é a Pedagogia Sistêmica de fora para dentro. Não existem manuais, regras, programas. Quem quiser entendê-la, deve deixar-se atrair por ela, sentir a sua vontade em aprender. Deve aproximar-se de seu conteúdo disforme ao mesmo tempo de sua pulsão vital. É disso que se trata essa pedagogia. Compreender a extensão do aprender. O modo como cada um aprende revela o ponto de encontro entre o ser e o universo. Para entender a Pedagogia Sistêmica é preciso deixar vir de dentro a onda amorosa e libertadora que nos aproxima do outro. A onda da observação luminosa. (FIRACE, 2013, p. 174).

Nesse sentido, não é mais uma abordagem de educação para a sistematização de conteúdo curricular, mas uma contribuição para o bem viver do sujeito social, atores escolares, nos modos de ser (Eu, Tu), pensar/sentir (Nós), inter-agir (inter-somos) para, contrariando conviver, viver com.

No entanto, segundo Vilaginés Traveset (2007), não há um antagonismo entre a razão do conteúdo programático e a emoção de práticas de Pedagogia Sistêmica para a constituição do conhecimento, pois devem ser vistas de forma interdisciplinar, em que as Práticas de Pedagogia Sistêmica podem perpassar todo o conteúdo programático. A autora destaca que, na base dialógica, o pensar é dinâmico, daí “a importância de um diálogo contínuo entre certeza e incerteza. Por sua vez, o princípio holográfico destaca

que nos sistemas naturais e sociais as partes constituem o todo, mas ao mesmo tempo o todo está em cada parte” (Vilaginés Traveset, 2007, p. 18). Para Matos e Veiga (2019), a partir dessa perspectiva, as práticas de Pedagogia Sistêmica contribuem para as práticas pedagógicas do contexto escolar,

no senso de cooperação, no respeito à história do educando, no ensino colaborativo e diversificado, na perspectiva dialógica de comunicação, no valor da multiculturalidade, no tratamento produtivo dos conflitos, na problematização e visão teórica totalizante, na intervenção pedagógica centrada na potencialidade, na vivência das habilidades sociais, no respeito ao ritmo de cada ser, na atitude positiva dos professores com relação às famílias, no empoderamento da comunidade (contribuindo com outras comunidades pelo processo de ressonância de ondas), na constituição de ambiências de ordem (na perspectiva sistêmica) e, conseqüentemente, na constituição de ambiências promotoras da paz (MATOS e VEIGAS, 2019, p 27).

Nesse percurso em que a Pedagogia Sistêmica vem se constituindo, um conhecimento recente, aberto e em processo, verificam-se possibilidades significativa de um saber para o pensar, sentir, (inter) agir voltado para um ser social agente, assim sendo possibilita o emancipa-se para uma sociedade em que todos fazem parte do jeito que cada um é.

3.1 Bert Hellinger: Pressupostos da Pedagogia Sistêmica

Quando o alemão Bert Hellinger apresentou os conhecimentos básicos da abordagem sistêmica-geracional-fenomenológica “constelações familiares”, principalmente as leis do amor’ (HELLINGER, 2008[1998]), associadas às Ordens da ajuda’ (HELLINGER, 2005) e às consciências individual, coletiva e do espírito (HELLINGER, 2017), ele apresentou os elementos necessários para as possibilidades dos princípios do ‘Eu vejo você...’, ‘Do jeito que você é...’ e ‘Você faz parte...’. Enfim, ‘Todos fazem parte, do jeito que cada um é’.

A abordagem ‘*Constelações Familiares*’ tem como princípios teóricos relevantes a psicoterapia familiar envolvendo psicodrama, esculturas familiares, Análise Transacional, análise de histórias, psicanálise, hipnoterapia ericksoniana, Gestalt e outros. Os teóricos que mais chamaram atenção de Hellinger foram Jung, Freud, Confúcio, Janov, Rogers, etc. A partir desses estudos, Hellinger (2005, p. 300) considerou que “só podemos existir juntos na medida em que o separado e o oposto se unam, se ordenem e se respeitem mutuamente”. Ademais, em Hegel (1970–1931), repesou sobre a ideia do

não julgar e em relação as teorias do Idealismo Transcendental, em Kant (1724–1804), refletiu sobre os impactos cotidianos no sujeito e como esse processo é compreendido entre o ‘eu’ e o ‘outro’.

Nesse contexto, Hellinger buscou cursos de terapia, como análise transacional, terapia primal, diversos métodos de hipnoterapia, programação neurolinguística (PNL), terapia provocativa e, dentre outras, a terapia do abraço. Contudo, o que mais se destacou em relação ao que se aproximava dos ideais de Hellinger foi a terapia familiar, como as práticas do criador do Psicodrama Jacob Levy Moreno (1889 -1974) e as práticas da reconstrução familiar, com enfoque sistêmico, da psicóloga Virginia Satir (1916-1998), além das concepções teóricas da terapia contextual de Boszorményi-Nagy (1920-2007). (HELLINGER, 2020; FRANKE-BRYSON, 2013).

Franke-Bryson (2013) salienta que o psiquiatra Jacob Levy Moreno se interessou em investigar fenômenos psíquicos por meio da técnica psicodrama que são dramatizações de representações de papéis sociais e suas interações. Cada sujeito é vinculado a um sistema familiar, mas que também está vinculado sistematicamente a um contexto máximo que é o mundo, a vida social.

Além desses, Hellinger cita as práticas de Thea Shonfelder que, ao trabalhar com escultura familiar, utilizavam-se de representantes nos lugares dos membros da família (HELLINGER, 2020). Segundo o autor ao participar do curso de Thea Shonfelder (1925-2010), e ser representante, foi que ele chegou à constelação familiar. Hellinger menciona também sua participação como representante na terapia multifamiliar de Ruth McClendon e Les Kadis. Após essas experiências, enquanto representante, ele diz “novamente tive dificuldade para compreender o que se passou em termos mais específicos. A vivência estava ali, mas a compreensão ficou de fora. No entanto entendi uma coisa: ali estava o futuro” (HELLINGER, 2020, p.108).

Nascido na Alemanha no ano de 1925, ainda criança, Bert Hellinger deixou seu lugar de origem para estudar em um internato de missionários. Nesse interim, se aprofundou em filosofia, pedagogia e teologia, e em 1952 foi ordenado sacerdote. (HELLINGER, 2020). Assim, a constituição da abordagem ‘*Constelações Familiares*’ não se principia somente nos estudos mencionados acima, mas partem também de vivências quando se mudou para África do Sul para ser missionário de uma ordem católica.

Bert Hellinger realizou trabalhos nas comunidades Zulus¹⁵, durante o regime do apartheid¹⁶, entre os anos de 1948 e 1994, e “embrenhou-se nos rituais e em uma filosofia que para o ocidente parece tão distante e inexplicável” (GARCIA OLVERA, 2017, p. 105). Segundo a autora, foi nessa experiência que ele começou a expandir o seu olhar, pois observando os sistemas familiares dos Zulus, verificou o quanto as mães se dedicavam no cuidado dos filhos, assim como o respeito dos filhos para com os pais. Ademais, observou que na dinâmica familiar cada um atuava no seu lugar.

A participação em dinâmicas de grupo, de cursos oferecidos pelos anglicanos, foi também relevante para sua visão de mundo e de ser humano. Hellinger (2020) salienta que os sacerdotes anglicanos ministravam cursos ecumênicos revolucionários, pois em pleno exercício do *apartheid* no sul da África, todos, sem nenhuma barreira de segregação, aprendiam juntos. No primeiro dia de curso o mediador do grupo levantou um questionamento que foi essencial para o seu processo de mudança: “O que é mais importante para você? os ideais ou as pessoas? Do que você abre mão? Das pessoas pelo ideal ou do ideal pelas pessoas?” (HELLINGER, 2020, p. 81). A partir dessa reflexão, Hellinger (2020) passou a colocar as pessoas em primeiro plano, e começou vivenciar os aprendizados desse curso no colégio que ele era gestor na África do Sul.

Em 1969, após suas ações revolucionárias, frente ao regime do *apartheid*, serem questionadas pelo seu superior religioso, resolveu retornar para Alemanha. Logo assumiu a reitoria de um seminário, resolveu frequentar informalmente aulas de psicologia e psicanálise e participou de uma formação baseada na Gestalt-terapia de Ruth Cohn. Esta foi crucial para sua compreensão de que era hora de deixar a ordem do sacerdócio (HELLINGER, 2020). Como aponta Garcia Olvera (2017, p. 105), “assim se produziu a transposição para o trabalho terapêutico, penetrando no espaço experimental da alma”.

Passado um tempo do desligamento da ordem, Hellinger casou-se e começou a fazer diversos cursos de psicoterapia. Após estudar diversas abordagens psicológicas, a psicanálise e a visão sistêmica, passou a ministrar cursos de dinâmicas de grupo. Apesar de ter recebido autorização para atuar como psicoterapeuta, logo se desfez dela, uma vez que não se sentia consonante com a lei da época que regia a psicoterapia.

¹⁵ Os zulus, “que pertencem à etnia africana dos bantos, representam o maior grupo étnico da África do Sul” (HELLINGER, 2020, p. 55).

¹⁶ Período de segregação étnico racial em que os direitos dos povos nativos de etnia preta foram negados por dominantes de etnia branca que assumiram o poder.

Esse percurso se faz necessário para reafirmar que a abordagem de Hellinger partiu de um aprofundamento teórico e prático, principalmente, a respeito “das relações de causa e efeito emocionais, até então desconhecidas” (HELLINGER, 2020, p. 127). Nesse processo, ele passou a compreender o que antes estava confuso, em que, “por meio do representante, vem à luz quem são esses excluídos e como podem ser trazidos de volta para a família e no coração, aliviando o sofrimento de muitos” (HELLINGER, 2020, p. 128). Para Hellinger (2008), sua abordagem trouxe níveis inovadores de significação e possibilidades nos atendimentos às pessoas, aos casais ou às famílias que enfrentam situações conflituosas.

A atividade criada por Hellinger continuou o caminho acerca do trabalho com grupos, vencendo resistências, acudindo ao reordenamento e descobrindo que as famílias são sistemas conectados através do espaço-tempo. Assim sendo, viu a importância do amor e da ordem no bem-estar dos sistemas humanos para sanar as feridas e a dor que se apresentam neles. (GARCIA OLVERA, 2017, p. 106).

Em 1982, Hellinger realizou um seminário e a partir disso desenvolveu a abordagem clássica de Constelação Familiar, qualificando-a como um método próprio de ‘ajuda para a vida’, pois o que ele achava que era somente para psicoterapeutas, ele percebeu que leigos também podem ter acesso. Esse princípio foi considerado clássico porque, em conjunto com a sua segunda esposa Sophie, desde 2003, aperfeiçoou a abordagem e a denominou de nova constelação familiar. Com o falecimento de Hellinger em 2019, Sophie vem dando continuidade ao desenvolvimento da nova constelação familiar.

Portanto, não se trata de uma teoria fechada, com verdades absolutas, mas de uma prática dinâmica que está vinculada ao que aparece em cada momento no campo de interação, e a constelação familiar apresenta elementos essenciais para compreender as dinâmicas dessas interações. Bert Hellinger não deixa de admitir que sua abordagem parte de princípios de muitos teóricos, mas a sua repercussão mundial deixa claro que foi ele quem o apresentou acessivelmente ao mundo, como um recurso importante para a contemporaneidade.

As interações que ocorrem nessas perspectivas foram incorporadas ao método de Hellinger por apresentarem proximidade em suas bases filosóficas. (Franke-Bryson, 2013). Hellinger (2020) argumenta também que suas produções sobre a constelação familiar é “como se uma ideia do grandioso que atua nos sistemas familiares já se

houvesse propagado entre várias pessoas” (HELLINGER, 2020, p. 129). Como exemplo, a compreensão de Jung que em 1962 já trabalhava com árvores genealógicas: “compreendi a estranha comunhão de destinos que me ligava a meus antepassados. Tenho a forte impressão de estar sob influência de coisas e problemas que foram deixados incompletos e sem respostas por parte dos meus pais, meus avós, e outros antepassados” (JUNG, 2003, p. 237 *apud* HELLINGER, 2020, p. 129).

Desse modo, a abordagem sistêmico-fenomenológico e (trans-inter-intra) geracional de Bert Hellinger pode contribuir, a partir da Pedagogia Sistêmica, para a construção de uma educação capaz de enfrentar grandes desafios deste século XXI (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013). Assim, a Pedagogia Sistêmica torna possível constituir processos educacionais baseados em “reconstruir e fortalecer os elos que estão se enfraquecendo e desaparecendo, para introduzir um equilíbrio maior em um mundo onde desequilíbrios, em todos os níveis, crescem todos os dias” (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013, p. 72,).

3.2 Leis do amor: O pertencimento do ‘Eu’ e do ‘Tu’ com ordem e com equilíbrio

As concepções filosóficas de Hellinger (2008), denominadas de “Ordens do amor”, subdividem-se em três concepções, porém interligadas, são elas: Pertencimento, Hierarquia/Ordem e Equilíbrio. Atualmente essas ordens, como leis sistêmicas que podem ser acessadas por qualquer pessoa, foram renomeadas de “princípios básicos da vida” por Sophie Hellinger (2008), mas são tratadas aqui por ‘leis do amor’.

Segundo Hellinger, algumas leis inexploradas agem sobre as pessoas, grupos, famílias e nações, e a desconsideração da existência dessas leis desencadeia distúrbios, desordens, angústias e outros que são pessoais e coletivos. Portanto são consideradas leis dinâmicas e articuladas que atuam nos modos de pensar, sentir, (inter) agir e ser dos sujeitos sociais, para além das suas realidades individuais (HELLINGER, 2007).

O Pertencimento é o direito igualitário de pertencer à família ou a um grupo, independente de as pessoas serem falecidas, natimortas, em situação de deficiência ou delinquência. Perder o pertencimento é desfazer-se da vida, já que a “exclusão é o fator

que induz a desordem do sistema” (GARCIA OLVERA, 2017, p. 109). A autora salienta que a desordem está associada ao sentido de ‘entropia¹⁷’ na Teoria Geral dos Sistemas.

Em relação à Hierarquia, propõe-se que o antecedente tem preferência sobre o que vem depois, não podendo se corromper essa hierarquia entre a família ou grupo para não sofrer consequências. Além dessa ordem de quem chegou primeiro no sistema familiar (nascimento ou ordem dos casamentos), há também uma hierarquia que se constitui a partir da função que uma pessoa exerce no sistema familiar, sejam eles, pai, mãe, filho (a), avô (ó), cônjuge etc. A desordem surge aqui “no deslocamento – sair do lugar correspondido –, ou no apoderamento do status, da função, ou da posição que não corresponde a um membro do sistema: tomar o lugar do outro” (GARCIA OLVERA, 2017, p. 109).

O Equilíbrio é a proporção entre o dar e o tomar nas interações, não sendo permitido levar vantagem à custa de outro, isto é, “todos os membros do sistema familiar estabelecem uma dinâmica de intercâmbio, uns tomam e outros dão dependendo da sua posição na hierarquia, lugar ou função. [...] “desordem é a falta de compensação em relação ao que foi tomado” (GARCIA OLVERA, 2017, p. 1010).

No sistema familiar, há uma interação constante entre os sujeitos, de tal modo que, se consolidam hábitos, crenças, atitudes e outros, e cria-se um vínculo de lealdade entre eles. Assim, nas interações entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’, há muitas trocas de particularidades consolidadas no campo familiar, pois cada sujeito traz consigo sua ancestralidade histórica cultural e o seu contexto, com isso essas interações não podem ser vividas de forma única, mas de modo recíproco. Esse é um processo de equilíbrio entre o dar e o tomar nas interações entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’.

Segundo Franke-Bryson (2013), “equilíbrio”, a “lealdade” e a “ordem” entre o “dar e o tomar”, são, para o psiquiatra Boszormenyi-Nagy, os conceitos fundamentais do conhecimento sistêmico, que estão relacionados também ao sujeito em seu contexto de interação e não de forma isolada. Para além da técnica, da ação e do comportamento psíquico, existem as regras e os valores atuando na ética, no social e na moral que interferem nos conflitos não resolvidos e nas exclusões presentes nas interações. Tais perspectivas confluem para uma concepção de sujeito que sofre coerção ao mesmo tempo que atua sobre o meio social.

17 Para Bertalanffy (1977) entropia é uma realidade observada que, por meio do Universo, a energia inclina-se a se dissipar de tal maneira que a energia total empregada situa-se cada vez mais desalinhado e dificultoso para apreender e usar.

3.2.1 O CONTEXTO ESCOLAR PARA O PERTENCIMENTO, ORDEM E EQUILÍBRIO

Pressupostos teóricos, como vimos anteriormente, demonstram que tomar conhecimento das leis que regem o sistema familiar – equilíbrio, hierarquia e pertencimento – exploradas por Bert Hellinger como as leis do amor, contribuem de modo significativo para sanar ou amenizar as dificuldades encontradas no contexto escolar, principalmente, nas interações escola- estudante-família.

Como aponta Núñez Álvarez (2017), a inclusão, enquanto pertencimento, se dá no sentido de se desfazer de toda e qualquer exclusão no desenvolvimento, integrando harmoniosamente as diversas partes do processo educativo, como currículo, metodologia, interações pessoais e outros. A ordem se faz importante para que o sistema educacional tenha êxito, ou seja, implica no respeito à hierarquia conforme a antiguidade e respeito das responsabilidades de cada um na escola, mantendo trocas equilibradas e compensadas. O equilíbrio deve ocorrer nas trocas tanto dentro do sistema quanto no exterior do sistema, um equilíbrio que ocorre entre o dar e o tomar, no qual o dar é destinado a professores e pais e o tomar para filhos e estudantes. Entretanto quando se trata de pares, professor e professor, estudante e estudante, a troca é equilibrada entre o dar e o tomar.

De acordo com Enrich Parellada (2006), ao atuar com as leis do amor no contexto escolar, faz-se necessário considerar as especificidades desse contexto, como o autor apresenta

- A importância da ordem, o que era antes e o que é depois; teria a ver com o vínculo entre gerações (tanto para estudantes quanto para professores).
- A importância do lugar de onde cada um vê o que lhe corresponde; teria a ver com as funções, quem é e como atua como pai, mãe, professor, administração etc. (pais dão e filhos recebem, professores oferecem e estudantes recebem).
- O valor da inclusão, em contraste com as implicações da exclusão; a sala de aula, a escola, como espaço de comunicação em que todos têm um lugar (pertencimento).
- O peso das culturas de origem, que têm a ver com a fidelidade ao contexto de onde viemos (o que também podemos chamar, de forma mais ampla, de consciência).
- O significado das interações; todos os membros de um sistema estão irremediavelmente ligados aos outros, o que é especialmente interessante no sentido de que quando um desses membros apresenta algum tipo de sintoma, a razão de sua existência não está tanto na forma concreta que assume, mas na informação que dá ao sistema de que há alguma questão que não é funcional para o bem-estar coletivo e pessoal (ENRICH PARELLADA, 2006, p. 56).

As leis do amor apresentam o lugar que cada um tem na família, com possibilidades de ampliação para outros contextos sociais, como o escolar em que cada um tem o seu lugar e realiza a sua função em interação com o outro, diferente de mim. Com isso, nessa diversidade de sistemas no contexto escolar, o docente precisa compreender como essas três leis do amor atuam na escola, no cotidiano da sala de aula. Aragão e Matos (2019) a partir de Guedes (2014), que utilizam o termo compensação em vez de equilíbrio, salientam, que

O sentimento de pertencimento ao grupo possibilita que todos procurem formas de aprender juntos. A compensação é o que faz com que a busca por equilíbrio seja necessária, impelindo o grupo a “se movimentar”, promovendo encontros ou desavenças e tornando a dinâmica educacional viva e pulsante. A lei da ordem mantém o grupo unido, reconhecendo o papel exercido por cada um, de acordo com as responsabilidades e potencialidades que afloram no desenvolvimento de suas funções específicas (ARAGÃO e MATOS, 2019, p. 43-44)

3.2.2 FLUIDEZ E A LEVEZA COM AS LEIS DO AMOR: MOVIMENTO DO SENTIR E DA POSTURA INTERNA PARA A REALIDADE

Conforme Hellinger (2007), as Leis do amor são reconhecidas em todos os grupos sociais, como a escola, e quando contrariadas ocorrem tanto os conflitos como a necessidade inconscientemente de repará-los. Daí a importância de compreendermos o contexto escolar para o pertencimento (todos fazem parte), ordem (quem vem antes e depois em um contexto de relacionamentos) e equilíbrio (o dar e o tomar a partir da ordem/lugar de cada um), visando o bem viver social do ‘Eu’, do ‘Tu’ no ‘Inter-somos’ e no (con)viendo para o bem-viver, simbolizando o convivendo com, diferentemente, do conviver a partir de ideologias hegemônicas.

Assim, o autor acredita que se as Leis do amor, quando observadas, são consideradas e colocadas em prática, os atos de educar e ensinar podem ser superados, pois o ensinar e o educar passam a fluir e de forma mais leve, assim o peso dá lugar a *fluidez* e a *leveza*. A partir das leis do amor, reconhecemos, honramos e somos gratos por tudo, e no nosso lugar olhamos para a história de cada um. Especialmente o docente com seus estudantes, não tem a pretensão de controle total das coisas, no sentido de querer consertar a vida deles, com isso tudo flui com mais leveza.

Fluir com leveza, sem peso e impotência, é superar conflitos que causam dor em vez de apontar para o problema. Quando os docentes vivenciam essa leveza com sua

própria família e as famílias dos estudantes, ao tomar somente o que lhe é devido, sem julgamento e com equilíbrio, ele pode vivenciá-la com os estudantes no contexto de sala de aula. A leveza do amor na ordem, equilíbrio e pertencimento: Eu sou e Tu és, a minha origem e a sua, e nós pertencemos.

O amor aqui não romantiza um ideal em detrimento do real, pois este pede socorro, mas a leveza se faz no como, em uma mudança de postura diante das realidades cotidianas dos contextos escolares. Na perspectiva quântica, articulada a base sistêmica-fenomenológica em que as práticas de Pedagogia Sistêmica se baseiam, Bustamante Pastor (2006) destaca que quem observa pode modificar a realidade, portanto, a partir do como olhamos podemos mudar essa realidade. Segundo o autor, o ‘Como fazer?’ “entre outros meios, por intermédio da transformação das nossas imagens internas e das nossas atitudes perante o que foi e o que será e ganhando força para reconhecer o que é. [...] os movimentos sistêmicos são de grande ajuda” (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 1). O autor acrescenta ainda que

Imagem que determina a nossa memória, a nossa forma de ver a realidade, as atitudes que adotamos perante ela e as expectativas que geramos face ao futuro e que contribuem para a sua construção. [...] há uma série de movimentos sistêmicos genéricos que a Pedagogia Sistêmica nos oferece como meio de descobrir se estamos ordenados dentro dos sistemas e como meio de nos localizarmos corretamente dentro deles para ocupar o lugar apropriado. Especificamente, há movimentos que permitem identificar as imagens que deterioram e as que favorecem a relação saudável e efetiva entre o sistema escolar e a família e a relação de ambos com o institucional; assim como há imagens relacionadas com as diferentes relações entre os membros dentro de cada um deles. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 1-2).

Portanto, o *olhar*, como um dos campos léxicos semânticos da Pedagogia Sistêmica destacados em *negrito*, é esse *movimento interno*, de *percepção de estado de presença* que possibilita mudanças na realidade.

3.3 Sistemicamente, eu vejo você!

SAWUBONA! YEBO SAWUBOL, NA!
Wikcionário (2021)

‘Eu vejo você’ é uma expressão metafórica que se apresenta como um princípio de mudança de postura nas interações do ‘Eu’ e do ‘Tu’, portanto não é o que se diz, mas o como se diz e sente. As palavras, para além de uma estrutura, são vivas e dinâmicas,

“não significam, mas fazem coisas” (BAZERMAN, 2011, p. 26). Não são autônomas, estão articuladas também com a comunicação não verbal.

Como educadores trabalhando com a abordagem da Pedagogia Sistêmica, precisamos estar atentos às nossas palavras e tudo que expressamos, pois, a palavra cura, recupera a paz, a autoestima, a autoconfiança e se bem utilizada pode transformar as nossas vidas trazendo um campo de possibilidades e poder para criar uma realidade ao nosso redor (HOLANDA, 2019, p. 124).

‘*Eu vejo você*’ é uma tradução de “*Sawubona!*”, um cumprimento entre os zulus da região da África do Sul, com significação de “você é importante para mim” e que é respondido com “*Sikona*” (“então eu existo para você”) ou também com “*Yebo sawubol, na*” (“Eu vejo você também”). Assim, a sentença “eu vejo você” vai além do significado literal de ver fisicamente, de apenas olhar ou de simplesmente dizer algo a alguém, mas de ver. A filosofia africana Ubuntu supera a visão de que o todo é a soma de partes, pois a existência do ‘Eu’ se dá na interação com o ‘Tu’. *Sawubona!* tem significação de respeito e de valorização do ‘Eu’ e do ‘Tu’, que supera o sentido racional, pois chega no coração, no sentir.

A visão aristotélica de que o ‘todo’ é maior que a soma de suas partes, tem mais de 2.500 anos e ainda causa estranheza as verdades absolutas – ‘um’ mais ‘um’ são ‘dois’ – ou, em ciências humanas – ‘Eu’ mais ‘Tu’ homogeneíza no ‘Nós’. Essa perspectiva caminhou para uma nova abordagem sistêmica que investiga a complexidade da existência em níveis que vão além da realidade determinada na lógica de Aristóteles e nos princípios racionalistas de Descartes, pois todos fazem parte em uma interação sistêmica.

Concepções lineares, individualistas e descontextualizadas do social, histórico e cultural não são suficientes para a complexidade humana. Com isso, é de extrema relevância estudos que apresentam uma perspectiva de interação humana em seu contexto, que contemplem diversas ciências e a pluralidade dos fenômenos humanos. Nesse sentido, teorias sistêmicas se ampliam para além das células orgânicas, pois olha também para a realidade sociocultural.

Na primeira metade do século XX, com a segunda guerra mundial, houve a necessidade de ampliação de diversos estudos e em diferentes áreas, que se centralizaram principalmente na Universidade de Oxford no Reino Unido. Nesse contexto, os séculos XX e XXI são marcados por diversas abordagens teóricas e por uma variedade de concepções. Trata-se aqui especificamente de perspectivas que abordam conhecimentos pouco difundidos socialmente, como a Teoria da Mecânica Quântica, a Teoria da

Psicanálise e suas ramificações, a Teoria Geral dos Sistemas, a Cibernética, a Teoria da Comunicação Humana e a Terapia Familiar Sistêmica. Estas, muitas vezes, são desconsiderados pelas ciências tradicionais.

Uma revolução científica define-se pelo aparecimento de novos esquemas ou paradigmas conceituais. Estes colocam em evidência aspectos que não eram anteriormente vistos nem percebidos, ou eram mesmo suprimidos na ciência “normal”, isto é, a ciência geralmente aceita e praticada no momento. Por conseguinte, há um deslocamento nos problemas observados e estudados e uma mudança das regras da prática científica [...]. Contudo o novo paradigma abrange novos problemas, especialmente os que anteriormente eram rejeitados como os “metafísicos” (KUHN, 1962, *apud* BERTALANFFY, 2010, p. 38).

Partindo dessa perspectiva, verifica-se que o sujeito social operacionalizado na efervescência da era industrial, pois era considerado um homem-máquina de ações isoladas, passa a ser visto nas interações e de forma integrada, ou seja, a partir de uma visão de sistema. A revolução tecnológica trouxe essa visão sistêmica que é tratada também como ‘complexidade’ e ‘totalidade’, em detrimento da visão de homem-máquina desconexo. Uma visão que foi sendo apropriada em diversos contextos e frequentemente utilizada.

Quanto à perspectiva ‘sistêmica’, este estudo aborda as interações do sistema familiar e sistema escolar, a partir das práticas de Pedagogia Sistêmica. Sendo assim, parte-se do princípio da Teoria Geral dos Sistemas, preconizada pelo biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy, por volta de 1920, ao questionar os modos reducionistas e cartesianos de compreensão do universo, propostas por positivistas, como Galileu, Descarte, Newton e Kant. Estes descontextualizam a totalidade do sujeito e do fenômeno, fragmentando-os em partes menores. Segundo Bertalanffy (2010 [1976]) o todo deve ser analisado como um sistema, diferentemente da mera soma de partes.

Ludwig Von Bertalanffy apresenta uma visão sistêmica da totalidade em que esta não deve ser compreendida somente de modo analítico, pois os elementos são o que são por se constituírem em uma peculiaridade sistêmica de um todo. Nesse contexto, abordagens positivistas consagradas como a de Newton, que se tornou uma ciência superior de validação da existência, passaram a conviver com outras formas de compreensão dessa existência. Esta passou a ser vista em sua totalidade e complexidade, como contexto e interações, no qual o sujeito não é apenas constituído por símbolos, mas também os constroem. Uma visão de totalidade, que desencadeia novas compreensões

sistêmicas da existência, das vivências e da consciência que certamente contribuiram para concepções posteriores. Segundo Capra (1997, p. 15), a teoria geral dos sistemas e a cibernética “se interpenetraram progressivamente para dar como resultado o que hoje se denomina “sistêmica” que, para além das partes, as vê num todo compreendido em um contexto.”

Para ele, o sistema em sua integralidade e suas interdependências produzem qualidades impossíveis de serem vistas em seus elementos isolados. Logo, cada componente pode ser analisado isoladamente, “mas só adquire significado na medida em que se considera parte integrante de um todo; portanto, qualquer estudo de um elemento isolado é parcial, e qualquer elemento pode ser visto como um sistema que, ao mesmo tempo, forma parte de outro sistema maior” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 18). Segundo a autora, esta perspectiva, que configura o universo como um sistema de interações e de ordens hierárquicas, passou a ser utilizada nas ciências humanas e fomentou abordagens sistêmicas que se iniciaram, principalmente, na terapia familiar.

Desse modo, a Teoria Geral dos Sistemas possibilita uma relação entre os fenômenos biológicos, físicos, sociais, psicológicos e culturais, pois estes constituem o sistema em sua totalidade. Uma perspectiva organicista, que se originou na biologia, como um sistema aberto em interação com outros sistemas e posteriormente, foi utilizada nos sistemas sociais para compreensão da vida social. Conforme Capra (1997), o paradigma sistêmico olha para o mundo e os sujeitos sociais, como uma rede de elementos articulados que, ao mesmo tempo, são interdependentes. Sujeitos que interagem não somente com a matéria, mas em suas integralidades subjetivas de corpo, alma e espírito, capazes de transcender o tempo e o espaço.

O estudo em questão coaduna com a visão sistêmica no sentido de focalizar em um ‘Eu’ e um ‘Tu’ que interagem entre si e constituem-se sistemicamente em um ‘Todo’ que cabe todos nós. Essa reflexão epistemológica e ontológica sobre o ‘Eu’ e o ‘Tu’ superam uma compreensão de ‘indivíduos’ que se somam para formar um todo universalizado. Por conta disso, enfatiza-se que ‘o todo é maior que a soma de suas partes’, e, mais que isso, na pluralidade dinâmica, (re)flexível e sociocultural, pois o ser humano é biopsicossocial-histórico-cultural, constituído de saberes, informações e sobretudo de crenças, valores, hábitos e outros, em constante movimento.

O ser humano, como um agente social, nas palavras de Bertalanffy (2010 [1976], p. 203), “não é um receptor passivo de estímulos que recebe do mundo externo, mas num sentido mais concreto, ele cria seu próprio universo”. Ademais, o autor contrapõe também

que essa criação se dá por meio de símbolos culturalmente construídos, pois não se restringem a estímulos, respostas biológicas, reforços e instintos universalizados.

As considerações de Enrich Parellada (2006) a respeito destes paradigmas são que, apesar da lógica causa efeito atender algumas questões que necessitam de um conhecimento linear que simplifica e aproxima, estamos em um período em que conseguimos constatar, por muito tempo, que o ponto de vista da lógica de causa-efeito não nos permite responder a muitas das preocupações atuais.

Os ideais mecanicistas, lineares e racionalistas estabelecidos entre os séculos XVI e XVII têm seus paradigmas restritos à ciência quantificável, causal, descritiva, que atendem a determinados conhecimentos e certas atuações da sociedade, mas não abarcam outros de aspectos mais práticos. A partir de novos paradigmas que, para além da ciência, reconhecem conhecimentos e práticas constituídas na vivência de grupos sociais é que torna possível um olhar para o sujeito em sua totalidade e complexidade e não apenas em uma perspectiva fragmentada, isolada e linear de apenas causa e efeito.

Assim, os princípios que regem a Teoria Geral dos Sistemas são a totalidade, a circularidade e a equifinalidade. Conforme a compreensão de Enrich Parellada (2006, p. 4), primeiramente, a totalidade “tem a ver com a relação entre o todo e as partes, no sentido de que o todo é mais do que a soma das partes, de maneira que no todo estão as partes e algo mais, e que, de algumas forma, nas partes já têm uma aproximação do todo”.

Segundo Enrich Parellada (2006), a circularidade “tem a ver com a imagem que as redes nos oferecem, se qualquer ponto da rede é movido, todos os outros se movem, não há um único movimento de causa-efeito, porque uma causa mobiliza muitos efeitos, e, por sua vez, qualquer efeito também desencadeia novas causas”. Por fim, a equifinalidade “explica que podemos alcançar pontos dessa rede, ou objetivos específicos, a partir de lugares muito diferentes (esses três princípios têm uma transcendência pedagógica incalculável)” (ENRICH PARELLADA, 2006, p. 4).

Na perspectiva sistêmica contextual da complexidade humana, cada sujeito tem seu sistema familiar, seguido, muitas vezes, do sistema escolar, em conjunto com o grupo de amigos, a vida profissional, vida social local e global, e enfim, ao pertencimento de um sistema maior, o universo. Considerando que a família e a escola se constituem a partir de sistemas, estas envolvem tais princípios e, com isso, desconsidera que tanto família como escola sejam a soma de seus integrantes e suas crenças, seus hábitos e suas atitudes.

Desse modo, o sujeito deve ser visto nas interações, já que o sujeito é relativamente independente, pois se constitui de algo maior. Nesse sentido, na visão sistêmica, há a provocação de rupturas nas formas de compreender e lidar com as dificuldades emocionais, principalmente, quando o sujeito passa a ser visto em um contexto. As pessoas não se resumem, por conseguinte, à sua biografia individual ao se envolverem na busca de soluções para algum conflito pessoal ou para um problema social. Desse modo, são levadas em consideração as interações contínuas entre sistema e o agente social, numa relação dialética entre ação e reação, entre a construção social e o agir do sujeito crítico (FRANKE-BRYSON, 2013).

a separação de disciplinas, desconsiderando o contexto, o trabalho individual dos estudantes, sem levar em conta a dinâmica de grupos e forças na interação, prevalecem os próprios conhecimentos acadêmicos, desconectados da condição humana e que dissociam o racional do emocional, pelo contrário, a abordagem sistêmica enfoca a conectividade relacional. O epicentro do evento é a ação recíproca, seja entre órgãos, componentes de uma família, escola ou grupo humano (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 19).

Partindo desse ponto de vista interacional, uma outra mudança de paradigma se faz interessante neste estudo, que são as mudanças nas teorias da comunicação. Os antropólogos Ray Birdwhistell (1918-1994) e Edward Hall (1914 – 2009), estudiosos do campo linguístico, buscaram superar a visão clássica de comunicação, apresentando, respectivamente, a Kinésica (comunicação corporal) e a proxêmica (do campo interpessoal). Isso porque a linguagem não verbal também faz sentido na interação.

Assim, o campo da ciência se amplia para o sociológico, antropológico, cultural e, dentre outros, o psicológico. Segundo Morin (2013), os paradigmas reducionistas, com foco na operacionalização e formalização, são concepções que compreendem os fenômenos complexos, fracionando-os em partes e quantificando-os, com isso não resguardam essa totalidade do sujeito em sua complexidade.

Dáí surge a necessidade de buscar novos paradigmas que contemplem o ser e estar no mundo, e diversas abordagens e teorias vão se constituindo, interrelacionando-se e recriando novos pontos de vistas que constroem novas abordagens.

Uma revolução científica define-se pelo aparecimento de novos esquemas ou paradigmas conceituais. Estes põem em evidência aspectos que não eram anteriormente vistos nem percebidos, ou eram mesmo suprimidos na ciência “normal”, isto é, a ciência geralmente aceita e praticada no momento. Por conseguinte, há um deslocamento nos problemas observados e estudados e

uma mudança das regras da prática científica [...]. Contudo o novo paradigma abrange novos problemas, especialmente os que anteriormente eram rejeitados como “metafísicos” (KUHN, 1962, apud Bertalanffy, 2010, p. 38).

Nesse processo dinâmico e revolucionário, de busca por novos paradigmas, é que destacamos a abordagem de Constelações Familiares de Bert Hellinger, como já mencionado, pressuposto basilar da Pedagogia Sistêmica. Hellinger agregou, em sua prática dinâmica, a visão sistêmica, a partir de perspectivas como a Teoria da Mecânica Quântica, da Comunicação Humana e Sistêmica; teorias psicológicas e psicanalíticas; e, especialmente, a Terapia Familiar Sistêmica. Isso faz com que a Constelação Familiar apresente um salto histórico, pois passa de um olhar individualizado para um olhar sistêmico, no qual todos os membros da família e da prática social estão envolvidos (ENRICH PARELLADA, 2006).

Ademais, as concepções sistêmicas de Capra (1997) e Maturana (1998) e a visão de Campo Morfogênético de Rupert Sheldrake (1999) são referenciadas na compreensão desse campo sistêmico, que conectam as pessoas de um mesma família ou grupo, para além das concepções de espaço e tempo, consideradas por muitos atualmente.

3.3.1 EU VEJO VOCÊ NO SISTEMA ESCOLAR JUNTO COM O SEU SISTEMA FAMILIAR: A ESCOLA A SERVIÇO DAS FAMÍLIAS

Para Hellinger (2015, p. 145), Pedagogia Sistêmica “significa que não vemos apenas o estudante, mas também os pais do estudante nele”. A partir desse sentido, o autor exemplifica que, uma professora – eu a identifico como Marianne Franke-Gricksch (2014 [2001], p. 16) – contou-lhe que, ao estar com “seus vinte estudantes, ela não vê apenas aquela quantidade de pessoas, mas sim sessenta, pois os pais dessas crianças também estão incluídos. Ela vê os pais atrás de cada estudante, assim como também consegue sentir os seus pais e ancestrais atrás de si” (HELLINGER, 2015, p. 145).

[...] toma os pais das crianças para dentro de seu coração, independente de como sejam, pois, todos os pais são perfeitos, no seu papel de pais. Um professor respeita o que tem de especial em uma família, quando encontra uma criança, sem ter a fantasia de que essa família deveria ser diferente do que ela é (HELLINGER, 2007, p. 115).

Conforme Bustamante Pastor (2006), a Pedagogia Sistêmica possibilita aos sujeitos uma melhor interação com os diversos sistemas em que pertencemos além do

familiar, como o escolar, o social ou o organizacional. A importância dada à interação desses sistemas é relevante para a constituição de um sistema maior que favorece o sujeito e um todo social.

Quando a escola reconhece o estudante junto ao seu sistema familiar, o estudante reconhece espontaneamente que o sistema escolar é somente mais um em sua vida, isto é, não há a intenção de sobrepor o sistema familiar do estudante. Franke-Gricksch (2014 [2001]) argumenta que, quando a escola não se coloca superior a família, mas *a serviço das famílias*, os estudantes lidam melhor com os conflitos que permeiam a escola, pois estão com seus pais.

Desse modo, há um interesse em acrescentar à postura docente “uma qualidade humana para estabelecer vínculos de reconhecimento em relação a seus estudantes, suas famílias e aos demais colegas da equipe de ensino” (ENRICH PARELLADA, 2006, p. 6). Partindo desse ponto de vista, Enrich Parellada (2006, p. 57) define que os objetivos das instituições educacionais podem ser sintetizados em três eixos, “o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos escolares, a consolidação dos processos de socialização e a melhora da autoestima, ou seja, o bem-estar dos estudantes (sem esquecer, por sua vez, a dos próprios professores)”.

Segundo Garcia Olvera (2019), ver os estudantes atravessado pelo seu sistema familiar, é incluir tudo o que eles consideram relevantes no seu sistema familiar, como as pessoas e os valores, já que os estudantes têm lealdade por seu sistema de origem. Quando se fala da lealdade ao sistema familiar, essa compreensão vai além do acolhimento do estudante e sua família, do acolhimento do docente e sua família.

Compreender que os atores escolares não vão só para a escola torna-se relevante para a mediação de muitos outros eventos. Os estudantes não apresentam determinados comportamentos, atitudes e hábitos por si só, eles se constituem com os outros, inclusive com o seu sistema familiar. Essa perspectiva sistêmica envolve os antepassados, além do pai e da mãe. Por isso, Hellinger (2015) pontua que os estudantes são influenciados por seus sistemas familiares, de muitas histórias passadas e de diferentes desfechos. Nessa perspectiva, “quando olhamos para os estudantes que causam problemas na escola, sabemos que eles não podem ser diferentes do que são. Quando olhamos para seus pais e para o sistema do qual eles vêm, compreendemos por que são como são” (HELLINGER, 2015, p. 145).

Todavia, esse pensamento não é rígido, há uma visão circular desse sistema, o próprio autor apresenta que esse comportamento do estudante se perpetua quando ele

permanece fiel a alguma questão do seu sistema familiar que foi excluída, sem ao menos ter consciência disso. Daí surge o diferencial de Práticas de Pedagogia Sistêmica diante dessas questões, pois se o docente tem consciência de que o estudante, com alguma dificuldade, seja de comportamento, está olhando para algo que está além dele, alguma mediação pode ser feita diferente das habituais.

Quando há um estudante com alguma dificuldade no contexto escolar, principalmente de descumprimento de regras, é muito comum corrigi-lo por meio de ações punitivas e raramente o problema é cessado. Nas práticas de Pedagogia Sistêmica, olha-se, junto com o estudante, para algo que está excluído no seu sistema. Em vez de repreender, dá-se um lugar no coração, sem ao menos precisar ter ciência do que se trata, pois não precisa investigar a vida pessoal do estudante, não é esse o papel do docente. Hellinger (2015, p. 145) diz que, se o sistema familiar do estudante “tiver no coração, alguém pode me dizer o que quiser sobre seus pais: eu os respeito”.

Pare de olhar para os estudantes como vítimas, respeite seu destino e olhe para eles como pessoas que agem por amor, e também para seus pais. Nessa nova orientação, a criança não é a vítima e, mesmo em suas ações destrutivas, é uma pessoa que age por amor. Não se trata necessariamente de tentar libertar os estudantes de todas as suas implicações, porque deles também advém a sua força; trata-se de acompanhá-los respeitosamente (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 77-78).

Nesse viés, libera-se o estudante principalmente de ser considerado ‘má pessoa’ e o professor de ser ‘o carrasco’ ou ‘o incapaz’ diante de algumas situações. A fidelidade da criança é vista como um amor por seu sistema, muitas vezes, inconsciente, mas por essa conexão visível e invisível com o seu sistema familiar. Nas palavras de Hellinger (2001, p. 276), “o amor atua por trás de todos os comportamentos, por mais estranhos que nos pareçam, e também de todos os sintomas de uma pessoa”. Bustamante Pastor (2006) salienta também que “a criança tem o amor mais forte e, onde há um destino sério, assume o fardo do pai mais necessitado, integrando através dele os excluídos ou não reconhecidos do sistema, manifestando-se, por exemplo, problemas escolares” (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 77-78).

Por isso, perante as particularidades familiares ocultas que podem impactar o processo escolar do estudante, o olhar é para “[...] o ponto onde se concentra o amor. Então, chegamos à raiz, onde também se encontra o caminho para solução, que sempre passa também pelo amor” (HELLINGER, 2017, p. 276). Assim, ao incluir, em um movimento interno, tudo o que o estudante traz consigo, muitas relações são

ressignificadas. Portanto, é muito mais do que querer mudar a realidade do estudante em uma relação assimétrica de poder.

De acordo com Bustamante Pastor (2006), é a expansão de um olhar docente e discente para um amor que vê sem opressão, considerando primeiramente a sua própria história familiar e a história do outro profissional, do outro estudante. Assim, “o amor cego e inconsciente, que desconhece essas ordens, frequentemente nos desencaminha. Mas o amor que as conhece e respeita realiza o que almejamos, produzindo em nós e ao nosso redor efeitos benéficos e curativos” (HELLINGER, 2007, p.9).

Nesse olhar para a solução, a partir do coletivo, da dialética entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’, olha-se mais para a solução do que para o problema; do contrário, “culpamos os pais pelos problemas familiares e eles reprovam nossa tarefa de ensinar. Logo, nem eles como pais nem nós como professores olhamos para a solução, tampouco olhamos para o que o comportamento do estudante está dizendo” (GARCIA OLVERA e SCHNEIDER, 2004, p. 12). Em decorrência disso, como avulta os autores, faz-se relevante uma visão sistêmica no contexto escolar, pois, assim, é possível ver “o conflito de um ponto de vista sistêmico no qual a solução passa principalmente pela aliança que se gera entre os pais e a escola” (GARCIA OLVERA e SCHNEIDER, 2004, p. 12).

Esses autores apresentam uma concepção que supera a visão estereotipada do diagnóstico e da medicalização infantil no contexto escolar, bastante discutida por Collares e Moysés a seguir

o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista (COLLARES e MOYSÉS, 1994, p. 25).

Diante dos estereótipos (hiperatividade, atenção dispersa, bullying etc.), da especialização e do excesso de avaliação diagnóstica que atualmente se propagam na educação, na Pedagogia Sistêmica, há um viés amplo, de estar a serviço e amoroso. Assim, Garcia Olvera e Schneider nos convida a “questionar ao invés de diagnosticar”, a saber

Quando vejo meus estudantes com a atenção voltada para outro lado, não na escola, eu me pergunto: onde está sua atenção? Do fundo de sua alma, o que é para ele ou ela é de suma importância, se toda criança age por amor, para onde

vai esse amor? Minha experiência com a síndrome atenção dispersa é que essa dispersão pode ser devido a uma concentração em outro lugar. Seria melhor se nos perguntássemos: quem se importa? onde está o seu amor? (GARCIA OLVERA e SCHNEIDER, 2004, p. 12).

Os autores apontam ainda como os docentes podem refletir perante a dinâmica familiar dos estudantes

até onde intervir como professor? Como posso ter uma visão mais ampla do conflito? até que ponto a solução para problemas de aprendizagem é focado no estilo de aprender? ou como eu, como professor, facilito o aprendizado do conteúdo? ou se há algo além nossa interação com o estudante do que sem a ajuda dos pais que não pudemos resolver para o bem de nossos estudantes, seus filhos (OLVERA e SCHNEIDER, 2004, p. 12).

Segundo Franke-Gricksch (2014 [2001]), o olhar para os estudantes no sistema escolar, junto com seu sistema familiar, torna-se possível quando os docentes estão de coração aberto para as famílias. Isso vai além de uma abertura física, de acesso à escola, como muitos abordam, mas em um movimento do sentir, que permite às famílias “entrar em nossas salas-de-aula com uma presença invisível permanente” (FRANK-GRICKSCH (2014 [2001], p. 15).

A partir disso, a autora fez uma experiência com os estudantes. Em primeiro momento, ela disse, “Eu sempre vejo vocês juntos com seus pais em nossa sala-de-aula” (Franke-Gricksch (2014 [2001], p. 16), como já foi dito acima, somados o pai e a mãe de cada estudante no quantitativo da sala. Alguns estudantes começaram a rir, uns ficaram felizes, outros quietos e outros ainda falaram que não queriam ser vigiados por seus pais, mas logo ficaram reflexivos. Ela acrescentou que “éramos apoiados pelos pais e que nos sentíamos fortes quando imaginamos que eles estavam em pé atrás de nós” (FRANK-GRICKSCH (2014 [2001], p. 16).

A autora relata que, em seguida, deu exercícios de matemática para os estudantes, com os seguintes comandos, ora para fazer os exercícios imaginando os pais atrás deles, ora sem imaginar os pais. Nesse processo a autora relata ainda que alguns estudantes identificaram um tio, irmã, avó, como bons ajudantes. Como resultado da vivência, Franke-Gricksch destaca que

Naturalmente que todos queriam fazer cálculos aritméticos rápida e corretamente. Contudo, aconteceu algo surpreendente ligado ao experimento: com a ajuda de um apoio interno, muitos estudantes puderam aumentar seu aproveitamento em matemática. Isto alegrou a classe toda. E isso nos fez bem, termos conseguido desviar a atenção da pergunta: “Quem será o primeiro?” E

concentrarmos em perguntas sistêmicas, tais como: “Quem é que me ajuda no meu campo de trabalho?” ou “Com quem ao meu lado melhoro meu aproveitamento?” Algumas crianças também tinham um dos pais que lhes inculciam medo de falhar. Elas deveriam dizer então internamente a seu pai ou a sua mãe que iriam conseguir com a ajuda de... (quem quer que seja a pessoa que os ajudava) (FRANKE-GRICKSCH, 2014 [2001], p. 16).

Franke-Gricksch acrescenta ainda que auxiliava as crianças que estavam nervosas ao realizar as avaliações colocando “uma cadeira ao lado delas e podia ver através da gratidão em seus olhos quão bem essa ajuda lhes fazia. Elas se acalmavam e podiam se concentrar” (FRANKE-GRICKSCH, 2014 [2001], p. 16).

Bustamante Pastor (2003), ao abordar sobre o estudante e o docente com seu sistema familiar no contexto escolar, trabalha com recursos de movimentos sistêmicos, como o genograma, a autobiografia pessoal e a autobiografia acadêmica. Para Vilaginés Traveset, “um genograma simples pode ajudar o estudante a situar e conhecer o seu sistema familiar” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 41).

3.3.2 BONECOS DE FORÇA E O CORAÇÃO E O FIO INVISÍVEL: EU VEJO VOCÊ COM SEUS PAIS

Nessa perspectiva, Fonseca (2018, 2019) apresenta recursos para os docentes trabalharem em sala de aula, como coloca Franke-Gricksch (2014 [2001], a presença ‘invisível permanente’ do sistema familiar de cada estudante, no interior da sala de aula.

Em sua obra *“As aventuras da professora Tina: O coração e o fio invisível”*, Fonseca (2018), coloca que foi a partir da compreensão das leis do amor de Bert Hellinger que veio a necessidade de buscar uma nova postura ao interagir com os estudantes e demais atores escolares e “depois de muito experimentar” ela confirmou que “o olhar através do coração proporciona um caminho mais leve” (FONSECA, 2018, p. 4). Assim, nesse coração, o fio invisível conecta o papai e a mamãe que estão em cada um de nós.

Para auxiliar principalmente as crianças na visualização e vivência dessa conexão, pois o material didático é de grande importância para elas, Fonseca (2018) confeccionou corações, representando o pai e a mãe, conectados a um fio até outro coração que representava a criança. Segundo Fonseca, ao realizar o exercício¹⁸, envolto em uma história que se passa em uma sala de aula, sobre o pai de Laurinha que se encontra distante

¹⁸ Ver Fonseca, H. V da. *As aventuras da professora Tina: o coração e o fio invisível*. Editor: Editora e Artes, 2018, 36 p.

fisicamente, “os estudantes se acalmavam e mudavam imediatamente suas posturas” (FONSECA, 2018 p. 5). Isso porque, de acordo com a autora, “a professora Tina chama a atenção para algo muito comum nas escolas e famílias: a sensação de pena das histórias de vida das crianças e adolescentes. Olhar para isso dá a oportunidade [...] de perceber que cada um tem força para e com o seu destino” (FONSECA, 2018, p. 20).

No livro posterior “*As aventuras da professora Tina: Bonecos de Força*”, Fonseca (2019) salienta parte de suas vivências, experimentado a ‘postura sistêmica’. Em um evento de sala de aula, em que uma criança estava agitada e agredia os colegas, ela foi solicitada e logo sugeriu a professora que utilizasse os bonecos de força com a turma. A partir do exercício ¹⁹, com a frase ‘respirar a força do papai e da mamãe’, o estudante foi até o mural de ‘bonecos de força’, colocou a mãozinha no papai e na mamãe e respirou.

Segundo Fonseca (2019, p. 6), “dali em diante, a situação se modificou. Em uma semana, ele mostrou que sabia ler, escrever e fazer as quatro operações. Houve uma mudança de postura significativa na escola e com a família”. Fonseca (2019) argumenta que essas vivências fizeram com que mais esse recurso fosse inserido nas formações em Pedagogia Sistêmica. Os bonecos de força também foram articulados em uma história que se passa no contexto de sala de aula, em que Beto é um estudante com comportamento agitado e a professora faz a mediação com os bonecos de força para os estudantes sentirem a força do papai e da mamãe dentro de si, sem exclusão de nenhum deles

a utilização do recurso Bonecos de Força traz a conexão com o papai e a mamãe sem julgamento e sem intenção. Inspira crianças, adolescentes e adultos a juntar, no coração, os pais e ficar no lugar de filho. Descobrir depois de anos fazendo esse trabalho que, quando criança, eu estava fora do meu lugar tentando unir meus pais. Quanta ressonância! (FONSECA, 2019, p. 6).

Assim, os ‘bonecos de força’, dispostos na parede da sala de aula, passam a ser mais um recurso para a presença ‘invisível permanente’ do sistema familiar do estudante na sala de aula, assim como para o professor que deve fazer os seus bonecos de força e utilizá-los quando precisar. Conforme a autora, o estudante pode acessar seus pais quando estiver em momentos conflituosos ou calmos, em que “as crianças podem tocá-los, fechar os olhos, sentir a força que vem deles, agradecer a vida, respirando o amor dos pais” (FONSECA, 2018, p. 36). Em sua observação, há mais de 10 anos, em diversas salas de aula, a autora diz “chego à conclusão de que quando a criança deixa o amor fluir para os

¹⁹ Ver Fonseca, H. V da. *As aventuras da professora Tina: Bonecos de Força*. Editar: Editora e Artes, 2019, 52 p.

pais e com os pais algo desbloqueia internamente e um novo momento se inicia mais leve” (FONSECA, 2018, p. 36).

3.4 Geracionalmente, você tem um lugar!

O geracional é a importância das conexões que todos os membros do sistema escolar nutrem com suas próprias gerações: pais, irmãos e antepassados em interação com o outro diferente de mim. Segundo Garcia Olvera (2019), as inteligências Múltiplas de Gardner (2008) foram relevantes para as reflexões sistêmicas sobre (trans-inter-intra) geracionais. Para a autora, Gardner (2008) evidencia que as inteligências ‘intrapessoal’ e ‘interpessoal’ se articulam para o entendimento de si e para as interações com os outros.

Vilaginés Traveset (2007) cita que Garcia Olvera, nas formações em Pedagogia Sistêmica, entre os anos 2003 e 2007, desenvolveu a Dimensão transgeracional, Dimensão intergeracional, Dimensão intrageracional e Dimensão intrapessoal ou intrapsíquica. Posteriormente, Garcia Olvera (2019) chamou-as de “Inteligência Transgeracional”. Nesse estudo, elas são vistas como multidimensões geracionais, tendo em vista que a transgeracional é uma das dimensões.

A Dimensão Transgeracional focaliza as interações entre gerações anteriores e as gerações atuais, resgatando a história de vida do sujeito, suas origens e culturas. Estes aspectos representam para o sujeito seu vínculo mais profundo de pertencimento, de conexão a um sistema (VILAGINÉS TRAVESET, 2007).

A Dimensão Intergeracional trata do lugar do sujeito e de como ele ocupa esse lugar nas interações que se dão tanto no âmbito familiar, entre pais e filhos, quanto no escolar, entre professores e estudantes. As interações no contexto familiar principiam os modos de ver o mundo e de como interagimos com ele, e, posteriormente, são perpassadas pelas interações na escola. Para essa abordagem, ambos contextos são considerados tanto espaços de “segurança” e de “confiança” quanto espaços de “*hierarquia*” e de “limites” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007).

De acordo com Núñez Álvarez (2013), os vínculos são essenciais nos diversos sistemas e em várias direções, como vemos em sala de aula nas relações professor e estudante, estudante e estudante, no qual nenhum destes estão sozinhos, pois carregam consigo familiares mais próximos, bem como pais e irmãos, além de seus antepassados. Assim, dá-se também a interação dos estudantes com os conteúdos e o currículo em

diferentes áreas, em que se possibilita maior desenvolvimento integral do estudante, socialmente e no processo de aprendizagem.

Na Dimensão Intrageracional, reflete-se sobre as “lealdades” ocorridas na própria geração do sujeito e no contexto histórico vivenciado por ele, pois este influencia seus valores, crenças e suas questões emocionais. Segundo Vilaginés Traveset (2007, p. 38), “a grande incerteza do mundo atual caracteriza em grande medida suas respostas de todos os tipos e devemos ter isso em mente ao projetar nosso trabalho educacional” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007).

[...] todas as famílias são válidas e todas as culturas também, são todas formas da existência e realizações humanas e é muito importante que o professor respeite isso em cada caso. É necessário que em parte esquece seus valores e princípios, a fim de reconhecer valores parentais. Essa atitude lhe permite contribuir com seu conhecimento e encontrar a confiança das crianças ao serviço dos pais, podendo assim complementar e completar o trabalho dos pais (HELLINGER, 2001 apud VILAGINÉS TRAVESET 2007, p. 113).

Por fim, a Dimensão intrapessoal ou intrapsíquica concebe a pessoa como um sistema físico, emocional, espiritual e mental, com o objetivo de analisar para onde ela olha, como ela inclui a suas interações e seus vínculos, “em que estágio evolutivo ela se encontra, quais são seus sentimentos subjacentes, se ela concordou com a vida, quais recursos internos ela possui, quais habilidades e que estruturas ele construiu para aprender a viver e navegar pela vida” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 38).

Essas quatro dimensões podem favorecer o desenvolvimento de aprendizagens propostas no currículo que ficam apenas registradas nos documentos normativos, já que a ênfase no quociente de inteligência (QI), como supremacia das inteligências, ainda pesa nos sistemas educacionais. Muitas vezes, não levam em consideração a complexidade humana, com isso desencadeia dificuldade de interação na diversidade escolar e, conseqüentemente a persistência de dificuldade de aprendizagem. Enrich Parellada (2006) salienta a importância de os professores saberem a perspectiva geracional de sua família de origem, dos estudantes e demais atores escolares, pois está relacionada com o conhecimento da própria espécie (filogênese e ontogênese).

A visão do todo, em relação a essas quatro dimensões, pode ser compreendida na definição de Núñez Álvarez (2013), sobre o aspecto global que seria reconhecer a vivência de cada escola, de cada aula e estudante como fazendo parte de um todo integral, isto é, na (inter)ação de todas as dimensões que constituem os eventos e, dessa maneira,

“obtemos uma imagem mais completa e nítida e realista da situação, o que nos permitirá fazer intervenções mais valiosas e bem-sucedidas” (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013, p. 75).

Ainda no século XX, padroniza-se a capacidade intelectual dos sujeitos como natural e estável, muitas vezes, a partir de testes universais que medem a inteligência racional. Além dessas quantificações do raciocínio e desenvolvimento verbal, segregar sujeitos nos espaços sociais, como a escola, também se restringe a uma única definição de inteligência, excluindo outras que fazem parte da complexidade humana. Nesse sentido, aprender os conhecimentos sistematizados na escola exige um olhar para a história de vida do estudante, pois isso traz consequências para a construção da sua identidade pessoal e coletiva que, por conseguinte, influencia em seu aprendizado, pois compromete o sentimento de pertencer a uma cultura com intensas raízes históricas para cada contexto específico.

Núñez Álvarez (2013, p. 75) aborda essa compreensão do sistêmico, a partir do termo ‘abundância’. Para o autor, a abundância é vista em substituição a uma “pedagogia da escassez”, pois há professores que dão pouco em função de não honrar seus pais e tudo o que lhes representam. Por outro lado, a partir do momento em que os professores consideram e honram seus pais, que, para o conhecimento sistêmico, significa incluir e ficar em paz com tudo o que recebem deles, como suas origens, suas raízes culturais, costumes, idiomas e outros; serão pessoas mais adultas e compromissadas com sua prática pedagógica e poderão oferecer mais para seus estudantes. Dessa maneira, os professores, assumindo o seu lugar, ganham mais força, autoridade e solidez, além de um olhar mais amplo, compreensivo e realista de seus estudantes e das situações reais destes (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013, p. 75).

3.4.1 EU SOU - TU ÉS - NÓS INTERSOMOS: NA ESCOLA, TODOS FAZEM PARTE

EU SOU, TU ÉS, NÓS INTERSOMOS e, assim, pertencemos. Pertencer é um dos princípios básicos da vida, como já foi abordado anteriormente, que se resume ao direito igualitário de pertencer a uma coletividade, em que todos têm o seu lugar. Portanto, para além do acesso e da permanência na escola, objetiva-se um espaço educacional de pertencimento para todos em suas diferenças, em detrimento de estigmas e padrões identitários e ideológicos, consolidados em relações de poder assimétricas.

Em concordância com Enrich Parellada (2006), salienta-se ser bem comum no contexto escolar, uma parte do grupo de professores resistentes à participação dos pais na

escola, como se esta fosse um espaço exclusivo dos professores. Segundo Bustamante Pastor (2006), a ordem do pertencimento se faz relevante no contexto da educação, e as práticas de Pedagogia Sistêmica podem revelar se há ordem ou não dentro dos sistemas, sejam eles familiar e escolar, para que cada um ocupe o seu lugar adequado. Desse modo, podemos reconhecer o que contribui e o que dificulta nas interações entre o sistema familiar e o escolar e no interior de cada sistema. Bustamante Pastor (2006) exemplifica que nas reuniões do contexto escolar não se deve discutir sobre se somos bons pais, bons docente e bons gestores, mas “se nos reconciliarmos com a nossa história pessoal familiar e acadêmica, se nos reconciliamos com a nossa trajetória profissional dentro da educação e se nos reconciliamos a nível transgeracional” (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 3).

Como assegura Bustamante Pastor (2006), quando se coloca a ordem nesses sistemas, em que todos os envolvidos no sistema escolar ocupam o seu lugar certo, há possibilidade de superar esses conflitos. Segundo a autora

todos nós antes de pais fomos filhos e antes de educadores fomos estudantes. Também antes de contribuir para a gestão da educação fomos crianças e estudantes. Portanto a ordem é que primeiro somos filhos e depois pais, primeiro somos estudantes e depois educadores. Primeiro somos crianças e estudantes e depois gestores (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 2).

3.4.2 AO TOMAR O SEU LUGAR, VOCÊ DÁ CONTA!

Na interação entre sistema familiar e sistema escolar, de um modo geral, podemos dizer que a parte educativa é dos pais e a parte educacional é da escola, no sentido de enfatizar que as crianças com os pais são filhos e com os docentes são estudantes. Isso quer dizer que estar no lugar, principalmente o docente, é *ser apenas a professora*, na sua função sem repassar para outro ou tomar para si uma função que você não *dá conta* de desempenhar, como ensinar a família como educar os seus filhos. O professor não tem conhecimento suficiente sobre a dinâmica familiar do estudante, seus hábitos, suas crenças, costumes e outros. Ainda que tivesse essa função não pertence à escola. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006). Por isso que, ao tomar o seu lugar, há maiores possibilidades de *dar conta* de seguir fazendo o que tem que ser feito.

Se estamos em paz e concordamos com nossas histórias como elas são, sem viver reprovando ou desejando que fossem diferentes. Se respeitarmos os processos como eram e pudermos ordenar cada etapa dele dignificá-los, mesmo que fossem duros ou dolorosos, reconhecendo que fazem parte e que tinham um significado. Se temos agradecido e homenageado todos aqueles que fizeram parte importante da nossa história familiar e acadêmica e sem os quais não seríamos quem somos nem onde estamos. Se podemos incluir e dar um lugar em nossos corações àqueles que foram excluídos por vergonha, rancor, medo ou ignorância. Se formos capazes de ver tudo o que foi, mais do que tudo o que faltou e o que poderia ser mais do que o que não era possível. Se podemos nos considerar membros da cadeia transgeracional: Pertencentes à nossa geração, de gerações anteriores e com influência nas posteriores. E basicamente se tivermos assumido que "pertencemos" e "estamos ligados". Que fazemos parte de algo maior que nós mesmos e que estamos ligados por laços profundos de amor e lealdade aos nossos sistemas, principalmente o da família de origem. Em todo caso, o objetivo final da Pedagogia Sistêmica é incluir, enraizar e vincular; é ordenar o amor para ajudar a restaurar o equilíbrio, a paz e o amor intra e interpessoal em benefício das gerações passadas, atuais e futuras (BUSTAMANTE PASTOR, 2003 *apud* BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 3).

Como aponta Hellinger (2020), a chamada Síndrome de Burnout²⁰ pode ser evitada se o docente ocupar somente o lugar que lhe é devido em relação ao sistema familiar e o sistema escolar, como se observa

Primeiro vêm sempre os pais, depois os estudantes e somente no fim o professor. A posição mais baixa é a mais segura para ele. Nela ele tem a maior força. Somente então se cria a base necessária para a aula. Desse modo, o professor já não se sente sozinho, partilha o fardo, pode recuar um passo e continuar seu trabalho com alegria, pois o respeito mútuo é a base de uma boa educação HELLINGER, 2020, p. 248).

Consoante a isso, faz-se necessário o reconhecimento de que todos fazem parte, cada um no seu lugar, pois os docentes, enquanto pedagogos, orientadores educacionais, gestores, psicólogos e demais profissionais da educação, não são melhores que os pais. Esse processo não se dá somente nessa direção, já que os pais precisam reconhecer também o lugar dos professores, assim como entre os docentes, estudantes e equipe gestora (BUSTAMANTE PASTOR, 2006).

²⁰ “Atualmente, a definição mais aceita do Burnout é a fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) assim definem as três dimensões da síndrome: Exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional”. (MASLACH, SCHAUFELI e LEITER, 2001 *apud* CARLOTTO, 2002, p. 23).

Para Ventura (2012), a representação do estudante, junto ao seu sistema, envolve o papel que ele desempenha nesse sistema, conflitos, adoecimentos e outros que emergem na escola. O estudante nem sempre está no seu lugar de filho e isso consolida hábitos e atitudes, ímpetos e motivações que, de alguma maneira, reverbera na escola. Do mesmo modo, ocorre entre os professores, diretores e outros, uma vez que todos apresentam essas questões sistêmicas familiares e de grupo.

A família precisa também ter confiança nos docentes e reconhecer o seu lugar ao interagir com o contexto escolar, sem impor ações no trabalho dos docentes, depreciá-los para seus filhos, nem atribuir ao docente o que é da sua responsabilidade de educar, em relação ao seu filho (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

Em suma, na família, os filhos devem ocupar os seus lugares de pequeno, mantendo uma *ordem* de nascimento entre eles, não assumindo o lugar de pais ao buscar fazer por eles, mas concordar com o jeito que eles são. Os pais devem cuidar para que os filhos os honrem nessa concordância, liberando-os que tomem para si as funções e responsabilidades dos seus pais.

Pegar para si o que pertence aos pais é movimentar a fidelidade por meio do amor cego que adocece, diferentemente do amor que vê, que cura. Conforme Bustamante Pastor (2006), assumir o lugar com dignidade favorece “a construção do futuro, empoderando-nos e, conseqüentemente, nas novas gerações, ‘o amor que vê’ em vez do amor cego e ‘o amor que traz ordem, força e felicidade’, em vez do amor que traz miséria e doença” (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 3-4). Assim, a autora acrescenta que é somente no nosso lugar que encontramos a força para vivenciar a realidade como ela se mostra e posteriormente contribuir com a mudança desta.

Os atores escolares fazem parte de um sistema que também devem seguir uma *ordem* hierárquica, porém democrática (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; HELLINGER, 2020). Hellinger (2020, p. 248), identificando a Pedagogia Sistêmica como Pedagogia Hellinger, aborda também a ordem entre os docentes e gestores, a partir da definição de que cada um tem seu lugar.

Em relação ao diretor, este “tem sempre de deixar que todos os colegas se expressem para depois tomar uma decisão adequada a todos”. Contudo, faz-se relevante “a coesão entre os professores e o nível hierárquico logo acima deles, ou seja, os diretores” (HELLINGER, 2020, p. 248). Nesse sentido, entre docentes e gestores há uma igualdade, ao mesmo tempo em que há uma distinção. Primeiro é o diretor seguido dos

professores, mas “o professor que começou a trabalhar primeiro na escola tem prioridade em relação àqueles que chegaram depois” (HELLINGER, 2020, p. 248).

Segundo o autor, o conflito se instala, porque “muitas vezes, os professores novos querem mostrar aos antigos como as coisas devem ser feitas’ (HELLINGER, 2020, p. 248). Ademais, “quando um professor trabalha contra o diretor, ele se torna insustentável para a escola. O mesmo acontece quando o professor se alia aos estudantes contra outro professor” (HELLINGER, 2020, p. 248). Com isso, o autor salienta que “é importante reconhecer as capacidades e a competência dos outros, pois nelas todos são diferentes. Quando se percebe que cada um é bom à sua maneira, mas ensina com sua habilidade especial, a harmonia pode reinar entre todos” (HELLINGER, 2020, p. 248).

Em síntese, na escola, o grupo de professores segue uma ordem a partir de quem chegou antes para quem chegou depois. Em sala de aula, o professor que iniciou o processo de ensino tem precedência em relação ao professor que assume posteriormente, assim se deve exercitar esse acolhimento com os estudantes para que eles sigam melhor com o professor posterior. A relação professor e estudante, então,

na Pedagogia Sistêmica, o conceito de ordem no relacionamento estudante-educador é fundamental, potencializando o processo de aprendizagem e gerando contextos mais criativos de experimentação da liberdade, possibilitando ambiência fértil para a autonomia construída no grupo. O professor é um ser de horizontalidade (democrático) e respeito, compreendendo o papel do seu estudante na família como um ato de bravura, de amor e de heroísmo para com seu sistema. O olhar do educador, longe de ser de consternação, é de respeito à potencialidade do ser que está em construção, e que é capaz de criativamente superar-se (VIEGAS e MATOS, 2019, p. 22).

Em relação aos estudantes, considera-se a ordem de nascimento na disposição da sala, começando por quem nasceu primeiro para quem nasceu depois. Os estudantes mais novos olham para a história de vida dos que viveram mais e os respeitam. Fonseca (2019) apresenta, a partir de sua formação em Pedagogia Sistêmica com o professor Carles Enrich Parellada no México em 2012, uma disposição das carteiras dos estudantes a partir da ordem de nascimento, em que se inicia com o mais velho até chegar no mais novo, principalmente, no formato de semicírculo.

3.4.3 O MOVIMENTO DAS ORDENS DA AJUDA E DO SUCESSO NO INTERSOMOS: QUEM AJUDA, AMIGO É?

Da mesma forma que Hellinger abordou as leis do amor, como a ordem, o equilíbrio e o pertencimento, que regem os modos de pensar, sentir, (inter) agir e ser, o autor também problematizou as Ordens da ajuda (2005) e as Ordens do sucesso (2010).

De um modo geral, há uma cultura universal do “eu quero ajudar” “você tem que ajudar”, “é preciso ajudar” os ‘necessitados’, ou seja, uma relação assimétrica de quem ajuda como o salvador e o ajudado como assujeitado. Ademais, como essa ação se torna um hábito social, uma ação costumeira, a razão domina o sentir e o agir humano. Desse modo, na maioria das vezes, há uma relação entre ajudante e ajudado que em vez de contribuir traz conflitos. Conforme Hellinger (2005), a ajuda,

pressupõe que, primeiro, nós próprios tenhamos recebido e tomado. Somente assim teremos a necessidade e a força de ajudar outros, principalmente quando essa ajuda exige muito de nós. Ao mesmo tempo, pressupõe que aqueles que queremos ajudar também necessitam e desejam aquilo que podemos e queremos dar a eles. Caso contrário, a nossa ajuda se perde no vazio. Separa, ao invés de unir (HELLINGER, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva, Hellinger (2005) elucidou 5 ordens da ajuda. A primeira ordem da ajuda se refere basicamente ao ajudante dar somente o que se tem, e quem a toma, almejar apenas o que precisa. Diferente disso, há uma desordem quando uma pessoa quer ajudar além do que dá conta e quando o que toma a ajuda quer mais do que precisa, além da exigência de quem toma de receber mais do que o ajudante pode dar. A desordem ocorre também quando quem ajuda quer fazer algo que tira a oportunidade do outro de experimentar determinadas vivências que o faz seguir em frente. Desse modo, há contornos entre o dar e o tomar que precisam ser levados em consideração (HELLINGER, 2005).

A segunda ordem da ajuda contempla a sobrevivência, assim como a evolução e o crescimento. Estes são atrelados a circunstâncias específicas, tanto externas quanto internas, que ao serem desconsideradas na ajuda pode comprometê-las. Muitas vezes, quem ajuda ver o destino do outro, como algo pesado, quer suprimi-lo, contudo sabe-se que essa ação não se move apenas para salvar o outro, mas para completar necessidades em si mesmo. Desse modo, o ajudado toma a ajuda para satisfazer o ajudante e, com isso, “essa ajuda se torna tomar e o tomar a ajuda, doar” (HELLINGER, 2005, p. 12). Por isso,

deve-se levar em consideração as circunstâncias e intervir somente quando estas admitirem. Do contrário, temos desordem, pois a omissão das circunstâncias desvitaliza tanto quem ajuda quanto quem quer ser ajudado (HELLINGER, 2005, p. 12).

Na terceira ordem da ajuda, destaca-se a importância de os ajudantes, diferentemente da representação, não se colocarem no lugar dos pais de quem será ajudado, pois somente colocando limites que o ajudado se desenvolve pessoalmente e ambos, ajudado e ajudante, ficam livres para seguir. Por outro lado, consoante (HELLINGER, 2005), se o ajudante toma o lugar dos pais do ajudado, na tentativa de livrá-lo das consequências, há desordens.

A quarta ordem da ajuda alerta para o fato de que o ajudante precisa considerar o sujeito ajudado como parte de um contexto familiar, pois essa percepção faz com que o ajudante tenha clareza de quem o ajudado necessita e a quem ele possa retribuir, reconhecer, respeitar e ajudar, por exemplo, pais, ancestrais e parceiros. (HELLINGER, 2005). Se assim não acontece, abre-se para a desordem, pois é essencial esse olhar de honra, concordância e pertencimento, principalmente, dos excluídos.

A quinta ordem da ajuda olha para a reconciliação, sobretudo com os pais, que, muitas vezes, são afastados por meio da distinção que muitos ajudantes fazem sobre a interferência da sua consciência pessoal e coletiva (esfera social), entre os bons e os maus da família. Nesse sentido, essa ordem preza o amor por cada um do jeito que é, com a suas diferenças e quando o ajudante leva isso em consideração, ele também se beneficia, pois se reconcilia com seu próprio sistema familiar. Caso contrário, o julgamento é vinculado a uma moral particular que provoca a desordem.

Portanto, foi a partir dessas 5 ordens da ajuda que Hellinger (2005) criou possibilidades para que de fato a ajuda esteja a serviço da vida, em que tanto o ajudado quanto o ajudante, em um estado de presença e de consciência, possa seguir com o seu melhor, seja ajudando ou tomando da vida.

Em relação à dinâmica do sucesso, destacamos a obra “*Êxito na vida, êxito na profissão*” de Hellinger (2010), que aborda parâmetros do sucesso e do fracasso

às vezes distinguimos, por um lado, entre as áreas da família, a realização e a felicidade nos relacionamentos e, por outro lado, os campos do trabalho e da profissão, como se pudéssemos separá-los. Entretanto, eles seguem as mesmas leis do êxito e fracasso, as mesmas leis da felicidade e da infelicidade, as mesmas leis e ordens na vida e no amor (HELLINGER, 2010, p. 6).

Logo, a partir das vivências do autor sobre as interações no contexto familiar, ele concluiu que o sucesso e o fracasso do sujeito social estão vinculados a como ele interage com o outro, especificamente, no seu ambiente de trabalho, com seu cliente, com seu superior e demais profissionais, pois esse modo de interagir, na maioria das vezes, segue um padrão constituído na família de origem, principalmente, desde o início da vida ao irmos de encontro com a nossa mãe.

Segundo Hellinger (2010), o modo como tomamos esse encontro com a mãe determinará o rumo para o sucesso ou para o fracasso. Ao “tomarmos a vida como um todo na medida em que tomamos nossa mãe” (HELLINGER, 2010, p. 7), tornamo-nos “plenos”, direcionamo-nos ao sucesso, mas, se nos limitamos em relação à nossa mãe, restringimos o sucesso e nos aproximamos do fracasso.

Quanto aos parâmetros em relação às ordens do amor e às ordens do sucesso, destaca-se, aqui, que, apesar de terem a mesma essência, as ordens do sucesso têm finalidades distintas, já que uma instituição não pode ser considerada um sistema familiar. O pertencimento se diferencia na instituição em comparação ao sistema familiar, pois neste todos pertencem incondicionalmente; já na instituição, o funcionário pertence enquanto houver o equilíbrio entre o dar e o tomar. Nas ordens do sucesso, a ausência do equilíbrio gera conflitos e danos, por exemplo, quando os funcionários tomam da instituição e estão sempre querendo mais ou quando os funcionários dão muito para a instituição e não há um retorno equilibrado desse dar e tomar. Em relação à hierarquia, “respeitá-la é uma lei básica para o sucesso e o seu desrespeito, frequentemente por não ser nem conhecido, leva ao insucesso e à perda em muitas empresas” (HELLINGER, 2010, p. 28).

Diante desse movimento em direção à mãe e dessas interações no ambiente de trabalho, a partir das ordens do sucesso, é possível ir ao encontro ao sucesso, em vez de ficar aguardando por ele ou passar a vida toda remoendo o fracasso. Para tanto, um dos movimentos fundamentais é estar a serviço da vida, tomando a mãe por completo.

3.5 Fenomenologicamente, do jeito que você é! Você pertence!

Ao abordamos a perspectiva sistêmica-fenomenológica e (trans-inter-intra) geracional de Bert Hellinger, elucidamos nas seções anteriores os aspectos sistêmicos e geracionais, basilares da Pedagogia Sistêmica. Nesta seção, trataremos mais dos princípios fenomenológicos, contudo não há uma limitação entre eles ao separarmos em

seções, pois estão articulados. Para uma melhor compreensão, apenas enfatizamos um ou outro ao organizarmos em seções.

A expressão metafórica ‘do jeito que ele é’ é uma continuidade do ‘eu vejo você’, pois agora concorda-se com tudo o que se vê, sem limitações de padrões, crenças e valores. Assim, a sentença “eu vejo você, do jeito que você é” é muito mais profunda, pois inclui movimento do corpo e da alma para se desfazer do julgamento, da idealização e da miseração, isto é, sem o filtro das verdades de quem vê e, muitas vezes, determina a realidade do outros. O não julgamento é a relevância da visão fenomenológica nos pressupostos da Pedagogia Sistemica, porque a realidade é vista como ela se apresenta e não como os interesses dominantes querem apresentá-la.

Os pressupostos fenomenológicos que sustentam as constelações familiares e que, portanto, ancoram a Pedagogia Sistemica, acompanham os diversos estágios de definição fenomenológica no decorrer do tempo. Dessa maneira, Garcia Olvera (2019) cita que tem-se como base o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), Hartmann (1843-1906), Scheler (1874-1928), Husserl (1859-1938), Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961). Entre essas perspectivas fenomenológicas, é comum destacar a ‘fenomenologia da percepção’ (1945) do fenomenólogo francês Merleau-Ponty (1991) como relevante para a Pedagogia Sistemica.

Para Enrich Parellada (2006, p. 55), a perspectiva fenomenológica da Pedagogia Sistemica “não é uma teoria fechada, como verdades definidoras, mas sim uma prática dinâmica que está ligada ao que aparece em cada momento nesses campos de interação”.

Assim como coloca Vilaginés Traveset (2007, p. 24), a fenomenologia direcionada para Pedagogia Sistemica procura, identificar o óbvio, trabalhando com o que está disponível a todo momento, sabendo que eu faço parte de um sistema, que meus estudantes fazem parte de outro sistema, que eles têm suas lealdades e tudo isso com uma perspectiva transgeracional, intergeracional e intrageracional. Eu sou de certa geração, tenho uma certa forma de ensinar, a escola é um sistema com suas próprias regras, crenças e formas de fazer as coisas consciente e inconscientemente, e a família é outro sistema com sua história e suas peculiaridades.

Esse olhar para o sujeito, como ele é e com tudo que ele traz, na sua complexa totalidade, favorece o desenvolvimento de uma postura de não pena, de não julgamento e não expectativa em relação ao estudante com suas especificidades no seu sistema familiar, assim como as famílias em relação ao contexto escolar. Nessas interações, cada

um tem o seu lugar e “isso significa aceitar nossos limites e não assumir a responsabilidade pelo que não nos pertence” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 24).

3.5.1 CONSCIÊNCIA EMANCIPADA: TODOS COM A ESCOLA, DO JEITO QUE CADA UM É

Hellinger (2007) traz a compreensão de que existem diferentes tipos de consciência, como a consciência pessoal, a consciência coletiva e a consciência do espírito. A partir destas concepções, sua base ontológica é o pertencimento do outro ao concordarmos com o que nos outros excluimos, sem querer impor padrões como os certos, pois todos têm o mesmo direito de ser (HELLINGER, 2006). Para o autor, esta base ontológica só é possível quando há superação de um pertencimento que se apoia em princípios morais e éticos, que nem sempre são valores universais, ou de uma consciência pessoal que defende seus interesses próprios e exclui o de outros. O que diferencia as “consciências”, nesse campo fenomenológico, é justamente a abrangência e a dinamicidade das ordens do amor (SCHNEIDER, 2007), elucidadas anteriormente.

Hellinger (2008[1998]) discorre que é na ‘consciência pessoal’ que o sentido do pertencimento social, sob um ponto de vista ético e moralista excludente, vincula o sujeito ao seu grupo de referência por meio da “culpa” e da “inocência” e se desfaz do outro diferente dele. O autor aponta ainda que ‘consciência pessoal’ é a experiência de ‘culpa’ ou ‘inocência’, ou seja, favorece ou compromete as interações humanas. Nesse sentido, as sensações de ‘culpa’ e ‘inocência’ são, essencialmente fenômenos sociais que, raramente nos motivam para valores morais ‘superiores’. Diferente disso, estes nos vinculam fortemente aos grupos primordiais à nossa subsistência, pois a ‘culpa’ e a ‘inocência’ frequentemente direcionam os nossos sentimentos para o ‘bem’ e o ‘mal’, segundo HELLINGER, 2008 [1998].

Com isso, o autor enfatiza que a consciência pessoal auxilia a uns e reprime a outros. Assim, a ‘culpa’ é percebida como exclusão e indiferença quando nosso pertencimento é intimidado. Em contrapartida, quando nada nos intimida, percebemos a ‘inocência’ como inclusão e familiaridade. A ‘culpa’ é percebida como débito e compromisso ao transgredir o ‘equilíbrio’ entre o ‘dar’ e o ‘receber’. No entanto, ao ser preservado, percebe-se a ‘inocência’ como bônus e autonomia. Nesse viés, a ‘culpa’ é vista como infração e temor de resultados ou penalidades quando não cumprimos a ordem

social, já a ‘inocência’ se faz diante da ordem social quando há certa lealdade, conforme HELLINGER, 2008 [1998].

Sendo assim, reitera-se nas falas do autor que essa consciência está a serviço de um pertencimento que nos une no pertencimento a um grupo, de tal maneira que exclui os que se diferenciam desse grupo, a ponto de proibir o seu pertencimento, pois são vistos como ameaça. Nesse sentido, do mesmo modo que a ‘consciência pessoal’ acolhe o pertencimento, ela leva-nos a excluir pessoas diferentes de nós, como pior efeito da ‘culpa’, contudo, o outro atua do mesmo modo, em favor da consciência do seu grupo, de acordo com HELLINGER, 2020. Assim, compreende-se que as interações sociais, especialmente, em um contexto escolar “inclusivo”, acabam excluindo, pois há uma diversidade de consciência pessoal sendo negada e que também nega outra. Hellinger (2008[1998]) destaca o fato de a ‘consciência pessoal’ ser reduzida e restrita, pois resguarda a pertinência, impede o mal dentro do grupo, porém interrompe esse impedimento em relação aos diferentes. Portanto, é possível dizer que essas interações conflituosas interferem no processo de ensino-aprendizagem, e, com isso, devem ser consideradas como um fator importante a ser problematizado no contexto escolar.

Além de abordar sobre inocência e culpa vinculados a esse pertencimento na consciência pessoal, que inclui os iguais e exclui os diferentes, o autor aponta outro aspecto social relevante para os valores éticos e morais não universais, que é o fato da “inocência” e “culpa” não serem análogas ao “bem” e ao “mal”, já que “perpetramos ações destrutivas e más em plena consciência quando elas favorecem a grupos necessários à nossa sobrevivência, e empreendemos ação construtiva com a consciência pesada quando ela ameaça a nossa participação nesses mesmo grupos” (HELLINGER, 2008 [1998], p. 20). Assim, do ponto de vista do autor, não há uma percepção de ser bom ou mau para nós e para o outro, mas o sentimento de defesa ao que se acredita ser bom para a ‘boa consciência’, mesmo que seja uma intimidação ou seja incomum para o outro. Segundo o autor, o ‘mal’ é percebido de forma mais intensa por estar atrelado ao temor da perda do pertencimento e, conseqüentemente, do direito à vida. Essa distinção entre o ‘bem’ e o ‘mal’ se faz necessária para a compreensão de que estes atendem à subsistência do sujeito no grupo do qual pertence. A consciência torna-se uma armadilha representando uma relação biunívoca entre culpa e inocência e o bem e mal.

Assim, a serviço desse pertencimento, o autor aponta que a consciência enfrenta qualquer coisa que prejudica os vínculos, sendo ‘inocentes’ quando atuamos de forma para garantimos o pertencer e “culpados’ ao nos distanciarmos das convenções do grupo

e temermos a supressão desse pertencer, ou seja, ‘culpa’ e ‘inocência’ visam à mesma finalidade, que é conservar o vínculo com a família e a comunidade, conforme assenta HELLINGER, 2008 [1998]. Desse modo “a consciência que defende a nossa vinculação não se sobrepõe às falsas crenças e superstições dos grupos a que pertencemos, guiando-nos rumo a uma verdade superior”. Inverso a isso, “favorecem-se e conservam-se essas crenças, tornando difícil para nós perceber, conhecer e recordar o que ela proíbe”. Portanto, o “vínculo e a pertinência, tão necessária à nossa sobrevivência e bem-estar, preceituam também o que devemos perceber, crer e conhecer” (HELLINGER, 2008 [1998], p. 18).

Nessa perspectiva, reflete-se sobre a diversidade no contexto escolar e o pertencimento de todos, ao passo que prevalecem na consciência os valores do grupo a qual o sujeito pertence. Este, na qualidade de sujeito coletivo e social, pertence a diferentes grupos e, assim, necessita atuar nas diversas consciências para se proteger da perda e do abandono. Desse modo, segundo a metáfora de Hellinger (2008 [1998], p. 19), a consciência “nos mantém no grupo como o cão pastor mantém as ovelhas no rebanho, ladrando e mordendo-nos os calcanhares até que nos reunamos aos demais”. Contudo, o que traz a ‘inocência’ em uma interação, pode trazer bastante ‘culpa’ em outra. Nessa compreensão, a ‘boa consciência’ de grupos distintos desencadeia conflitos que afastam pessoas, povos, ideais religiosos, pois a ‘boa consciência’ de um a coloca como certa e a do outro como errada, ou seja, cria-se um antagonismo ao respeito e ao amor pelo outro que é diferente de mim, de acordo com os postos por HELLINGER, 2020.

Por isso, o “bem que traz a reconciliação tem de superar as falsas aparências criadas pelas nossas ligações com diversos grupos. A consciência fala; o mundo é” (HELLINGER, 2008 [1998], p. 21). Nesse sentido, o autor argumenta que a consciência pessoal vincula o sujeito com mais intensidade quando este se percebe em um lugar inferior, e, assim, cria-se uma dependência ao grupo, pois ele fica à mercê de um pertencer que visa somente à sobrevivência limitada e hegemônica. Do contrário essa vinculação pode ser alargada quando esse sujeito se emancipa ao sair desse lugar de submissão e inferioridade, pois

para o bem dos poderosos do grupo, todos arriscam conscientemente a saúde, a felicidade e a própria vida, fazendo-se culpados – mesmo quando seus líderes, em nome dos chamados “objetivos superiores”, abusam deles inescrupulosamente. São os mansos que estendem o pescoço aos agressivos [...] São as crianças que brigam por causa dos pais e parentes, executam o que

não planejaram, são castigadas pelo que não fizeram e assumem a responsabilidade que não criaram. (HELLINGER, 2008 [1998], p. 19).

Portanto, o entendimento dessa concepção pode ser importante para percebermos as diversas consciências pessoais atuando no contexto escolar e, assim, buscarmos novos modos de pensar, sentir, (inter) agir e ser nas práticas pedagógicas escolares de modo que contribua para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar.

Além da “consciência pessoal”, Hellinger (2020) discorre sobre a ‘consciência coletiva’, que atua de modo inconsciente, mas que sentimos na vida por um entendimento de ‘ordem’ e ‘equilíbrio’. O autor enfatiza que diferente da ‘consciência pessoal’, que considera a subsistência e o pertencer individual, a ‘consciência coletiva’ ou de grupo, considera a família ou o grupo por inteiro, pois a proteção integral destes, sua completude, está atrelada exclusivamente neste vínculo. Essa consciência é mais abrangente por resguardar o que a consciência pessoal exclui, com isso está em constante desordem com a consciência pessoal.

Apesar dessa abrangência, o autor aponta que ela também tem suas restrições, pois, conforme os princípios seguidos por essa consciência, todo membro do grupo tem igualdade no direito de pertencer, mas, na prática, a moral muito presunçosa, em vários grupos e famílias negam-se esse direito para algumas pessoas, como se determinassem “temos mais direito de pertencer a esse grupo do que você”; “você tem menos direito de pertencer a esse grupo do que nós”; ou “vocês perderam seus direitos de pertencimento” (HELLINGER, 2020, p. 139).

Nesse interim haverá sempre “um ímpeto irresistível para restabelecer a integridade perdida e compensar a injustiça ocorrida” (HELLINGER, 2020, p. 139). Assim constituir no contexto escolar práticas de pertencimento de todos os estudantes, do jeito que cada um é, junto com seu sistema familiar, é se desprender da “necessidade de compensação no mal” e constituir “o equilíbrio no bem” (HELLINGER, 2020, p. 139).

Diante dessa complexidade humana, objeto de reflexão de Hellinger (2008 [1998]) a partir de perspectivas de consciência pessoal e coletiva, o autor não hesitou em buscar a superação da exclusão das diferenças. Hellinger (2020) apresenta também outra perspectiva de consciência, que é a ‘consciência do espírito’, que será (re)significada neste estudo como uma ‘consciência emancipada’, a partir de um movimento dialógico e dialético “transdisciplinar” com os ECD e com a Pedagogia Crítica, abordados a seguir.

Assim, na ‘consciência emancipada’, por meio de um olhar mais significativa, não há a exclusão e negação do outro, pois o sujeito se potencializa para além da sua “consciência pessoal”, reconhecendo a consciência de grupos diferentes do mesmo modo que considera a consciência do seu grupo. Dessa maneira, impede-se também que se desconsiderem os limites da consciência coletiva, já que igualmente se confere a todos, haja vista a perspectiva de HELLINGER, 2020.

Nesse sentido, “nós o sentimos no afeto e no amor por todas as coisas, tais como são, no afeto pelo bem e pelo mal em igual medida, para além de nossa inocência e de nossa culpa” (HELLINGER, 2020, p. 243). O autor acredita que nessa consciência não há julgamento, mas concordância sobre como o outro é diferente de mim, ou seja, o que era visto por um como errado, ou os seus valores morais não acolhiam bem o outro, é percebido como uma “lealdade” e, portanto, não deve ser julgada, mas respeitada, ou seja, a convivência com as diferenças é possível em detrimento de um julgamento.

Assim, para Hellinger e Garcia Olvera (2010, p. 104), essa abordagem sistêmica fenomenológica geracional “identifica o que está acontecendo com as informações, como flui no sistema e como está sendo processado e operado nos níveis da consciência pessoal, coletiva e espiritual.”

A contextualização desses princípios básicos da vida contribui para uma prática social de convivência com a diversidade escolar, pois problematiza o lema apregoado na escola que é o ‘respeito à diferença’ na inclusão. Como aborda Silva (2000), ao falar de identidade e diferença, somente o respeito não vem atingindo uma superação das opressões das diferenças, por isso faz-se necessário problematizá-las. Dessa maneira há o reconhecimento das diferenças na igualdade de pertencimento, ou seja, todos pertencem, igualmente, com suas diferenças.

3.5.2 ACEITAR E TOLERAR É DIFERENTE DE CONCORDAR, ACOLHER, TRAZER E TOMAR, SEM JULGAMENTO?

Para as perspectivas da Pedagogia Sistêmica, quando o professor assume uma postura de olhar através de cada estudante, ou seja, este não vai sozinho para a escola, ele carrega consigo seu sistema familiar e as suas constituições de vida, supera-se um ideal hegemônico ocidental de ‘família estruturada’, ‘família ideal’. (FRANKE-GRICKSCH (2014 [2001]); HELLINGER, 2015). Com isso, quando a escola adota um modelo de

família, há a exclusão daqueles estudantes que não se encaixam nesse padrão, muitas vezes, vistos como estudantes problemáticos com famílias desestruturadas.

Ao buscar novos modos de ver a família real de cada ator escolar, Hellinger (2015) diz ser revolucionário quando afirma: “meus pais não foram ideais, mas foram muito bons [...] todas as crianças são boas, assim como seus pais [...] esse respeito aos pais, aos próprios pais e aos pais dos estudantes com que trabalhamos, é a base de uma boa educação” (HELLINGER, 2015, p. 145). Diz-se revolucionário, porque há uma concordância com cada família do jeito que é, como a família certa para aquele determinado estudante. Isso porque, primeiramente o foco é a vida, “na transmissão da vida, fizeram tudo certo. Nesse sentido, todos os pais são perfeitos” (HELLINGER, 2015, p. 145).

Diante de um modelo social com resquícios de uma concepção inatista, na qual o sujeito herda genes com características imutáveis, Hellinger (2006) aborda o medo das pessoas tomarem seus pais e adquirirem coisas não desejáveis. Com efeito, ao recusarem seus pais, por algo considerado negativo, o autor salienta que se perde a oportunidade de tomar algo bom dos seus pais, do jeito que são e sem julgamento, não tomando a vida em sua totalidade. Em face da interdisciplinaridade dos saberes, destaco aqui um ponto de vista semântico de Lopes (2016) em relação à palavra ‘concordar’:

Algumas formações derivadas se destacam pela força dessa capacidade de compressão semântica. [...] uma simples palavra, formada por um item prefixal associado a uma base léxica, compacta em si uma espécie de micronarrativa, que é mais completa e específica que a paráfrase em geral apontada para a dita formação. Ao se verificar a etimologia e o percurso diacrônico do verbo concordar, constata-se que é fruto de um processo parassintético lato sensu (cum- + -cord(is)- + vogal temática verbal + morfemas flexivos verbais), apresentando o significado de ‘pôr-se ou estar de acordo’. Esse significado mais geral e mais abstrato parece originar-se, metonímica ou metaforicamente, da micronarrativa original (etimológica) que a formação parece ter contido: ‘ter o coração com o outro; estar com o coração lado a lado do outro; pôr o coração próximo ao do outro’ (LOPES, 2016, p. 18).

Quando o docente olha para o estudante e sua família tomando-os como bons do jeito que são, muitos estudantes, em sua fidelidade, seguem tranquilos na escola, pois os professores não julgam suas famílias na tentativa de mudá-las. A respeito de ‘tomar’ ‘trazer’ ‘acolher’ os pais tal como são, a perspectiva da Pedagogia Sistêmica traz uma diferenciação em relação ao termo ‘aceitar’, e até mesmo ‘concordar’ ‘tolerar’, pois isto pode ter sentido de ‘suportar’.

Vilaginés Traveset (2007) coloca que “se a criança sentir que as suas raízes são reconhecidas e respeitadas, estará numa melhor disposição para poder incorporar o que aqui recebe, para ter uma certa ordem interna e para aprender” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 57). Nesse sentido, ‘tomar’ os pais do jeito que são também atravessa quem o faz, pois ele toma e toma seu sistema tal como é também, sem julgamento do bem e do mal, do certo e do errado, quando toma como referência um padrão, em acordo com HELLINGER e HOVEL, 2000.

CAPÍTULO 4

ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: PRÁTICAS SOCIAIS DE REPRESENTAÇÃO, (INTER) AÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Esponaneamente, pensamos que estamos separados de todos os outros, mas isso não é verdade. Somos todos parte de um muito maior [...] agora sabemos que estamos globalmente interconectados com tudo o mais, e se nosso planeta quiser sobreviver, se a espécie humana quiser sobreviver, mudanças muito radicais em nossas transações materiais com a natureza e com os outros são essenciais (BHASKAR, 2012, p. 92).

Os ECD apontam para possibilidades de mudança da vida social, visando à superação de estruturas sociais que impossibilitam práticas de emancipação do sujeito agente. Essas perspectivas sobre a linguagem, enquanto discurso, fazem-se mais atual em função de processos históricos e culturais que se constroem se reconstroem socialmente. Foi constituindo-se e construindo-se nesse processo que a ADC se propôs a quebrar paradigmas ao problematizar a troca de conhecimentos entre teorias sociais e diversas metodologias, conforme enuncia FAIRCLOUGH, 2016.

Desse modo, os ECD, abrangem a linguagem e o social, teorizando, investigando e analisando momentos da prática social com foco no discurso: atividade material, relações sociais de poder, pessoas e lutas hegemônicas que podem estabelecer, manter ou possibilitar mudanças nas interações sociais, além dos fenômenos mentais ideológicos de crenças, desejos, valores e outros.

Neste capítulo, a ênfase recai nos processos teóricos, epistemológicos e ontológicos e, em um capítulo posterior, destaca-se a construção metodológica. Contudo, essa sistematização em capítulos não rompe com a dinamicidade desses processos, que estão sempre em articulação. Tais perspectivas serão discutidas a partir de um diálogo interdisciplinar e (pluri)transdisciplinar que possibilite novas práticas sociais. De modo interdisciplinar, rompe-se com fronteiras entre as disciplinas, por meio da operacionalização de definições e categorias das Ciências Sociais para análise de problemas sociais, como aponta WODAK, 2003. De maneira (pluri)transdisciplinar, Chouliaraki e Fairclough (1999) avultam que a investigação da vida social deve ir além

da sobreposição de teorias, com propósito de transformá-las. Esse caráter interdisciplinar e (pluri)transdisciplinar se articulam dinamicamente, a fim de contemplar práticas sociais que promovam transformação social, superando o foco nas reproduções sociais.

Em relação aos pressupostos ontológicos e epistemológicos na constituição dos ECD, a ontologia reflete sobre o arranjo da vida social em volta de práticas e ações comuns da sociedade legitimada, representada em práticas materiais, em formas costumeiras de práticas situadas historicamente. Epistemologicamente, são questionamentos sobre a essência do conhecimento, a respeito da probabilidade de produzir conhecimento, acerca de um elemento ontológico peculiar, uma prática social específica, enfim, reflexões sobre o modo como se pondera um estudo crítico da vida social (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017).

Esta pesquisa social do discurso, articulada a outros momentos da prática social, vai além do sistema semiótico. A linguagem em ação torna-se relevante para a análise da vida em sociedade. Segundo Knapp e Hall (1999), as nossas opiniões, relações e outros, não são imparciais e neutras, pois são formadas e conformadas nas interações sociais que ordenadamente favorecem algumas pessoas em prejuízo de outras, determinando e repetindo na sociedade as relações desiguais de poder.

Em alinhamento ao posto, ao salientar na pesquisa práticas sociais de Pedagogia Sistêmica ressignificando modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser (Eu/Tu/Mundo) no contexto escolar, faz-se necessário explicar como a linguagem, a partir de uma perspectiva social crítica, possibilita práticas emancipatórias em instituições que muitas vezes homogeneízam legitimam e naturalizam o ‘Tu’ em função de interesses particulares do ‘Eu’.

Desse modo, compreende-se a linguagem como social é transformadora, diante de uma nova perspectiva ‘multissemiótica’, em que Fairclough (2016 [1992]) não se satisfaz em circunscrever a linguística e buscou um conhecimento articulado com outras áreas, como a antropologia, sociologia, psicologia e a educação para a análise de práticas sociais.

Cabe destacar que, nessa perspectiva, a articulação de uma teoria com outra não reduz uma à outra, ou uma teoria esvazia-se completamente de sua identidade. Ademais, dada a ênfase no desenvolvimento de teoria e método, Chouliaraki e Fairclough (1999) não sugerem uma estabilização para os ECD, pois alegam que comprometeria a capacidade de desenvolvimento destes para lançar luz sobre a dialética da semiótica e do social em uma ampla variedade de práticas sociais.

A partir desse percurso ontológico, epistemológico e metodológico – interdisciplinar e (pluri)transdisciplinar – a pesquisa em questão é, assim, permeada por concepções dialógicas, dialéticas, transformacionais e sistêmicas; de constituições críticas e emancipatórias de si, de outros e de outras (‘Eu’, ‘Tu’).

Quanto à visão dialógica, consideram-se as concepções que estão em consonância com os ECD. O dialogismo bakhtiniano de constituição da linguagem, que possibilita uma interação dialógica entre o Eu e o Tu, é uma interação atravessada por uma relação de discordância e concordância, consonância e conflito que oportuniza a constituição das identidades sociais dos sujeitos, segundo FIORIN, 2018.

Do mesmo modo, a perspectiva dialógica da Pedagogia Crítica de Freire (2005) é concebida como um preceito emancipatório ao possibilitar uma visão crítica e de transformação da vida social a partir de uma constituição de conhecimento entre o Eu e o Tu e não na transmissão do conhecimento de um sob o outro.

Sendo assim, o processo dialógico é para Freire (2005, p. 91) “uma exigência existencial” entre o Eu e o Tu, um encontro dialógico “em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”, e, portanto, “não pode reduzir-se a um ato de depositar no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 93).

Os ECD se constituem em uma concepção dialética marxista, divergindo da dialética hegeliana, tendo em vista que parte da vinculação com o mundo real, em vez de focar em si mesmo. O ‘Eu’ e o ‘Tu’, diferentemente do modo do ‘ôntico’ que se fixa na relação do sujeito com o objeto, compartilham dialeticamente possibilidades e sentidos sob o ponto de vista ontológico. Desse modo, o outro deixa de ser objeto para ser expressão que também compartilha possibilidades e sentidos na (inter)ação.

Assim, adota-se essa relação dialética entre os elementos da prática social para compreender seus propósitos e os impactos entre si. A abordagem sistêmica, adotada e discutida no capítulo anterior, visualiza o sujeito em um contexto, não o resumindo a uma biografia individual, como afirma FRANKE-BRYSON, 2013. Portanto, coadunantes com os ECD, as relações contínuas entre os sujeitos e os sistemas que os envolvem são levadas em consideração.

Acrescenta-se a perspectiva transformacional de Bhaskar (1998), ao abordar sobre a articulação entre estrutura e ação. Como veremos a seguir no Modelo Transformacional da Atividade Social de Bhaskar (1998, p. 214), a sociedade e os agentes sociais “não

constituem dois momentos do mesmo processo”, pois “ambas se referem a tipos radicalmente diferentes de coisas.”

4.1 A visão crítica dos estudos do discurso

A articulação da terminologia “crítica” à análise de discurso evidencia um discurso implicado com a transformação social, com a capacidade do sujeito de alterar o status quo e, conseqüentemente, pertencer, fazer parte.

Diversos trabalhos, organizados por vários pesquisadores, como Fairclough (1989, 1992, 2003); Wodak (2003); Chouliaraki e Fairclough (1999); Dijk (1998, 2001, 2015), Blommaert (2005), Van Leeuwen (1997) e outros, contribuíram para que isso fosse possível. Estas bases transdisciplinares, conhecidas internacionalmente, suscitam questionamentos e fomentam diversos trabalhos contextualizados e de superações, que são necessariamente relevantes para esse processo aberto e em construção de uma ciência social crítica para a mudança social.

As principais pesquisas contextualizadas no Brasil e que servem de pressupostos para esta pesquisa são os estudos de Magalhães (2005); Ramalho (2007); Resende (2008, 2009, 2017); Dias (2011). Um aspecto importante em relação a essa contextualização é o alerta a respeito dos processos “locais” e “translocais”, já que os Estudos Críticos do Discurso se orientam a partir de estudos em sociedades europeias, modernas, pós-industriais, “densamente semiotizadas”, como apontam Blommaert (2005) e Magalhães (2005).

Norman Fairclough, figura importante neste estudo, fez uso primário do termo ‘Análise de Discurso Crítica’ – ADC²¹ no artigo seminal no *Journal of Pragmatics*, no ano de 1985. Nesse contexto, a ADC²² foi considerada parte de estudos precursores que se destacaram da linguística formal e principiaram uma perspectiva crítica e vinculada a teorias sociais, como a Linguística Crítica (LC) abordada na década de 1970 por um grupo de estudiosos da Grã-Bretanha. Para Magalhães (2005), os ECD fazem parte desses estudos críticos precursores, mas vão além do desenvolvimento de uma metodologia para análise de amostra de textos, visto que “estudavam textos e eventos em diversas práticas

²¹ Ciente das terminologias utilizadas a partir da tradução do termo inglês *critical discourse analysis*, este estudo optou por utilizar aqui a ‘Análise de Discurso Crítica’ (ADC) em função da tradição no Brasil, destacada por Magalhães (2005), que se estabeleceu com a expressão análise de discurso, nos estudos de Orlandi (1999).

²² Nesta pesquisa, esta terminologia é referenciada epistemologicamente e ontologicamente, como ‘Estudos Críticos do Discurso’ (ECD). Na metodologia retoma-se o termo ‘Análise de Discurso Crítica’ (ADC)

sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico” (MAGALHÃES, 2005, p. 3), visando à pesquisa da mudança social na atualidade.

Ao buscar abordagens mais atuais de análise do discurso, Fairclough (2016 [1992]) questiona sobre uma visão crítica e não crítica²³, salientando não ser uma divisão absoluta. Contudo, “as abordagens críticas diferem das abordagens não críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]), p. 33), assim como “os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]), p. 33).

Dessa maneira, reafirma-se que uma visão crítica do discurso propõe a possibilidade de mudanças sociais, por meio de práticas discursivas que refletem sobre o poder como um problema social de controle e sobre os impactos ideológicos desencadeiam nas (inter)ações, representações e identidades (ser). Para a visão crítica dos estudos do discurso, essa dominação hegemônica que fomenta as desigualdades não é infundável; portanto, pode ser modificada na agência. Esta é contemplada na articulação entre a ação do agente social para a mudança e a estrutura como sistema de poder.

A perspectiva crítica nos estudos da linguagem, principalmente no sentido de relevância sócio-histórica e cultural, ganhou espaço nas sociedades contemporâneas. A relevância da linguagem a partir dessa perspectiva foi um importante reconhecimento no campo científico e acadêmico, pois conseqüentemente veio a compreensão da importância dessa análise linguística como um método para investigar as mudanças sociais.

Logo, a visão faircloughiana de discurso, situado em práticas sociais, faz-se a partir do foco no uso social transformacional da linguagem. Nesse sentido, os Estudos Críticos do Discurso se diferenciam das demais tradições críticas de linguagem e se atualizam a partir do foco na ciência social crítica e linguística. Assim, apesar de a perspectiva crítica de linguagem não ter se principiado em Fairclough, ele foi ampliando e ressignificando diversos pontos de vistas de outros autores dos Estudos Críticos do

²³ Ver mais sobre as abordagens não-críticas e críticas em: Discurso e Mudança Social Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. Magalhães et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016, pp 33-60.

Discurso. De um modo geral, os ECD almejam “mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 21).

Diante desse cenário da vida social, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem uma agenda de pesquisa para os ECD com temas sociais em oposição, para debater as contradições advindas da atualidade, são eles: colonização-apropriação; globalização/localização; reflexividade/ideologia; identidade/diferença. A vida social, atual carece desta ‘consciência crítica da linguagem’ como parte dos recursos dos sujeitos sociais para conviver de novos modos e em novas posições, como assenta CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999. A naturalização de prática frequentemente condicionada aos interesses particulares pouco pode contribuir para uma prática de mudança. Sendo assim, não basta avivar o novo mundo, mas apontar rumos alternativos que ressaltam aspectos favoráveis a melhores condições de vida, assim como amenizar ou mudar aspectos danosos, de acordo com os autores CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999.

Como apresenta Dias, em suas reflexões sobre os Estudos Críticos do Discurso britânico, há uma apropriação da abordagem crítica entre linguagem e sociedade, de modo a “superar um olhar neutro sobre as trocas linguísticas e a superar uma visão estanque da estrutura da língua, de um lado, e de sujeitos sociais do outro” (DIAS, 2011, p. 228-229). De tal modo, uma abordagem discursiva crítica interacional tem como base, como já mencionado outras vezes, o discurso como um momento da prática social em constante vinculação e constituição com os demais momentos e com outras práticas sociais. A partir disso, a autora salienta ainda que “todos os elementos que contrapõem tais práticas sociais se retroalimentam, se interpelam, se interrogam” (DIAS, 2011, p. 229).

Chouliaraki e Fairclough (1999) argumentam que é fundamental para a ciência social crítica, colaborar para uma consciência ‘do que é’, ‘do como vem a ser’ e ‘o que isso pode tornar-se’, no sentido de que as pessoas são hábeis para significar e (re)significar seus modos de (inter) agir, representar e ser na vida social. Assim, percebe-se como teorias que focam em mudanças da modernidade tardia produzem um espaço para os ECD, como um meio fundamental na teorização crítica e de análise destes, pois os ECD são coadjuvantes da ação crítica e de transformação social.

Por essa razão, o estudo da linguagem deve levar em consideração seu processo dinâmico ao tratar-se de mudança social e cultural. Fairclough (2016) destaca ainda que os estudos anteriores apresentaram essa fragilidade ao abordar o discurso a partir de em

uma “visão estática das relações de poder, com ênfase exagerada no papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 20). Os esforços e as mudanças nas relações de poder e a função do discurso, ao tratar os textos como um fim, como algo concluso, desvalorizaram o meio, a produção, a interpretação textual, em conformidade com o autor FAIRCLOUGH, 2016.

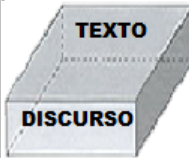
Nessa perspectiva, parte do projeto dos ECD tem sido defender uma consciência crítica da linguagem como um elemento fundamental de uma educação democrática de agência e emancipação, visto que é tão central para a vida social contemporânea e para processos contra-hegemônicos nas relações de poder.

4.2 Discurso: a linguagem como prática social superando a visão restrita de estrutura e comunicação

Diante da linguagem enquanto prática social que se dá nas interações, faz-se necessário pensar e repensar sobre as diferentes concepções de linguagem nessa pesquisa, pois essa expansão para novas práticas e novos discursos está vinculada a uma concepção de linguagem assumida. A linguagem em ação faz das marcas linguístico-discursivas de Pedagogia Sistêmica práticas discursivo-sociais que atravessam os processos identitários no contexto escolar, isto é, mobilizam de tal maneira que já não são mais palavras *per se*, elas provocam mudanças nos modos de representar, (inter)agir e ser.

Como podemos ver no quadro 1, apresentado a seguir, verifica-se que as concepções de língua(gem) são permeadas por opções teóricas, pois a linguagem ora é vista como uma estrutura organizada; ora como atos de comunicação de emissor e receptor, em que essa ação, muitas vezes, é assimétrica, por focar em uma mensagem linear, de causalidade; e ora como uma linguagem que se abre para as práticas sociais por meio do discurso que se dá nas interações. Um discurso que sai do texto e retorna ao texto. Esta última é contemplada na pesquisa, por isso estrutura e comunicação são constantemente (re)significadas no decorrer das discussões, a partir de perspectivas sociodiscursivas e interacionais.

Quadro 12 - Concepções de linguagem

Perspectiva teórica	Análise linguística	Conceito de língua	Unidade de análise	Contexto
Estruturalista	Descreve as estruturas	Código (estrutura)	Signo (palavra)	não-pertinente
Comunicativa	Descreve as condições de comunicação	Comunicação	Sentença (mensagem)	Adicionado
Interacional ou Discursiva	Explicita os meios de atuação social	Interação social		Integrado

Fonte: Coroa (2001)

O quadro acima é uma ilustração sintetizada das principais concepções de linguagem. Como destaca Coroa (2001), os limites não são tão nítidos assim, porém fica claro o diferencial da perspectiva interacional discursiva em relação ao reconhecimento do contexto integrado, das interações sociais e dos meios de atuação social. Do ponto de vista dialético, dialógico, transformacional e sistêmico, deve-se buscar as relações entre estrutura, comunicação e interação social, pois ao estudar o texto na vida social perpassamos todos esses níveis. Contudo, a partir dos propósitos que se pretende alcançar com a linguagem deve haver um redirecionamento de posturas e de práticas pedagógicas, como sinaliza COROA (2001), tendo em vista que a linguagem permeia a vida social e a partir dela nos constituímos como sujeito.

Mais do que “ampliar” o objeto de trabalho da palavra ou da sentença; isso representa reconhecer que a língua, mais do que uma estrutura, é um trabalho de construção de identidades e que o texto é o ponto de encontro – e dispersão – das diversas habilidades que conduzem a essa construção. (COROA, 2001, p. 1).

Assim sendo, considerando que a linguagem vai além de concepções tradicionais de estrutura e de comunicação, ao assumirmos uma perspectiva interacional discursiva, que consequência teremos?

Uma visão de linguagem voltada para homogeneização, padronização, e desconexa dos fatores socioculturais ainda influencia fortemente nos discursos de construções e desconstruções identitárias, principalmente nos contextos escolares. Logo,

ainda compromete significativamente discursos de empoderamento, agência e emancipação humana.

A linguagem, na perspectiva teórica interacional discursiva, é mais do que um código, ela é uma ação social, cultural e histórica, que configura as práticas discursivas e sociais. A perspectiva interativa de linguagem vê o contexto como essencial para a produção de sentidos, e, conseqüentemente, a constituição de identidades e de papéis sociais. Dialeticamente, não se exclui o código linguístico, mas não se apresenta de forma fragmentada, pois situa-se no uso, um cenário de troca linguística que se aproxima da concepção comunicativa. Para além da comunicação em si, a ênfase está na interação, nas ações menos monitoradas e menos pacíficas. Um enfoque discursivo reconfigura estabilidades e torna tudo mais dinâmico, de acordo com COROA, 2001.

Prioriza-se uma linguagem entrelaçada ao social, no qual a interação com o outro se faz importante na construção do significado, que envolve o conteúdo mental, a enunciação e o contexto imediato do ato de fala, tendo em vista a alusão de BRANDÃO, 2004. Conforme Maturana (1998, p. 28), a linguagem não se constrói e nem se produz “na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe”, mas na ação. Desse modo, conforme Maturana, (1998, p. 27), “a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras”.

se eu tivesse dito: a linguagem é nosso instrumento de comunicação, teria colocado a linguagem no corpo, como o instrumento através do qual manejamos símbolos na comunicação. Se eu manipulasse algo que é um símbolo para transferi-lo para outro, trataria a linguagem como uma propriedade em mim que me permite manipular símbolos (MATURANA, 1998, p. 27).

Desse modo, já não é mais possível contemplar uma linguagem que foque apenas estrutura para a vida social atual, partindo de princípios antigos de uma linguagem orientada pela lógica, cuja preocupação é apenas de elaborar regras para discriminar modelos certos dos errados (SAUSSURE, 2006 [1857-1913]). Do mesmo modo, contrariam-se objetos de estudos, que seguem até os dias de hoje, em que o foco é na língua escrita, desconsiderando a língua falada. Maturana (1998) salienta que as palavras não expõem apenas nosso pensar, mas projetam os rumos das nossas ações; portanto, “o conteúdo do conversar numa comunidade não é inócuo para esta comunidade, porque arrasta consigo seus afazeres” (MATURANA, 1998, p. 90).

No contexto integrado, essas trocas modificam as significações linguísticas e, nas interações sociais, o lugar de cada um é marcado pelas ideologias, nenhum discurso é neutro. Com isso, a junção de fragmentos na língua produz muito mais do que a soma de fragmentos, pois, em uma análise do discurso linguístico, remete-se à estrutura linguística, mas focaliza-se a interação. Dessa maneira, assumir concepções interacionais e discursivas resulta em apropriar-se de práticas e posturas que extrapolam a estrutura. Igualmente, a interpretação de textos se faz de modo que os saberes não se constituam em modelo inerte e classificado *a priori*, portanto são processos em movimento que se constroem nas interações entre agentes, conforme aponta COROA, 2001. A língua(gem) “é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado” (PETTER, 2018, p. 14).

Bakhtin (2006[1929]) argumenta que a linguagem não se constitui em um sistema abstrato, muito menos, por enunciados “monológicos” e solitários do falante e nem por ações “psicofisiológicas”, mas pela comunicação entre os interlocutores, ao expressar que a comunicação verbal é a prática elementar da linguagem. A consciência humana pertence a um organismo vivo particular, mas se constitui para além desses processos naturais. Portanto, é um objeto de análise social e ideológica que se explica por meio de fatores sociais que marcam a vida do sujeito no meio. Neste enfoque, o obstáculo maior é “o da apreensão objetiva da “vivência interior”. É indispensável integrar a “vivência interior” na unidade da “vivência exterior objetiva” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 48).

Para este autor e seus seguidores, o interior da psique humana se constitui no signo, ou seja, se o material semiótico for ignorado mantem-se somente os processos fisiológicos desprovidos de significados proporcionados pelos signos. Por isso a importância dessa integração da vivência interior, já que a ação psíquica, como uma expressão semiótica, contribui para o elo entre o organismo e o meio externo. Assim, afirma-se que a psique interior precisa ser analisada e compreendida como um signo, e é esse interesse pelo ato de fala, pela criação contínua da língua que deve ser estudada pelos linguistas, pois “esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 71).

Desse modo, a linguagem em ação não é vista de forma linear, como uma mera transmissão de mensagens entre emissor e receptor, em que o primeiro preenche o segundo, mas de forma interacional e dialógica. Nesse modo de comunicação, não devem ser levadas em consideração apenas as implicações da comunicação sobre quem recebe,

mas também as implicações que o comportamento do ouvinte provoca sobre quem fala. A correspondência da comunicação é a garantia da possibilidade, ao menos, de equilíbrio de poder entre os interlocutores de uma dada comunicação, que focalizam as relações humanas.

A linguagem deixa de ser apenas um veículo de informação, pois comunica modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, muitas vezes, articulados à especificidade não verbal, como gestos, ações e outros, contextualizados culturalmente e socialmente. Portanto, o entendimento da língua(gem) não mais centrada em uma ideologia neutra dá lugar ao discurso, à correlação entre o linguístico e o extralinguístico, enfim, ao contexto sócio-histórico torna-se elemento fundamental na construção de significações, contrariando uma análise isolada de expressões dos sujeitos sociais.

Goffman (1967) salienta a preservação de face na comunicação. O autor denomina face “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma pela linha que os outros pressupõem que ela tenha tomado durante um contato específico” (GOFFMAN, 1967, p. 5). Partindo desse conceito, o autor acredita que os processos interacionais podem tanto intimidar a face do outro quanto resguardar e isso resulta de influências culturais, históricas e sociais.

Barros (2018, p. 43) apresenta que um dos pontos iniciais dos trabalhos de Bakhtin sobre comunicação é resgatado por diversos estudos do discurso, por exemplo, quando ele destaca que “os participantes de uma comunicação vão se modificando, vão se transformando, vão se construindo na comunicação”. Desse modo, existe uma mudança de ponto de vista, em que os sujeitos da comunicação não são preliminarmente determinados, mas se constituem no ato de se comunicar. Segundo a autora, Bakhtin acredita que dialogicamente constituem-se tanto as intersubjetividades quanto as subjetividades, isto é, os sujeitos de fato são deslocados por variadas vozes que desencadeiam sujeitos ideológicos e históricos.

Dessa maneira, como na perspectiva dos ECD, os sujeitos da comunicação não devem ser vistos como seres desprovidos de desejos, motivações, planejamentos, emoções, saberes e crenças, pois são sujeitos constituídos de diversas competências, “velhas” e “novas”, “modais” e “semânticas” que são “resultantes de outras tantas relações de comunicação-manipulação-interação anteriores e vão-se modificando e construindo; portanto, outros sujeitos a cada nova relação de comunicação” (BARROS, 2018, p. 50).

Coroa (2001), a partir de Foucault (1997), acentua a importância da função da interpretação, articulada a práticas discursivas que estabelecem, num certo espaço e tempo, as circunstâncias do que é permitido ou não ser falado e, por conseguinte, interpretado. Desse modo, contrapondo uma definição de texto como um produto linear, formado por sentenças de palavras sequenciais, a construção textual não ocorre por meio de falas e produções individuais. Essa construção se constitui com os sujeitos em articulação com os diversos intertextos, como efeito de discursos constituídos historicamente, interno e externo ao texto.

Portanto, a linguagem, para Petter (2018), além da nomeação, criação e transformação, promove o compartilhar de experiências, a comunicação sobre o que existiu, o que existe, o que pode existir e ainda o que nem poderá existir, a imaginação. Para esta autora, “como realidade material – organização de sons, palavras, frases – a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante” (PETTER, 2018, p. 11).

Esse deslocar-se se torna possível para Fiorin (2018, p. 56), somente quando assumimos que a ação linguística é uma prática “simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo. Uma nova realidade, uma nova invenção, uma nova ideia exige novas palavras, mas é sua denominação que lhes confere existência”. Nessa medida, o autor afirma ainda que os homens não estão naturalmente circunscritos em uma categoria específica, são os próprios homens que as elaboram e determinam nelas os sujeitos. A linguagem não é uma terminologia utilizada em uma realidade da qual a “categorização” antecede a significação.

Em consonância com as concepções de Bakhtin (2006, p. 96), deve-se pontuar que a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” e, é dessa maneira que damos sentidos as palavras e apenas respondemos àquelas que nos provocam reflexões ideológicas ou referentes à vida. Nessa perspectiva, a prática social alcança a relação entre a linguagem, o poder e a ideologia. A linguagem formalista se estende para um novo olhar na relação linguagem e sociedade, de forma que a unidade significativa da linguagem não é apenas um componente sintático, é também o texto como discurso se ampliando para o contexto e o (co)texto, como assenta FAIRCLOUGH, 1989.

Desse modo, a linguagem como discurso, se (re) significa e se desfaz da concepção de signo como ferramenta de comunicação ou apoio do pensamento. Sob esse prisma, quando se afirmar que não existem ideologias independentes da linguagem, está-se assegurando também que a construção de ideias se realiza na gênese discursiva que pode ser revelada por diversas formas de expressão, conforme BRANDÃO, 2004.

Para Fairclough (1989), importantes vertentes teóricas contribuíram para as mudanças na concepção de linguagem, entretanto o autor ressalta a necessidade de repensar essas concepções de linguagem à luz dos ECD. A contemporaneidade foi imbuída por uma necessidade de compreensão das múltiplas dimensões humanas a partir da linguagem, em diversos campos de pesquisa, como a Comunicação Social, a Psicologia e a Educação. Cada uma direcionando-se para o seu contexto específico, apropriando-se dos fundamentos da linguística para investigar não somente o que é dito, mas, sobretudo, como é dito, em consonância com os estudos de VEÇOSSÍ, 2014.

O campo linguístico também tem buscado olhar mais para quem faz o uso da linguagem do que para a estrutura em si mesma. Ao refletir sobre um segmento sistemático da Sociolinguística, principiado no positivismo, Fairclough (1989) aponta que as análises focavam apenas em mapear ‘Quais?’, dificultando a constituição dinâmica de questões investigativas, com isso o autor se prontificou com uma compreensão do “Como?” e de aprofundamento do “Por quê?”. Por isso, neste estudo, propomos refletir epistemologicamente sobre o “Como?” e o “Por quê?”.

O estudo crítico da linguagem também endossa a enunciação como ação, pois para este o discurso²⁴ é prática social. Apesar disso, questiona que nem sempre o sujeito tem domínio sobre o que diz para chegar a seus objetivos, como afirmam as abordagens pragmáticas. Fairclough (1989) acredita que os sujeitos podem até ter domínio sobre a língua em algumas circunstâncias e fazem usos de padrões sem necessariamente aderirem a eles, em muitas outras circunstâncias eles apenas aderem.

Da Teoria Social, Fairclough (1989) traz o estudo da função da linguagem na manutenção e mudança do poder, como os estudos sobre ideologias, as obras influentes de Michel Foucault (discurso/poder) e de Jurgen Habermas (teoria da ação comunicativa). Contudo, Fairclough (1989) salienta que elas têm limitações em relação aos ECD, por se

²⁴ Nos Estudos Críticos do Discurso há uma ambivalência em à relação expressão “discurso”. De antemão o Discurso referido aqui é o da definição de Fairclough (2001) como um elemento da prática social articulado a outros elementos, um modo de ação sobre o mundo, diferente do sentido mais concreto que são os “discursos particulares”, como veremos nas definições a seguir. (FAIRCLOUGH, 2006).

conservarem teóricas, isto é, “não são operacionalizadas na análise de instâncias particulares do discurso” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 11). Nesse sentido, a transdisciplinaridade se dá em função dos objetivos dos ECD, que visa evidenciar a linguagem como “produção”, “manutenção” e “mudanças” nas relações sociais de poder.

Assim, por meio dessa otimização da linguagem, pretende-se construir uma “consciência” de língua que favoreça as mudanças das relações de dominação de um sujeito sobre outro. Por isso, o estudo crítico de linguagem de Fairclough foca no discurso como uma forma de prática social, apresentando alguns pontos a serem superados, para que de fato, ocorram mudanças nas relações sociais. O autor percebe que é nas perspectivas sociais de linguagem que há a possibilidade de desenvolver sua abordagem a partir de uma visão crítica para a mudança social.

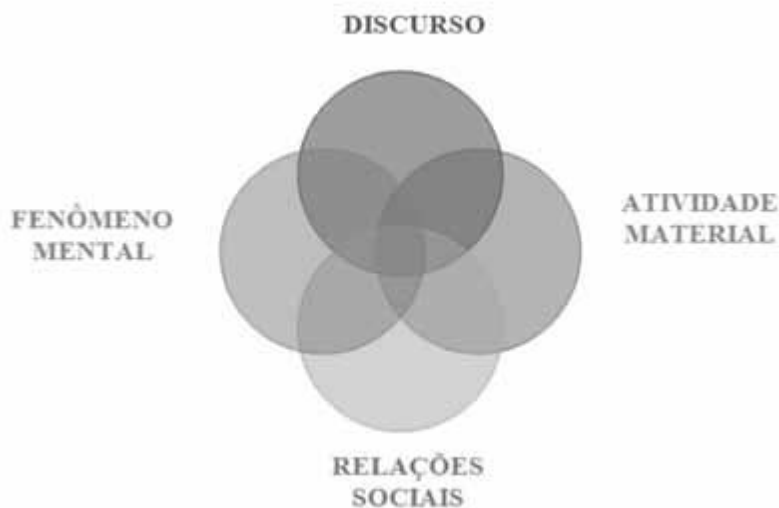
Assim, uma das propostas do conhecimento crítico é buscar desnudar ideologias hegemônica e mostrar que podem ser mudadas pela agência humana, tendo em vista que, “não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados” (RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 201). Tal proposta admite um emancipar-se por meio de processos investigativos, em que a inter-relação entre discurso e prática social pode promover a desmistificação de crenças que sustentam e perpetuam estruturas dominantes, visando deslocá-las (RESENDE e RAMALHO, 2004).

A língua(gem) – na qualidade de discurso e interação, e de realização social – torna-se elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, sendo, portanto, a linguagem um lugar de conflito, de confronto ideológico, ela não pode ser estudada fora da sociedade, sob a ótica de BRANDÃO, 2004. Logo, para os ECD, como salientam Ramalho e Resende (2011, p. 15), “em todos os níveis da vida social, desde os mais fixos (estruturas sociais) aos mais flexíveis (eventos sociais), passando pelo nível intermediário (práticas sociais), a linguagem está presente.”

As práticas sociais se apresentam em meio às estruturas (linguagem como sistema semiótico), por exemplo, escolhas lexicais, gramaticais e semânticas, e dentre os eventos (linguagem como textos particulares) constituídos em contextos próprios por sujeitos particulares, como ventila FAIRCLOUGH, 2003. Partindo dessa perspectiva, que é de interesse deste estudo, a linguagem se revela como discurso, isto é, nas palavras de Ramalho e Resende (2011, p. 15), “como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do

mundo por meio da linguagem”. Assim, podemos compreender os sentidos de estrutura, prática e evento em relação à linguagem, como vemos na figura:

Figura 1 – Relação entre estruturação social e discursiva



Fonte: Ramalho e Resende, 2011, p. 6

Sendo assim, para além da constituição social da linguagem, atenta-se, também, como destaca Fairclough para as “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14). Os ECD, como veremos no decorrer desta tese, refletem sobre a relação linguagem e sociedade a partir de um olhar para os processos ideológicos dos textos em (inter)ações, crenças, valores, sujeito sociais e conhecimentos, implicados nas relações de poder em termos hegemônicos.

Diante desse foco na vida social, nas vivências e na história de vida dos agentes sociais, os ECD adotam uma perspectiva dialética-relacional, contrapondo-se ao positivismo e ao empirismo, como salientam WODAK e MEYER ([2001] 2009). Isso porque, conforme os autores, Fairclough focaliza as ideologias e as relações de poder, inculcadas nos sentidos linguísticos do discurso, visando constituir possibilidades de mudança social.

Com isso, adota-se uma visão ontológica de pesquisa que contribui para uma melhor investigação social contemporânea dos modos de (inter)agir, representar e ser, contrariando o mundo da ‘coisificação’. Desse modo, o estudo em questão aponta para práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar que, para além das ‘leis econômicas’, constituam-se de leis para o bem viver.

4.3 Perspectiva ontológica do discurso na prática social: Realismo Crítico e a metarrealidade no século XXI

Diferentemente da epistemologia que aborda o que e como (nos) conhecemos e reconhecemos, a ontologia traduz-se na natureza da realidade, como os sujeitos agentes presenciam e contemplam essa realidade, inserindo estruturas, entidades (práticas sociais) e mecanismos visíveis e invisíveis que atuam no mundo, conforme teoriza BHASKAR, 1989. Para o autor, as leis causais degastaram a visão ontológica e, com isso, ele buscou no Realismo Transcendental da natureza da atividade experimental um olhar para o ser e para o mundo, não somente para o conhecimento sobre o ser.

O Realismo Crítico está dividido em três ondas. Em suma, a primeira onda (ver Bhaskar, 1989) é a mais densa delas e se subdivide em realismo transcendental, naturalismo crítico e crítica explanatória. A segunda onda (ver Bhaskar, 1989) aborda o realismo crítico dialético, na qualidade de um vetor de ‘metacrítica’ das abordagens precedentes para superação das contradições e das dualidades, na interpretação de BARROS, 2015. A terceira onda concebe a teoria do Realismo Crítico Transcendental. Nela (ver Bhaskar, 2000, 2002, 2012), há um movimento filosófico espiritual traduzido em ‘metarrealidade’, no instante que transcende a realidade.

Nesse viés, a base ontológica deste estudo se constitui a partir do Realismo Crítico (RC) de Bhaskar (1989, 1998) e sua especificidade transcendental, que vai além do realismo crítico, a metarrealidade – pontuado por BHASKAR (2002, 2012). Pode-se dizer que essa visão transcendental, ampliada do RC, está em sintonia com os princípios da Pedagogia Sistêmica.

Bhaskar (2012) apresenta a ‘metarrealidade’, ou o ‘realismo crítico transcendental’, que transcende a realidade, sobretudo não dualista, voltando-se para a totalidade do cosmo, para o amor em detrimento da opressão, dominação e exploração que aprisiona. Nesse ideal ontológico de expansão do ser e de uma expansão da própria concepção para além da ciência, Bhaskar reflete sobre o ser como “reencantado, isto é, valioso, sutil, misterioso, e contendo qualidades e conexões invisíveis (mais frequentemente desconhecidas e até não manifestadas), sutis, misteriosas e até mágicas que nossas ciências contemporâneas desconhecem completamente” (BASKHAR, 2012, p. 257).

Nessa perspectiva, contempla-se questões como: quem somos nós? O que somos essencialmente? Conforme o autor, é por meio de reflexões espirituais que “você passa a ter uma experiência política, que o leve a um compromisso com a mudança social radical” (BHASKAR, 2002, p. 301-302). Barros acrescenta que, para essa perspectiva, tornamos “ser quando nos conectamos com uma realidade mais profunda até alcançarmos o nosso verdadeiro EU (self). [...] e, ao conectar com todos os seres, torna-se, então, conectado com tudo que existe no universo” (BARROS, 2015, p. 49).

Assim, para que se adote essa posição filosófica da metarrealidade, faz-se necessário entender as demarcações desse dualismo, pois diferente disso, em uma orientação não dual, mas, para o autoamor e o amor entre o Eu e o Tu, há uma busca pela mudança, possibilitando a quebra de barreiras estruturais opressoras e de exclusão. Segundo a socióloga Margaret Scotford Archer, as emoções são “complementos essenciais para a busca da vida moralmente boa, não em termos de emotivismo, mas por meio de visão e compromisso. O banho frio não conduz à moralidade – um fato agora lamentavelmente reconhecido em nossas escolas públicas” (ARCHER, 2004, p. 54).

Bhaskar (2000) afirma que o realismo crítico dialético transcendental, ou a metarrealidade, direciona-se para um pensamento filosófico mais internalizado, atentando-se para valores da alma, essência do ser e do amor pleno nas conexões com o ‘Eu’ com o ‘Tu’ e com o universo. Conforme o autor, o século XXI é continuamente espiritual, no sentido de que o emancipar-se é movimento que não ocorre por determinações externas, mas por um autoconhecimento, uma autotransformação. Assim, busca-se um movimento de dentro para fora e de fora para dentro – movimento reflexivo-recíproco, isto é, dialético, que promove tal mudança no/com o sujeito.

Em consonância com as perspectivas do realismo crítico e a partir da concepção de ‘morfogêneses da agência’, essa “conversa interna é como nossos poderes pessoais emergentes são exercidos no e no mundo – natural, prático e social – que é o nosso ambiente trino” (ARCHER, 2004, p. 318-319). Uma conversa interior direciona o nosso ser no mundo, ainda que seja em tempos e circunstâncias estabelecidos, como os “poderes discursivos”, mas “nós, seres humanos, que determinamos nossas prioridades e definimos nossas identidades pessoais em termos do que nos importa” (ARCHER, 2004, p. 318-319).

Os ECD, a partir de uma concepção relacional-dialética, ressignificaram princípios da chamada primeira onda do Realismo Crítico de Bhaskar (1998) para o entendimento do discurso no âmbito social e nas (inter)ações entre sujeito e sociedade. Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam aos ECD essa visão ontológica

interdisciplinar de Bhaskar (1998), diante dos interesses pelos processos emancipatórios nos estudos do discurso.

O Realismo Crítico focaliza os processos emancipatórios direcionando-se mais para ‘reconstrução’, (re)significação, em vez de ‘reconstrução, assim como propomos na pesquisa em questão, segundo a perspectiva de VANDENBERGHE, 2010.

Para Bhaskar (1998) essas perspectivas ontológicas são novos argumentos frente às leis causais positivistas propostas por Hume, que perduram até os dias atuais moldando o arquétipo de ciência. A filosofia clássica ocidental, por muito tempo, preocupou-se em questionar o que sabemos sobre o ser, e para o autor isso significou uma ‘falácia epistêmica’. As ‘estruturas’ e as ‘coisas reais’ “operam e agem no mundo independentemente do nosso conhecimento e das nossas experiências” (BHASKAR, 1998, p. 19). Assim, não é sobre suposições, mas ‘o que é?’ Por isso a relevância das reflexões ontológicas para a pesquisa, já que ao colocar em destaque a expressão do ser, reduz-se a probabilidade de suposições sobre o conhecimento, segundo afirma BHASKAR, 1998. Destaca-se aqui que as experiências e as suposições mencionadas por Bhaskar (1998) são fenômenos do empirismo tradicional e de suposições mecânicas do idealismo.

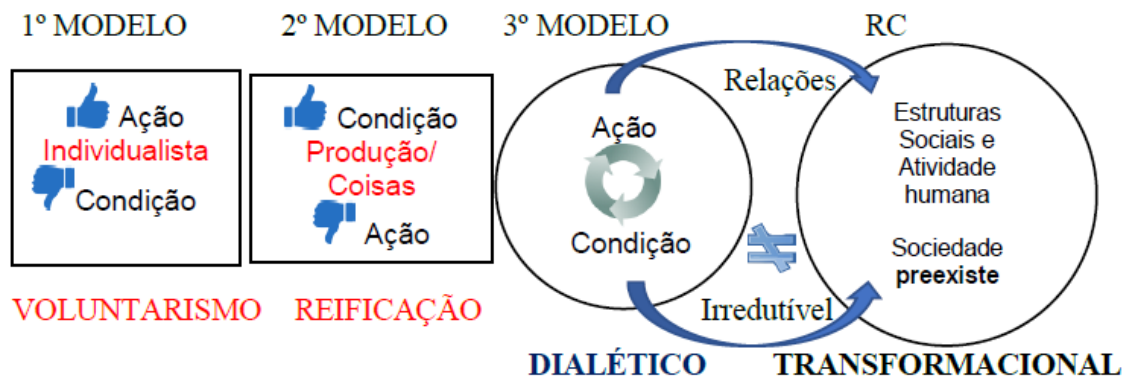
A ênfase do autor nas questões ontológicas reafirma um posicionamento sobre o ser, em que os objetos de conhecimento “não são fenômenos (empirismo) nem construções humanas impostas aos fenômenos (idealismo), mas estruturas reais que perduram e operam independentemente de nosso conhecimento, de nossa experiência e das condições que nos permitem acessá-los” (BHASKAR, 1998, p. 19). Isso significa que “não é a característica da ciência que impõe um determinado padrão ou ordem sobre o mundo, mas a ordem do mundo que, sob certas condições determinadas, torna possível o conjunto de atividades que nós chamamos de ‘ciência’” (BHASKAR, 1998, p. 23).

Portanto, a questão central do RC é que “a filosofia da ciência precisa de uma ontologia de estruturas e coisas transfactualmente ativas” (BHASKAR, 2008, p. 4) diante da frequente atividade de junção automática de evento como uma condição necessária. O conhecimento “deve ser visto como um meio de produção produzido e a ciência como uma atividade social contínua em um processo contínuo de transformação” (BHASKAR, 2008, p. 6).

Nessa perspectiva, o RC se constitui em um Modelo Transformacional da Atividade Social, que se diferencia de modelos, como o ‘voluntarismo’, em que a ação intencional dos sujeitos produz os objetos sociais; a ‘reificação’ que compreende os

objetos sociais como algo externo que reprime os sujeitos sociais e o “dialético” no qual o sujeito é constituído pela sociedade ao mesmo tempo que a constitui.

Figura 2 - Modelo Transformacional da Atividade Social



Fonte: a autora

A partir de uma visão ontológica estratificada, ou seja, estruturada diferenciada e modificável, Bhaskar (2008) aborda o mundo, em relação ao agir humano e à estrutura social, como um sistema aberto de infinitas possibilidades de transformações que ocorrem simultaneamente. Sendo assim, um poder causal não se limita a um único efeito, mas provoca diversos desfechos, contrariando uma visão positivista fechada de sistema. Bhaskar (2008), ao referir-se à perspectiva positivista de Hume, aponta que a universalização de leis causais para a vida em sociedade fixa o sujeito em uma posição passiva, mecânica, além de admitir um ideal de mundo construído por acontecimentos e dados ‘atomísticos’, inviabilizando desvelar o que está implícito. Desse modo, quando o autor menciona sobre ‘casualidade’, não se refere a um sentido de causa e efeito dos eventos, mas a ‘poderes causais’, ‘tendências’ não estáveis, isto é, ‘modos de agir’ ou mecanismos.

Na relação entre os sujeitos e a sociedade, a mudança ou reprodução não se dá de forma mecânica e determinista, pois “a sociedade fornece as condições necessárias para a ação intencional, e a ação intencional é uma condição necessária para a sociedade” (BHASKAR, 1989, p. 36). A sociedade é uma condição (produto), isto é, uma causa material presente e constantemente reproduzida na atividade humana; já a ação é construção consciente e reprodução geralmente inconsciente das condições sociais de produção. Portanto, os agentes sociais não são completamente autônomos. Por isso, a importância do fazer científico na investigação, interpretação e compreensão dos vínculos

entre os mecanismos dinâmicos e contínuos da natureza, que constituem os fenômenos da vida social.

Quanto à distinção em relação ao modelo dialético, o cerne da questão transformacional é que as estruturas sociais não se reduzem às ações dos sujeitos sociais que as transformam ou as reproduzem, a sociedade preexiste à atividade humana. Logo, as estruturas são parcialmente estáveis e não simples propriedades da ação humana; com isso, as estruturas tanto permitem a agência humana (capacidade do sujeito de reproduzir ou transformar) quanto a oprimem por regular condutas (permissão/constrangimento). A utilização de recursos e regras de estruturas sociais possibilitam a reprodução ou transformação desta estrutura, como afirma RAMALHO 2007. Dessarte, é um modelo transformacional de constituição da sociedade, em que a “concepção de que seres humanos não criam estruturas sociais, mas as (re)produzem à medida que as utilizam como condições para suas atividades” (RAMALHO, 2007, p. 87), como ilustrado na figura abaixo.

Figura 3 - Concepção transformacional de constituição da sociedade



Fonte: RAMALHO (2007, p. 87) com base em BHASKAR (1989).

Ramalho (2007) recorre a Giddens (2003, p. 25), quando discorre sobre essa “dualidade da estrutura”, em que é tanto um recurso para a agência humana quanto produto da ação. Uma dualidade que envolve compreender estruturas como “conjuntos de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na reprodução social”. (GIDDENS, 2003, p 25-39 apud RAMALHO, p. 87). As regras se referem a “técnicas ou procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais.” (GIDDENS, 2003, p 25-39 apud RAMALHO, p. 87).

Diante dessa reflexão ontológica sobre o objeto do conhecimento, Bhaskar (1998) apresentou duas dimensões, são elas: Intransitiva e Transitiva. A ontologia se direciona para a dimensão intransitiva, em que estruturas e mecanismos (físicos ou sociais) são considerados constantes e investigados no mundo natural. Esse conhecimento que se constitui sobre coisas não produzidas pelos sujeitos sociais, anterior à pesquisa, são para

o autor “as coisas reais e estruturas, mecanismos e processos, eventos e possibilidades no mundo” (BHASKAR, 1998, p. 17). Partindo desse modelo Transformacional de constituição da sociedade, o autor pontua que “contra o empirismo, os objetos de conhecimento são estruturas, não eventos; contra o idealismo, eles são intransitivos (no sentido definido)” (BHASKAR, 1998, p 19).

A dimensão transitiva “é o processo de produção de conhecimento científico orientada pela práxis criativa ou o processo epistemológico” (BHASKAR, 2008, p. 16). O objeto do conhecimento é definido anteriormente e constituído pelos seres humanos, seja de ordem material, como a produção de cadeiras, lápis, cadernos e outros; seja de ordem teórica, como métodos, técnicas, teorias, modelos, discursos e paradigmas, que ao se modificarem não implicam na dimensão intransitiva, como explana BHASKAR, 1998.

Diante da análise dessas duas dimensões, o autor salienta que não é possível pensar em uma ciência sem objetos transitivos e intransitivos. Apesar disso, Bhaskar (1998) vislumbra um campo ontológico para além da ciência, que considera dimensões intransitivas da vida social, por isso a importância de destacar as especificidades do campo ontológico em relação ao epistemológico. Ademais, a distinção entre as dimensões é importante no sentido de que determinadas ciências são identificadas como universais na vida social. Sendo assim, a análise transcendental da experimentação científica, constitui-se, de um lado, por dimensões transitivas e intransitivas nas ciências naturais ou sociais, e, por outro, como veremos a seguir, de experiências, eventos e mecanismos causais (os domínios sobrepostos do empírico, o actual e o real).

Os estudos do objeto intransitivo da ciência no campo ontológico, envolvem, segundo Bhaskar (2008), diversos domínios denominados de real, actual e empírico, que se constituem de distintos aspectos, como o físico, o biológico, o social e o semiótico, a partir de diferentes estruturas e mecanismos gerativos. Bhaskar (2008, p. 47) propõe, o quadro abaixo apresenta esses domínios da realidade social, e os elementos sociais:

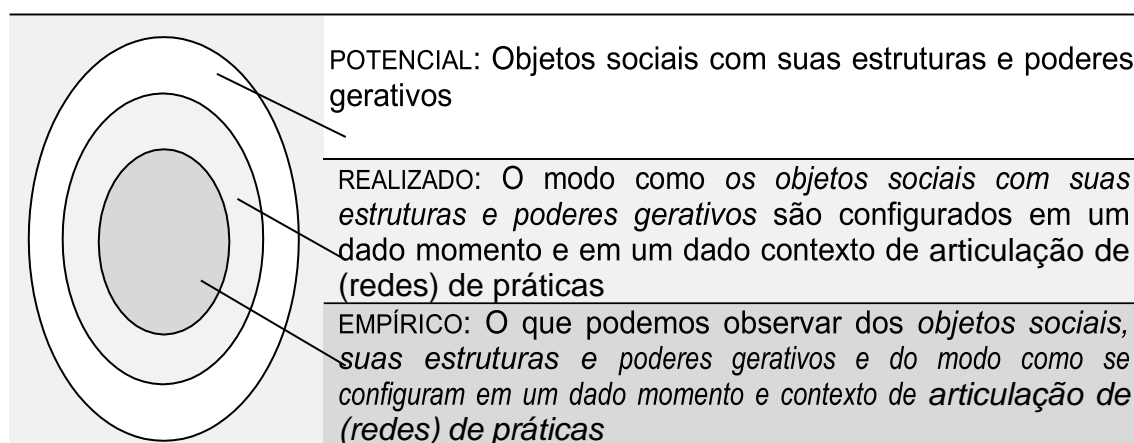
Figura 4 - Os três domínios da realidade sob o aporte do Realismo Crítico

	Domínio do real	Domínio do actual	Domínio do Empírico
Mecanismo	√		
Evento	√	√	
Experiência	√	√	√

Fonte: Bhaskar (2008, p. 47)

Tais denominações são mencionadas, aqui, a partir das adequações de Fairclough (2003), que nomeou o real de potencial, do qual Resende e Ramalho (2011, p. 33) destacam que ‘potencial’ “designa mais claramente o domínio da realidade ligado aos poderes dos objetos sociais potencialmente ativados em eventos”. Assim as autoras ressignificam as categorias e apresentam o ‘realizado’ no lugar de ‘actual’, ponderando que “em português não carrega o mesmo significado de ‘actual’ em inglês, que se refere ao que ‘se realiza’ de fato em um dado evento” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 33). Desse modo, adota-se aqui as nomenclaturas: potencial, realizado e empírico, ao referir-se às esferas do Realismo Crítico de Bhaskar (2008), que, como apresentado no quadro acima, constituem-se de mecanismos, eventos e experiências. No quadro abaixo, Resende (2008) resume a proposta da realidade estratificada de Bhaskar (2008), adotando essas nomenclaturas:

Figura 5 - Síntese da realidade estratificada de Bhaskar (2008)



Fonte: Resende (2008, p. 47)

A discriminação desses três domínios é relevante para Bhaskar (2008), em função de ressaltar, como sintetiza Barros, uma “ontologia estratificada” em detrimento de outras ontologias “achatadas”, que “reduzem em Realizado e Empírico, ficando à parte o domínio do real (poderes)” (BARROS, 2015, p.34). Este, denominado aqui de Potencial, é compreendido por Bhaskar (2008) como um domínio complexo, relevante para a investigação dos eventos, das estruturas e dos mecanismos dos objetos.

Redimensionando esses níveis para a pesquisa, ao investigar, a partir dos ECD, práticas sociais de Pedagogia Sistemática, como possibilidade de ressignificar modos discursivos de (inter)agir, representar e ser na escola, considera-se o potencial para

investigação dessas práticas imersas em poderes estruturais sociais, econômicos, históricos e culturais. Tais regulações estruturais ecoam no contexto escolar de diversas maneiras, como no ‘habitus’, nas propostas curriculares, nas práxis pedagógicas, nos processos identitários homogêneos, nas interações constituídas por relações assimétricas de poder e exclusões. Essas regulações, muitas vezes, estão implícitas e condicionam identidades, impossibilitando práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, como, por exemplo – Eu vejo você! Você pertence! Do jeito que você é, você tem um lugar, você faz parte! – ou seja, as ‘verdades em movimentos’, como explana Hellinger, 2013 no contexto escolar. No realizado, cotidianamente se presencia, especificamente, no contexto escolar, posturas, ações e sentimentos que evidenciam pena, julgamento, expectativa, exclusão e preconceito. Enfim, sentimentos, posturas e verbalizações que tanto podem ser contestados, protestados, negados ou discutidos quanto naturalizados, reproduzidos, ratificados e regulados.

Quanto ao empírico, de caráter epistemológico, destacam-se as vivências sociais de sujeitos impactados, ou não, e os que impactam, ou não, o outro, a partir das vivências ou não da Pedagogia Sistêmica no contexto escolar, como professores, estudantes, gestores, demais membros de apoio pedagógico, pais e mães.

Nesse viés, como já apontamos em Bhaskar (1998, 2008), a sociedade se constitui de diversos elementos ontológicos, e, a partir dos ECD, destacamos os textos, as práticas sociais e os processos identitários. As práticas sociais atuam nas possibilidades de transformar ou legitimar, naturalizar, reproduzir e regular, em parte, os poderes estruturais e as organizações culturais. Desse modo, como colocam Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais são relevantes por atuar entre as estruturas abstratas e os eventos concretos, por meio dos momentos discursivos, das relações sociais, das atividades materiais e dos processos mentais.

Logo, reafirma-se, em Bhaskar (1998), que, para além das experiências e dos eventos, faz-se necessário atentar-se para as estruturas, mecanismos e poderes que desencadeiam eventos realizados, possíveis de serem experimentado ou não nas ciências sociais, por meio de um naturalismo não positivista e sobretudo realista. A experiência no Realismo Crítico não se coaduna com o sentido de experiência no empirismo clássico que tem como base as “ideias da realização das leis causais e a onipresença de conjunções constantes” (BHASKAR, 1998, p. 41). O que se destaca das ciências naturais é que a crítica explanatória tem como base de objeto das ciências sociais o estudo das crenças, assim como de valores e de práticas sociais, tendo em vista que estas influenciam as

estruturas e até dificultam os sujeitos de realizarem mudanças, na ótica de BHASKAR, 2008.

Sendo assim, as ciências sociais numa perspectiva crítica, comprometem-se com as mudanças sociais e, conseqüentemente, a emancipação dos agentes sociais. As teorias sociais vêm repensando sobre essa constituição de sujeito e sociedade; e teóricos, como Durkheim e Weber, apontam a importância de se refletir sobre a relação entre estrutura e agente, no sentido de destacar que tanto o sujeito quanto a sociedade agem sobre o universo e ambos se motivam.

Na visão de Bhaskar (2012), deve-se considerar o ser na agência transformadora e na reflexividade. Como salienta Barros, esse “potencial emancipatório nasce, conseqüentemente, da capacidade da agência intencional e da prática reflexiva” (BARROS, 2015, p. 44). São propostas emancipatórias que abrangem princípios intensos em relação à essência do ser, tanto social quanto natural, nos quais o sujeito é regulado pelas estruturas sociais, mas é também agente reflexivo com possibilidades de transformação do modo de (inter) agir, ser e representar no universo que estamos globalmente em conexão. Nesse sentido, aponta-se que “se o nosso planeta precisa sobreviver, se as espécies humanas precisam sobreviver, muitas mudanças radicais na nossa transação material com a natureza e com os outros são essenciais” (BHASKAR, 2012, p. 92). Em afinidade com isso, Barros sintetiza que

tudo o que fazemos envolve a transação com a natureza, ou seja, há sempre troca de energia com o mundo material. Ocorre também interação com as pessoas. Estamos sempre nos interagindo em qualquer evento social. Todo evento social precisa, então, ser compreendidos em termos do relacionamento com as estruturas sociais – formas políticas, economia, linguagem etc. A estrutura social está intimamente ligada à agência humana. Ela preexiste a agência, ou seja, nós não a criamos; porém, podemos reproduzir ou transformar. [...] Não conseguimos ser livres se existem estruturas sociais opressivas em nosso redor. [...] A estratificação de nossas personalidades corporificadas [...] envolve as “estruturas internas” que existe em cada uma de nós, como a raiva, a agressividade, o ciúme, o ódio ou o amor (BARROS, 2015, p. 54-55).

Archer (2004) acredita que os ‘poderes causais’ estão estreitamente associados à agência em vez da sociedade. Ao refletir sobre a dinâmica entre cultura, estrutura e agência, na diversidade humana, a autora destaca que na contemporaneidade constitui-se a figura do sujeito ‘super-socializado’ ou ‘ser da sociedade’ que é passivo de ação social.

Fairclough (2003), ao abordar sobre linguagem e sociedade, retoma os poderes causais do Realismo Crítico, no instante em que preconiza que textos também apresentam

efeitos causais que devem ser analisados discursivamente. Do mesmo modo que os eventos superam as estruturas existentes em práticas sociais, possibilitando transformações na sociedade, os eventos textuais, como discursos específicos, podem também superar a ordem do discurso e possibilitar mudanças nas articulações entre discurso, gênero e estilo em práticas contextuais.

Textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais – ou seja, acarretam mudanças. Em primeiro lugar, textos podem acarretar mudanças em nosso conhecimento (aprendemos coisas por meio deles), em nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante. Eles também têm efeitos causais em longo prazo [...] Textos também podem iniciar guerras, contribuir com mudanças na educação, nas relações industriais etc. Seus efeitos podem incluir, então, mudanças no mundo material. Em suma, textos têm efeitos causais sobre as pessoas (crenças, atitudes), as ações, as relações sociais e o mundo material. Esses efeitos são mediados pela construção de significado (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).

Ao abordar sobre efeitos causais do texto, Fairclough (2003) logo se justifica que não está se referindo a uma causalidade mecânica em que há efeitos automáticos ou regularidades previstas dos textos nas mudanças de conhecimento ou comportamento dos sujeitos, pois há outros elementos contextuais envolvidos nesse processo. Para o autor, “a causalidade não implica regularidade: pode não haver um padrão regular de causa-efeito associado a um tipo particular de texto ou traços particulares em textos, mas isso não significa que não haja efeitos causais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8). Contudo, mesmo diante dessa justificativa plausível, as transformações das práticas sociais, na maioria das vezes, não serão abordadas aqui como efeitos causais, mas serão mencionadas a partir de relações dialéticas e dialógicas de implicações e impactos num processo contextual, isto é, numa visão mais realista. Quanto às marcas linguísticas-discursivas da Pedagogia Sistêmica, estas têm determinados poderes transformacionais que estão associados à visão filosófica do RC.

Como aponta Fairclough (2003), há um conjunto de elementos contextuais, em conjunto com a realidade social presente, como os agentes sociais, as (inter)ações e as representações, pois as representações de prática sociais revelam modos distintos de legitimação das (inter)ações e das identificações dos sujeitos agentes sociais. Desse modo, eventos não são impactos diretos de estruturas, pois há uma mediação por “entidades organizacionais intermediárias”, que são as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).

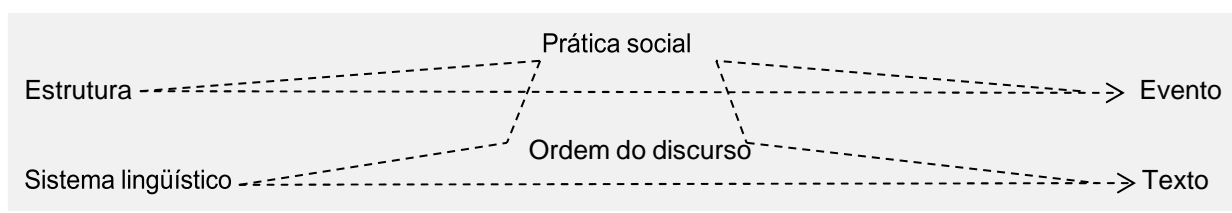
O autor argumenta ainda que os fundamentos ontológicos do RC atuam no sentido da significação do processo social, compreendidos pelos ECD como a articulação entre eventos, práticas e estruturas sociais. Sendo assim, sua atenção nas práticas sociais possibilita considerar ao mesmo tempo as capacidades da estrutura e as especificidades dos eventos, destacando a articulação transformacional entre estrutura e atividade social e, conseqüentemente, a proporcional liberdade dos agentes sociais, pois são limitados por estruturas, práticas e poderes, para recriarem/transformarem práticas deliberadas.

Essa relação dialética contextual de implicação e impacto social é atrelada à ‘produção de sentidos’, que é constituída no decorrer das interações, levando em consideração “posição institucional, interesses, valores, intenções, desejos, etc. dos produtores, a relação entre os elementos em diferentes níveis de texto, a posição institucional, conhecimento, propostas e valores, etc. dos receptores” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 11).

Não obstante, como essa produção de sentido ocorre na mente do sujeito, ela necessita não apenas do que está ‘explícito’ no texto, mas também do que se encontra ‘implícito’, ou seja, o que está ‘suposto’ que não está explicitamente dito, expressado no texto, mas que parte da análise de textos irá apresentar uma posição subentendida. Conforme o autor, os sentidos apresentam mais impactos do que o texto em si, daí a importância de focalizar os processos de produção de sentido, já que os textos são considerados partes de eventos sociais.

Resende (2008) apresenta, como vemos na figura a abaixo, as articulações entre estrutura e sistema linguístico, prática social e ordem do discurso, evento social e texto, além da relação entre a estruturação da sociedade e a estruturação de seu potencial semiótico/discursivo.

Figura 6 - Organização social do potencial semiótico



Fonte: Resende (2008, p. 58)

As articulações apresentadas nessa figura apoiam-se nas considerações de Fairclough, em que as práticas sociais são “organizadas em redes. As redes são mais ou menos estáveis, mais ou menos fluidas. As redes articulam diferentes formas de trabalho (relações sociais), diferentes identificações e diferentes representações, correspondentes às diferentes práticas que combinam” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000, p. 170). Estas são vinculadas em “rede dentro de áreas particulares da vida social que têm uma coerência interna relativa e são relativamente demarcadas de outras (por exemplo, política ou educação)” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000, p. 170).

Neste estudo, as informações etnográficas são analisadas a partir da significação acional das (inter) ações escolares, já que o objeto de pesquisa se dá na própria prática de pesquisa. A análise da significação representacional dos textos focaliza a concepção de discurso, assim como a significação identificacional, remete à identificação e constituição de identidades.

4.4 Os modos discursivos de pensar, sentir, (inter)agir e ser na prática social

Para os ECD, tudo está imerso nas estruturas sociais, nas relações de poder, nas histórias de vida dos agentes sociais, hábitos, saberes, atitudes, crenças, valores culturais, morais e éticos. Sendo assim, consoante com a Pedagogia Sistêmica, você nunca está sozinho, você leva consigo o seu sistema familiar e as suas vivências.

A prática social concebe a linguagem como discurso que se constitui em modos de (inter)agir, representar e ser do sujeito agente do mundo e com o mundo, situados no tempo e no espaço. Isto se traduz também nos estudos de Foucault (1994), como eixos do poder, do saber e da ética. Segundo Fairclough (2003), a representação está relacionada ao conhecimento e, a partir dele, o ‘controle das coisas’; a ação, de um modo geral, está vinculada com a (inter)ação com o outro e com o poder sobre o outro; e a identificação se articula com a relação pessoal, ética e questões morais.

Ao adotarmos as perspectivas teóricas analíticas²⁵ de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), sabemos que as tríades exploradas por Fairclough em 1989 (texto, interação e contexto) e em 1992 (texto, prática discursiva e prática social) abrem

²⁵ Nas pesquisas dos Estudos Críticos do Discurso, utiliza-se de terminologias como, arcabouço, enquadre teórico metodológico, neste estudo em questões optamos por utilizar o termo perspectiva teórica analítica para ilustrar a proposta dos ECD, que é de uma abordagem em construção que envolve uma combinação de teoria e análise.

caminhos para as concepções teóricas-metodológicas dos ECD, nos quais há um fluído reconhecimento da essencialidade das práticas sociodiscursivas em relação ao discurso, desencadeado, em maior parte, pela reflexão dialética de Fairclough. Tal reflexão contribuiu para a descentralização da linguagem, dos níveis semióticos e para a consolidação da dimensão das práticas sociais nos ECD.

Os estudos de Fairclough e demais colaboradoras foram se consolidando ao longo dos Estudos Críticos do Discurso, mas ainda é considerado um processo em aberto pelos próprios estudiosos. Apesar de o modelo tridimensional de 1992 evidenciar a prática social, o foco ainda era o discurso, diferentemente da abordagem de 1999, em que o discurso é descentralizado, focalizando-se as redes de práticas e suas vinculações.

Ademais, a perspectiva teórica analítica de Chouliaraki e Fairclough (1999), baseada na “crítica explanatória” de Bhaskar (1989) é flexível; com isso, torna-se relevante para a pesquisa em questão, pois podemos fazer uso de alguns momentos e de outros não. Nesse sentido, considera-se fulcral para as perspectivas teóricas analíticas dos ECD, pois desconsideram investigações objetivas em favor de um estudo da realidade por meio das vivências que constituem a vida social. Assim, a estrutura pode ser modificada conforme as intenções e a diversidade de casos, exemplificando, inclusive, finalidades pedagógicas, sobre a 'consciência crítica da linguagem' na educação.

Aliado a isso, para a pesquisa social em questão, que tem como contexto social a educação escolar, a linguagem torna-se relevante para a análise da vida em sociedade. Assim, faz todo o sentido investigar sobre como esses modos de ações (gênero), representações (discurso) e identificações (estilo), em um novo modelo capitalista, repercutem na educação do contexto escolar e como essa instituição pode significar e/ou (re)significar tais modos. Como apontam Ramalho e Resende,

o processo de análise textual, em que investigamos com categorias analíticas traços de modos de (inter-)agir/relacionar-se, representar e identificar(-se) em práticas sociais, é sempre parcial e subjetivo. O que lhe confere cientificidade é o trabalho explanatório, isto é, de compreensão conjugado com a explanação. Pela compreensão descrevemos e interpretamos propriedades de textos, e pela explanação investigamos o texto como material empírico à luz de conceitos, de um arcabouço teórico particular (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.23).

Fairclough (1995) realça que, ao eleger o texto como unidade básica de análise, extrapolam-se as fronteiras da mera extração das estruturas do texto ou do conteúdo em si. Analisar discurso significa debruçar-se sobre a análise de como os textos se inserem na prática sociocultural. Portanto, consta-se da agenda dos ECD fazer a descrição

linguística dos textos, interpretar as relações que se estabelecem entre os processos discursivos (produtivos e interpretativos) e os textos, bem como explicar a relação entre os processos discursivos e os processos sociais. Tal posicionamento perante os fatos linguísticos permite a ampliação, sempre almejada, do conceito e do papel da língua(gem).

Ao elaborar a perspectiva teórica analítica de 2003, Fairclough apresenta questionamentos relacionados aos diversos aspectos da análise textual, categorias e temas apresentados, pois se abrem para a reflexão, para o debate e, conseqüentemente, para a mudança social. A perspectiva teórica analítica de 2003 é considerada por Fairclough (2003) uma ampliação dos seus trabalhos anteriores de ECD (Chouliaraki e Fairclough 1999, Fairclough, 1992, 1995, 2000, 2001), destacando o foco na análise linguística mais específica de textos.

O autor usa a expressão discurso para mencionar todo e qualquer processo de interação social, no qual um texto é somente uma parte, uma vez que esse processo integra, para além do texto, o processo de produção, cujo texto é um instrumento de produção social. Com isso, a análise de texto é equivalente a somente uma parte da análise do discurso, que também integra a análise de processos produtivos e interpretativos. Desse modo, o autor vai além da análise de textos e de processos de produções, pois focaliza nas interações entre os textos, seus processos e suas conjunturas sociais, ou seja, uma perspectiva teórica analítica que considera as vinculações entre textos, interações e contextos, na perspectiva de FAIRCLOUGH, 1989. Posteriormente, os estudos da linguagem ocorrem por meio do texto, da prática discursiva e da prática social, aludido e explanado por FAIRCLOUGH (2016 [1992]).

Para o autor, a linguagem, como discurso, articulada à prática social, reverbera, por meio da ‘ação’, uma maneira na qual o sujeito age sobre o mundo, como também por meio de um modo de representação desse mundo, conforme avulta FAIRCLOUGH (2016 [1992]). Dentre as diversas conceituações de discurso e sob os diversos ângulos em que são formulados, Fairclough (2016 [1992]) apresenta, neste modelo e no anterior, um discurso que não se restringe à reprodução institucionalizada e de relações sociais, já que o próprio discurso as constitui ou as constrói. Assim, distintos discursos constroem entidades-chaves de diferentes modos e posicionam pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais, por exemplo, como professor ou estudante, e são esses impactos sociais do discurso que são evidenciados na análise de discurso. Ao postular que as mudanças discursivas também provocam transformações sociais – assim como o social fomenta o

discurso – Fairclough (2016) se apropria do termo ‘discurso’ para ver a linguagem como uma prática social, descaracterizando-a como uma ação completamente particularizada ou de mera representação das ‘variáveis situacionais’.

Nessa perspectiva, o sujeito é produto da história, atravessado pelas ideologias, ao mesmo tempo em que produz a história, constituindo suas identidades. Há uma relação dialética entre sujeito e sociedade, entre o eu e o mundo, isto é, o discurso não é algo inerente, nem apenas individual e nem apenas social, pois é uma forma de ação em que estão encaixadas diversas representações que sustentam o sujeito. Partindo desse ponto de vista, é necessário reconhecer que o ato discursivo pode seguir tanto por caminhos padronizados quanto trilhar percursos ousados, dinâmicos e criativos.

Dessa maneira, o discurso, “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 96). A dialética apresenta a prática e o evento como paradoxais e em constante luta, em uma articulação complexa e mutável com as estruturas. Assim, a estabilidade é transitória controversa e parcial. A prática social é perpassada por diversos sentidos econômicos, políticos, culturais, ideológicos e, com isso, o discurso é influenciado por eles. Aqui, implicam-se os interesses dominantes e as relações de poder, como se verifica em FAIRCLOUGH (2016 [1992]).

Os questionamentos apontados não significam que os interesses dominantes cessaram, mas demonstram a relevância dialética de processos históricos, culturais e sociais: ao mesmo tempo em que o sujeito é constituído sob a repressão dessas exigências dominantes, estas podem fazer emergir no sujeito uma ação para a transformação. Considera-se, assim, um sujeito constituidor nesse processo, que experimenta e cria novas possibilidades de significar a linguagem.

Logo, são possíveis novas aberturas de revalidar saberes já descobertos, mas ocultados pelas relações de poder dos contextos sociais. Relações que, ao mesmo tempo em que reprimem, criam possibilidades de fazer reviver conhecimentos que contribuam para mudanças sociais, sob a perspectiva teórica de FAIRCLOUGH, 2016 [1992]. Ideologias hegemônicas criam condições que apassivam o sujeito, mas, por meio de concepções críticas, é possível criar condições nas práticas sociais, de modo que o sujeito se torna agente do seu discurso, emancipa-se ao romper com o discurso hegemônico.

Fairclough (2016 [1992]) também se apoia nos princípios de Foucault ao apresentar novas perspectivas para o discurso como prática que dá sentido ao mundo, em

um processo de construção e constituição – em detrimento de um discurso somente representativo desse mundo. Nesse sentido, ele aponta três fatores caracterizadores do discurso, primeiramente, este favorece a constituição do que é diversamente citado como ‘identidade sociais’ e ‘posição de sujeito’ para os ‘sujeitos sociais’ e os ‘arquétipos do eu’. Posteriormente, o discurso contribui para as constituições das interações sociais entre os sujeitos. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças, na observância de FAIRCLOUGH (2016, [1992]). Aqui se observa a relevância de reconhecer o sujeito a partir de sua história, pois o que é dado ao sujeito social não pode se sobrepor a um dos fatores mais importantes de suas existências, que é o seu ser e estar no mundo como sujeito histórico e cultural.

É a partir dessas reflexões que Fairclough (2016 [1992]) reestrutura sua perspectiva teórica analítica anterior. No texto, analisa-se de forma integrada o que estruturalmente era considerado dicotomicamente como forma e conteúdo, possibilitando verificar como as estruturas sociais estabelecem uma dialética com os textos e as atividades sociais. As relações entre texto e prática social constituem a prática discursiva nos processos de produção, distribuição e consumo do texto em um contexto social, pois estes são processos sociais, econômicos, políticos culturais e, especificamente, institucionais. (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), toda a prática social está relacionada à vida social. Os autores compreendem por prática “as maneiras habituais em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem conjuntamente, no mundo” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Essa conceituação de práticas sociais tem sua origem no “materialismo histórico-geográfico” de Harvey (1989), que manifesta o valor social do discurso como parte da ação e da constituição da vida em sociedade, e enfatiza o potencial das atividades socialmente ressignificadoras do discurso. Este ‘internaliza’ os acontecimentos de demais momentos das práticas sociais, sob o viés de CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH (1999).

Chouliaraki e Fairclough (1999) baseando-se no Realismo Crítico, elaboram elementos de construção dessa prática social, como discurso (semiose); atividade material; as relações sociais e os processos (instituições e relações de poder); e fenômenos mentais (crenças, desejos, valores e ideologias). As relações sociais abordam sujeitos particulares em relações sociais privadas. O fenômeno mental se refere a sujeitos particulares com vivências, conhecimentos e arranjos particulares. No âmbito escolar,

podemos dizer que são recursos materiais utilizados no espaço de sala de aula para a (inter)ação entre estudante e professor, estudante e estudante.

A linguagem cotidiana se insere nos modos particulares dos sujeitos de (inter)agir, representar, ser e reconhecer a vida social, o seu contexto histórico, político e cultural, ou seja, conforme a situação social vivenciada, faz-se uso de determinados discursos, gêneros e estilos, conforme FAIRCLOUGH (2003). Tais elementos são levados em consideração no momento da análise de discurso crítica e são constituídos e constituem dialeticamente e dialogicamente o discurso, pois a internalização destes não deve restringir-se a nenhum de forma isolada. Houve um despertar para a transdisciplinaridade e para a descentralização do discurso, assim como um interesse maior pela perspectiva de mundo social construído na prática. A prática social constitui um agir arraigado na sociedade institucionalizada, em modos cotidianos de práticas situadas historicamente.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), na medida em que vários elementos da vida são congregados em uma prática particular, podemos chamá-los de momentos dessa prática. As práticas pessoais se articulam no interior de práticas conectadas e seus atributos internos são motivados por essas relações externas. Toda prática é uma prática de produção e as pessoas em suas relações sociais as materializam. Assim, o momento do discurso é internalizado na atividade material, pois as pessoas criam suas próprias formas de se relacionar, sendo mais ou menos semiotizadas. Para os ECD, é importante ver como o discurso funciona em relação a outros sistemas quando se trata de internalização.

Nesse sentido, os autores recorrem ao conceito de articulação de Laclau e Mouffe (1985), que em síntese significa o modo de relação entre os elementos (momentos) da prática social. A articulação implica, primeiramente, a forma de visualizar os elementos na prática social, transformando a relação com cada um deles, embora seja capaz de determinar mais ou menos relativa permanência de como elas são articuladas no momento das práticas. Posteriormente, formam-se processos por meio das novas combinações com cada uma, além de práticas locais construírem as práticas particulares (estrutura interna). Logo, o momento discursivo de qualquer prática é a mudança de uma articulação de simbolismo/discursivo para recursos (gêneros, discursos, vozes) que se tornam articulados dentro dos momentos relativos, como os discursos e as mudanças daqueles processos. A forma particular tomada pela articulação de recursos, como um momento dentro das práticas, é moldada por sua relação com outros momentos, que é o efeito e a internalização de outros momentos.

Fairclough (2003) salienta que a articulação entre textos e eventos sociais deve ser considerada de modo mais complexo, pois a mediação entre práticas sociais, entre eventos e entre textos, vai além de textos individuais ou tipos de texto, mas, como denominado pelo autor, é uma ‘rede de textos’. Por exemplo, os professores elaboram seus planos de aula baseando-se em diversos outros textos, abordagens e experiências. As aulas são mediadas para vários estudantes que podem produzir uma diversidade de outros textos, excluindo um aspecto e enfatizando outros. Do mesmo modo, há uma regularidade sistemática entre professores e entre estudantes, pois ao produzirem textos estão imersos em convenções estabelecidas e previsíveis e, conforme o autor, “esta capacidade de influenciar, ou controlar processos de mediação é um importante aspecto do poder nas sociedades contemporâneas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31).

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), focar na vida social como prática é um modo de mediar estas estruturas abstratas (condições da vida social) a estes eventos concretos (acontecimentos imediatos da vida social), combinando as perspectivas de estruturas e agência. Sugerem-se ainda a análise da conjuntura (assembleias relativamente duráveis de pessoas, materiais, tecnologias, práticas relativamente permanentes) como uma maneira produtiva de operacionalizar de modo transdisciplinar.

Fairclough (2016 [1992]), ao fundamentar a visão constitutiva do discurso, recontextualizou a Linguística Sistêmica Funcional – LSF postulada por Halliday (1994). Segundo Fairclough (2003), a LSF é considerada pelo autor uma referência na análise de texto, pois enfatiza a vinculação entre a linguagem e outros aspectos da vida em sociedade, isto é, uma análise linguística textualmente orientada ao aspecto social dos textos. Dentre os estudos da LSF que o autor cita, destacam-se, nesta pesquisa, os estudos de Halliday (1994) e Van Leeuwen (1997), como mais uma ferramenta de análise de discurso crítica em seu aspecto linguístico.

Fairclough (2003) concorda com Halliday (1994), a respeito da multifuncionalidade de textos ao representar o mundo material, social e mental; ao interpretar as interações sociais dos sujeitos nos eventos sociais, bem como suas atitudes, desejos e valores em um contexto para a construção de sentidos nos eventos sociais, como a elaboração de textos (tessitura).

Por outro lado, Fairclough (2003) aborda de modo distinto de Halliday, ao (re)significar novamente as funções da linguagem, apresentando três significações²⁶:

²⁶ A tradução de ‘meaning’ será considerada aqui como ‘significação’ por trazer um sentido mais dinâmico e, portanto, em consonância com a perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso.

Acional, Representacional e Identificacional. É uma visão funcionalista da linguagem, em que o texto, sendo um elemento discursivo de eventos sociais, tem o discurso como um modo de (inter)agir, de representar e de identificar (Eu, Tu e Mundo), que se vinculam respectivamente às três maneiras, nas quais o discurso é visto como parte da prática social: gênero, discurso e estilo. Há uma articulação do texto com o evento, com o que existe de mais abrangente no mundo físico e social, e com os sujeitos implicados no evento, isto é, discursos, gênero e estilo fazem parte tanto de textos como do social.

Essa reflexão teórico-metodológica de 2003 tem como objetivo geral “considerar como a teoria social pode informar a análise de texto e, por outro lado, como a análise de texto pode aprimorar a pesquisa social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 7). De modo mais específico, o autor destaca que a análise de textos deve elucidar o processo de produção de sentidos. Portanto, a análise do texto localiza-se na articulação com a análise de discurso e com a análise social.

Sendo assim, o autor aponta que, enquanto a LSF visa a uma descrição do sistema dos modelos de linguagem, os ECD consideram os aspectos sociais e discursivos para a análise textual, extrapolando a análise linguística na sua interdiscursividade. Segundo o autor, é por meio de relações interdiscursivas que distintos gêneros, discursos e estilos são vinculados de modos específicos em “ordens de discurso – os aspectos linguísticos de práticas sociais nos quais a variação linguística é socialmente controlada” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37). O nível do discurso está entre o texto em si e o contexto social que são os eventos, as práticas e as estruturas sociais.

As três significações, representacional, acional e identificacional, ocorrem em “traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e das práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 61).

O autor afirma não ter a pretensão de limitar a vida social à língua, também não pretende dizer que tudo é discurso. Portanto, apoia-se na concepção de que a investigação do discurso é um parâmetro analítico, diante de muitos, e na questão de que é significativamente válido articular a análise de discurso com outras perspectivas de análise, como a etnografia ou as maneiras de análise institucional. A análise de texto é um aspecto fundamental da análise de discurso, porém a análise de discurso não se restringe a análise linguística de texto.

Desse modo, os ECD possibilitam uma análise crítica das macroestruturas de práticas sociais: do poder em relação à ideologia, apoiando-se em teóricos como

Thompson (2011); do poder como hegemonia, a partir de Gramsci (1971), por questionar posições descritivas de ideologias que não consideram aspectos de dominação e de relação de poder nos momentos de práticas sociais; e de Foucault (1994) em relação aos eixos do poder, do saber e da ética.

Nessa perspectiva, o autor recorre a Foucault (1994) para enfatizar essa relação dialética, em que o “controle sobre as coisas é mediado por relações com os outros; e relações com outros por sua vez, requerem relação da pessoa com a própria pessoa e vice-versa” (FOUCAULT, 1994, p. 318, *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). As relações são analisadas em conjunto com o ‘eixo do conhecimento’, ‘eixo do poder’ e ‘eixo da ética’, a partir das seguintes questões destacadas pelo autor: “como somos constituídos como sujeitos do nosso próprio conhecimento? Como somos constituídos como sujeitos que exercem ou se submetem a relações de poder? Como somos constituídos como sujeitos morais de nossas próprias ações?” (FOUCAULT, 1994, p. 318, *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

Resende e Ramalho (2011) sintetizam, a partir dos estudos de Foucault (1994), que a significação acional “relaciona-se ao eixo do poder, ou seja, a ‘relações de ação sobre os outros’” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 51). Igualmente, compreende-se que “gêneros, como maneiras de (inter)agir e relacionar-se discursivamente, implicam relações com os outros, mas também ação sobre os outros e poder” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 51). A significação representacional está associada ao “eixo do saber”. Desse modo, os discursos, como “maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem controle sobre as coisas e conhecimento.” Por fim, na significação identificacional “relaciona-se ao eixo da ética”, no qual estilos, como “maneiras de identificar a si e aos outros, pressupõem identidades sociais e individuais, ligadas às ‘relações consigo mesmo’, ao ‘sujeito moral’” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 51). Estes, a partir de uma relação dialética e transformacional, podem ser dinamizados conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 7 - Significações, articulações e implicações nas práticas sociodiscursivas



Fonte: a autora

Fairclough (2003) apresenta ainda como ‘aparato de regulação’ as redes tecnológicas de informação utilizadas atualmente para propagar no espaço e no tempo discursos de ‘controle’ de prática sociais, do (inter) agir, representar e ser. Assim, Resende e Ramalho (2011, p. 51) reafirmam “que a ampla circulação de conhecimento implica disseminação de discursos particulares, que são dialeticamente materializados em maneiras de agir e interagir, e inculcados em maneiras de ser, como identidades” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 51).

As ideologias, como representações que favorecem as relações de poder e dominação, podem também ser colocadas em práticas nas realizações sociais e impostas nas identidades dos sujeitos sociais. Como salienta Fairclough (2003), podem estar articuladas com “discursos (como representações), com gêneros (como encenações) e com estilos (como inculcações)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). Para o autor, elas têm uma estabilidade e constância que extrapolam textos individuais ou corpos de textos.

Partindo dessa perspectiva dialógica, dialética, transformacional e pluridisciplinar, considera-se que a análise das práticas sociodiscursivas precisam ser contornadas por um arranjo de microanálise e macroanálise. Reportando-se ao conceito de 1992 de Fairclough, a microanálise é “a explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 20). O autor propõe a macroanálise “para que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também da ordem do discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos, e se isso procede de maneira normativa ou criativa” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 120). Por isso, segundo o autor, é impossível fazer microanálise sem a macroanálise, assim como a microanálise é importante para fornecer informações e indícios para a macroanálise, como salienta FAIRCLOUGH (2016 [1992]).

Ao definir o texto como multifuncional, Fairclough (2003) o configura como fonte de pesquisa de elementos internos e de elementos externos a ele. Assim, é possível articular a análise do texto em seus aspectos – semânticos, gramaticais, vocabulário e lexicais – com a função sociodiscursiva do texto, que considera os fatores ideológicos e hegemônicos, as relações sociais e os processos identitários nos sistemas de dominação.

Gomes (2013, p. 221) organizou um quadro do que foi proposto por Fairclough 2016 [1992], delineando os “eixos linguísticos e discursivos pelos quais a análise pode ser desenvolvida, através de categorias separadas nas instâncias as quais lhe são correspondentes”:

Quadro 13 - Eixos linguísticos e discursivos pelos quais a análise pode ser desenvolvida

Instância Analítica	Categorias	Descrição e Interpretação
Análise Textual	Vocabulário: trata das palavras.	Focar as (re)lexicalizações e as metáforas.
	Gramática: trata das palavras organizadas em orações.	Focar o sistema de transitividade.
	Coesão: trata da ligação entre as orações.	Focar relações de sinonímia, conjunções, elipses, mecanismos coesivos.
	Estrutura textual: trata da organização em larga escala dos textos.	Focar a articulação textual, relações de tema e rema, trocas de turno.
Análise Discursiva (Produção, Distribuição e Consumo)	Força dos enunciados: seu componente acional.	Focar os tipos de ato(s) de fala e relações de ambivalência.
	Coerência: a construção de sentidos.	Retomar as construções de significado, e como o sentido é construído, levando-se em consideração a produção e interpretação.
	Intertextualidade: a propriedade constitutiva de um texto a partir de fragmentos e partes de outros.	Focar relações intertextuais manifestas e implícitas (interdiscursivas).

Fonte: Gomes (2013, p. 221)

Acrescentam-se, aqui, as categorias da prática social, uma dimensão de análise política e sociocultural, que considera os fatores ideológicos e hegemônicos no âmbito discursivo, assim como os sentidos, as pressuposições, metáforas e orientações econômicas, políticas, históricas e culturais. Assim, busca-se pesquisar como o texto adentra em processos de luta hegemônica, favorecendo a conexão, desconexão e reconexão de ideologias complexas situadas historicamente. Além de essa prática ser

constituída socialmente, constrói identidades sociais, interações sociais, crenças e conhecimentos.

Quadro 14 - Dimensão: Prática social

Dimensão analítica	Categoria	Explicação/Explicação
Prática social	Ideologias	Compreender os sistemas particulares de crenças, conhecimentos, relação sociais e identidades sociais.
	Hegemonias	Elucidar de que modo se dão as relações de poder e as implicações das estruturas sociais hegemônicas.

Fonte: adaptação de Fairclough (2016 [1992])

Os ECD, enfatizam a necessidade de focalizar as implicações das ideologias nas práticas sociais, pois dependendo dos diversos fatores contextuais podem manter, impor ou transformar ideologias nas relações sociais de poder, hegemonias e exploração. Essa é uma visão ancorada em preceitos teóricos críticos, como os de Thompson (1984) e os de Dijk (1998), que apontam a ideologia como um modo de poder e assim, contrapõem com diversas concepções de ideologia ‘descritivas’, como “posições, atitudes, crenças, perspectivas, entre outros, de grupos sociais sem referência a relações de poder e dominação entre tais grupos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9).

Segundo Fairclough (1989, 1992, 1999, 2003), analisa-se simultaneamente eventos discursos constituídos de textos, práticas sociais e práticas discursivas articuladas dialeticamente a outros momentos de práticas sociais (identidades, relações sociais, atividade produtiva, meios de produção, crenças e valores culturais, consciência e semiose). Esses estão, respectivamente, associados à descrição, à interpretação e à explicação/explicação, assim como aos modos de ser, representar e (inter)agir. Nesse sentido, essa análise possibilita compreender os modos de representar, (inter)agir e ser a partir de ‘quais’ gêneros, discursos e estilos se apresentam e ‘como’ estes se posicionam no interior do texto.

Ao discorrer sobre o percurso de Fairclough na formulação das significações (representacional, acional e identificacional) e suas articulações interdisciplinares e pluridisciplinares, reafirma-se que o estudo em questão as tem como base, referindo-se no tema de pesquisa como pensar/sentir (representacional), inter-agir (acional) e ser (identificacional). A seguir, essas significações são abordadas separadamente para uma

compreensão maior, mas como coloca Fairclough (2003), elas estão sempre entrelaçadas no texto de forma dialética, sendo separadas apenas para fins analíticos.

4.4.1 SIGNIFICAÇÃO REPRESENTACIONAL: PROJETANDO MUNDOS POSSÍVEIS PARA MUDANÇA

No modo representacional, os discursos são formas de representações de elementos do mundo material (processos, relações e estruturas), do mundo mental (pensamentos, sentimentos, crenças) e do mundo social, como afirma FAIRCLOUGH, 2003. Temas particulares do mundo são representados de variadas formas, com isso deve-se levar em consideração a relação entre distintos discursos. Diferentes discursos são variados pontos de vista do mundo, que estão vinculados às distintas relações que os sujeitos estabelecem com a vida social a partir do seu lugar no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outros sujeitos. Fairclough (2003) aponta que os discursos não são somente representações de como o mundo é interpretado, mas também como “são imaginários, imaginativos, representando mundos possíveis diferentes do mundo real e ligados a projetos para mudar o mundo em direções particulares” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). As articulações entre distintos discursos são um componente das interações entre a diversidade de sujeitos, com isso discursos extrapolam representações existentes e locais.

Desse modo, os discursos constroem “parte dos recursos que as pessoas empregam para se relacionarem - mantendo-se separados, cooperando, competindo, dominando - e procurando mudar a maneira como se relacionam” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Os ECD apresentam a diferenciação entre as diversas etapas de abstração e de materialização nas representações, se concentrando na representação dos eventos sociais, ainda que o mundo social seja também representado de modo mais “generalizado” e “abstrato”.

Segundo Fairclough (2003), a marca mais evidente de diferenciação de um discurso, possivelmente, são marcas de vocabulário. Discursos “nomeiam” ou “lexicalizam” o mundo de maneiras específicas. Assim, o léxico faz-se relevante no sentido ideológico e político nos processos culturais e sociais, e como modo de hegemonia e de luta mais amplas.

A partir dessa relação de sentidos ideologicamente significativas, o autor destaca que a harmonia do texto está atrelada a um encadeamento de “hiponímia”. Como

exemplo, a partir de amostras do autor, podemos ilustrar que, “Eu vejo você” na Pedagogia Sistêmica é um “hipônimo” de “levar consigo seu sistema familiar e as suas vivências”, de que o você não está sozinho, você leva consigo tudo o que faz parte da sua constituição identitária. Essas não são associações de sentidos identificadas em um dicionário, pois são características de discursos particulares. Junto à hiponímia (“inclusão de significado”) e sinonímia (“identidade de significado”), acrescenta-se a antonímia (“exclusão de significado”), como teoriza FAIRCLOUGH, 2003. Que valores significante, vivenciais e interacionais as palavras têm no texto?

Discursos são distintos também pelas metáforas (lexicais e nominalizações) que estão intensamente entrelaçadas a fatores ideológicos, políticos, culturais e históricos. Há uma naturalização cultural de metáforas, que são escolhidas para dar sentido a algo, de uma forma e não de outra, que muitas vezes são imperceptíveis, segundo afirmam FAIRCLOUGH (2003); LAKOFF e JOHNSON (2002). Qual o impacto da metáfora no pensar, sentir, agir e ser e a semelhança dos sentidos em relação ao uso dessa em diversos texto?

Ademais, discursos são marcados e distinguidos também por marcas “gramaticais”, “colocações” e “postulados”. Essas são maneiras em que as práticas discursivas divergem na representação de eventos sociais. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 122). Segundo o autor, na organização das palavras em sentenças a partir das escolhas gramaticais, o foco é a transitividade.

Em suma, na transitividade, Fairclough (2006, 2003) associa à significação representacional, o enunciado transitivo é o elemento de análise, que se constitui na relação entre participantes (grupos nominais), processos (verbos) e circunstâncias (advérbios). O valor semântico dos processos se divide em: material, relacional, mental, verbal, relacional e existencial. Na função temática dos participantes, são considerados os tipos de processos, ou seja, quem ‘é’, ‘faz’, ‘diz’ ou ‘pensa’ sobre algo (crenças, valores, desejos e conhecimentos produzidos) e em qual circunstância. A modalização das sentenças ocorre por meio dos tempos verbais, verbos auxiliares, advérbios e adjetivos correspondentes, assim como, as interações, entonação, oscilação na fala e outros.

Fairclough (2003) teve como base as macrofunções de Halliday (1994), especialmente a ideacional para um estudo relacionado tanto ao mundo externo (eventos, estados, ações e outros) como ao mundo interno (valores, desejos, crenças e outros). Nesta perspectiva, as orações têm três elementos principais: os processos (verbos), os

participantes (sujeito, objetos diretos ou indiretos) e as circunstâncias (elementos adverbiais, como adjuntos adverbiais de tempo ou lugar), sob a ótica de FAIRCLOUGH, 2003.

Fairclough (2003) apresenta diferentes tipos de processos, sendo eles: material, verbal, mental, relacional e existencial, que se diferenciam, em seus instrumentos, seus participantes (ator, afetado, conhecedor, fenômeno, portador, atributo, tomado, valor, existente), bem como nos tipos de circunstâncias (tempo, espaço, intenção, razão, modo, meios). Estes podem ser representados de modo congruente (não-metafóricos ou relacionado a) ou metafórico por variados processos ou por meio da nominalização (recurso para generalização) dos processos. Portanto, resulta-se em uma seleção obrigatória dentre os tipos de processo.

Há seleção também na representação dos agentes sociais, às vezes participantes ou objetos. O autor apresenta, apoiado em Van Leeuwen (1997), variáveis dessa representação, como inclusão/exclusão, pronome/substantivo, função gramatical, ativo/passivo, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico. Essas seleções têm um significado social, no que se refere, tal como, à representação da “agência”. Em relação às representações de espaço e tempo (circunstâncias), Fairclough (2003) se apoia em Harvey e destaca que são constructos sociais distintos, discordantes, mas interconectados (global e local). A reflexão maior é que tais correlações são costumeiras e se constituem no interior das práticas sociais e das redes de práticas sociais, com identidades particulares, contrariando a mera representação do tempo e espaço.

Representações na análise levaram em consideração as escolhas dos processos, dos participantes e das circunstâncias em uma sentença, assim como as implicações dessas escolhas nas (inter)ações e identificações, representadas no discurso e que remetem ao pertencimento ou à exclusão de atores sociais, conforme os interesses de quem produz o texto, de acordo com FAIRCLOUGH (2003); VAN LEEUWEN (1997).

A interdiscursividade é outra relevante categoria representacional, articulada a modos particulares de representação do mundo. Desse modo, visa ao reconhecimento de quais discursos são empregados e como eles são vinculados, destacando a universalização de representações discursivas particulares legitimadas como únicas para a manutenção de lutas hegemônicas ideológicas. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a interdiscursividade é um aspecto do gênero discursivo como uma prática híbrida. Enquanto prática híbrida faz-se pertinente para analisar gerações de dados constituídas por diversos discursos, gêneros e estilos.

4.4.2 SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA ACIONAL: GÊNEROS

Na significação discursiva acional, os gêneros são notadamente os modos de (inter)agir a partir dos eventos sociais, que não se resumem a discursar e nem são gêneros textuais estáveis, mas uma (inter) ação constante com o discurso, como um dos momentos de ordens do discurso, ou seja, ‘gêneros discursivos’ em vez de textuais. Sendo assim, não existe nomenclatura definitiva para gênero, por ser definido em diferentes níveis de abstração, portanto devem ser tratados de maneira flexível e dinâmica e não de forma rigorosa e inflexível, conforme aponta FAIRCLOUGH, 2003. Conforme o autor, estrutura genérica é um elemento textual moldado por diferentes gêneros e vinculados às práticas particulares e à materialização nos textos de propósitos de práticas discursivas.

Quanto aos níveis de abstração, o autor recorre ao pré-gênero de Swales (1990), ao desencaixe (gêneros fragmentados) de Giddens e aos gêneros situados que estão ligados a certas redes de práticas sociais. Segundo Fairclough (2003), os pré-gêneros ultrapassam as redes particulares de práticas sociais e agem na constituição de variados gêneros situados. O autor apresenta três pré-gêneros específicos: diálogo (esfera pública), argumento (suposições ideológicas) e narrativa (notícias) que são relevantes para a pesquisa social. Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam os gêneros desencaixados como potencialidades para a prática linguística concreta, superando redes de práticas particulares, por exemplo, a entrevista no contexto escolar. O gênero situado “é um tipo de linguagem usada na performance de uma determinada prática social” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 56).

Nesse viés, ao analisar o texto na qualidade de gênero, busca-se investigar nos eventos sociais como o texto se configura na (inter)ação social e como favorece essas interações. Como já sabemos, dois poderes de impacto que implicam dialeticamente nos textos são ‘estruturas’ e ‘práticas sociais’, assim como os agentes sociais em interação nos eventos sociais, afirma FAIRCLOUGH, 2003. Partindo desse ponto de vista, a prática pedagógica em sala de aula vinculada dialeticamente aos meios particulares de utilização da linguagem pelos agentes sociais, estudante e professores, e as suas interações, assim como a estrutura e a utilização da sala de aula como espaço físico etc., tornam-se um conjunto de elementos que impactam os eventos sociais.

Desse modo, para os ECD, os agentes sociais não são considerados ‘livres’, pois a estrutura e as práticas sociais os limitam, contudo, não são completamente definidos pela sociedade, visto que os agentes sociais são ativos nessa relação dialética. Eles

constituem textos que, mesmo dentro de uma estrutura e de uma prática social, têm expansão de liberdade na produção dos textos, pois os significados não estão preestabelecidos, mas se constituem dos impactos, das implicações e das relações que são elaboradas na (inter)ação dos atores sociais.

Mudanças nos modos de (inter)agir, incluindo as variações nos gêneros, são decorrentes das transformações nas redes de comunicação de práticas sociais de uma nova ordem social, o capitalismo. Alguns se dão na esfera local, relacionada a uma rede de comunicação de práticas sociais, parcialmente demarcada, e outras, eventualmente na esfera global da comunicação. Novos gêneros surgem na associação de diferentes gêneros que já existem, e essa diversificação se dá em relação ao nível de “estabilização” e “homogeneização”. Com as intensas mudanças sociais atuais, há “uma tensão entre pressão para a estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressão entre o fluxo e mudança” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).

As cadeias de gêneros têm específicos sentidos. Os distintos gêneros se conectam continuamente e implicam mudanças sistemáticas de gênero em gênero, que mantêm tanto as relações estruturais mais particulares, como fixam relações entre o local (nacional, regional) e o global (mundo). Nesse sentido, as cadeias de gênero operam “como agente regulador para selecionar e privilegiar alguns discursos em detrimento de outros” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 33), desconsiderando, assim, o que cada um leva consigo, as suas histórias de vida. Por outro lado, essa dinamicidade que ocorre no decorrer de uma cadeia de gênero, ocasionando mudança na linguagem que se institui, possibilita transformações de gênero que são relevantes para a reconstrução e redirecionamento da vida social na atualidade, de acordo com FAIRCLOUGH, 2003.

Assim sendo, gêneros como modo de (inter)ação constroem formas específicas de relações sociais entre os sujeitos que interagem e essas (inter)ações entre agentes sociais podem ser de diversas maneiras. A forma de inter(ação) dos sujeitos, no desenrolar dos eventos sociais, é, na maioria das vezes, pela fala ou pela escrita, mas também não linguística, como expressão corporal, atividade física, emoções, gestos e outros.

O inter(agir) a partir da fala e da escrita configura o discurso como parte da ação e, com isso, os distintos gêneros são diferentes modos de (inter)agir discursivamente; o discurso como representação material da vida social e de demais práticas sociais, representações particulares reflexivas da prática de que se trata; e o discurso como expressão corporal, ao configurar maneiras peculiares de ser, identidades sociais ou pessoas particulares, como, por exemplo, um tipo específico de professor, ou seja, um

estilo particular de ser, a partir da maneira de utilizar a linguagem como ferramenta para a sua identificação pessoal (FAIRCLOUGH, 2003).

O autor salienta ainda o ponto em que os textos estão constantemente combinando alguns elementos e dividindo outros (híbridos ou misturados, em formatos ou hierarquizando-os), de forma que as transformações nos vínculos dessas práticas requerem transformações nos modos de (inter)ação, isto é, superações genéricas, que se dão por meio de rearranjos de gêneros preexistentes.

A concretização dos gêneros discursivos ocorre na materialização de textos. Estes se apresentam na intertextualidade. No que concerne à definição de intertextualidade, “toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 119). Esse processo pode se dar tanto de modo normativo e convencional, em que “os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las”, quanto de modo criativos, “com novas configurações de elementos de ordem do discurso e novos modos de intertextualidade manifesta” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 119).

Conforme Fairclough (2016 [1992], p. 135) propõe como categoria de microanálise, a intertextualidade é a “propriedade que têm os textos de ser preenchido de fragmentos de outros textos, que podem ser explicitamente restritos ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ironicamente ecoar” e outros. A intertextualidade pode ser explícita ou implícita; já as pressuposições são “proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou dadas” (Fairclough, 2016 [1992], p. 155). Apesar de vir da intertextualidade, a pressuposição não é explicitamente atribuída a textos específicos ou vozes.

Dessa maneira, o mais oportuno para a mudança discursiva e o que mais interessa para este autor é a historicidade intrínseca a uma perspectiva intertextual e ao modo como está relacionada instantaneamente à “prática criativa.” Esta necessita estar conectada a uma abordagem de mudança social e política para o estudo da mudança discursiva no interior de processos mais abrangentes de mudança social e cultural, segundo FAIRCLOUGH (2016 [1992]). Isso será abordado mais adiante, a partir de um estudo transdisciplinar entre a ADC, a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Sistêmica.

Nessa perspectiva, reafirma-se que a análise de gêneros discursivos/interação é muito mais do que o entendimento da estrutura, pois se salienta como se dá esse discurso nas interações, questiona-se como a forma interioriza e favorece as ações sociais e

interações em eventos sociais. Para a pesquisa social, tais reflexões são relevantes, pois as articulações semânticas entre frase e oração realizadas nos textos são entrelaçadas ao tipo de gênero, e, por meio dessa articulação semântica, compreendem-se questões sociais, denominadas na pesquisa de macroestruturas, como a legitimação, ideologias e hegemonias.

4.4.3 SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA IDENTIFICACIONAL (SER): ESTILOS

O modo identificacional, estilos como práticas discursivas, utiliza-se da nominalização para identificação, que, para além de identidades como substantivo, dá-se em um processo complexo e multidirecional de identificação. A linguagem é utilizada por sujeitos em suas particularidades, que de algum modo definem como eles se identificam e identificam os outros. Nessa perspectiva transformacional, os atores sociais não são totalmente livres, assim como não são completamente posicionados nas estruturas sociais, eles também são atuantes nessas estruturas, ou seja, a ação do sujeito e a estrutura social se constroem mutuamente. Portanto, a “efetividade” da agência está atrelada tanto a essência do evento como a sua vinculação com as práticas sociais, estruturas sociais e as competências do agente, sob a perspectiva de FAIRCLOUGH, 2003.

Desse modo, os autores argumentam que nos processos pessoais (personalidade) e sociais (identidade social), a identificação não é um processo genuinamente textual e nem exclusivamente uma questão de língua. A identificação em textos é tanto um fator individual quanto coletivo, ou seja, um possivelmente plural “Eu” (plural) e/ou “Nós” “(s)” que compreende fatores não discursivos e de interposições dominantes, muitas vezes internalizadas pelos agentes sociais. Logo, é preciso ponderar as ações dos sujeitos, mas também as limitações sociais que estabelecem as identificações, pois estas são transformadoras ou reprodutoras de interesse particulares na constituição do ‘eu’ identitário.

Resende e Ramalho (2011) recorrem a Canclini ao pontuar que os questionamentos dos agentes sociais “a que lugar pertença e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses?” (CANCLINI, 2006, p. 14, 29) são respondidos fundamentalmente “pelo consumo privado de bens e meios de comunicação do que pelas regras abstratas da democracia ou pela participação em organizações políticas” (CANCLINI, 2006, p. 14, 29 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 69).

Essas autoras destacam também nas contribuições de Bauman (2001) que “hoje as pessoas tendem a não “nascer em” uma identidade. Precisam buscá-la, precisam “tornar-se” algo, o que se garante, mas apenas temporariamente, na participação (ou não) em práticas de consumo” (BAUMAN, 2001 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 70). Com isso, as autoras salientam que os sujeitos, frente às inúmeras ofertas, estão sempre descontentes em função de realizações incessantes e transitórias. Sendo assim, o modo como se concebe os processos identitários prejudica a maneira como nos posicionamos diante dos nossos modos de (inter)agir, representar e, principalmente, ser, com o Eu e com o Tu, sob a perspectiva RESENDE; RAMALHO, 2011.

Além disso, como salienta Fairclough (2003), a identificação não pode ser vista somente como um processo textual ou discursivo, já que os processos não discursivos também estão implicados nessa identificação. Portanto, consideram-se os constrangimentos e as possibilidades sociais, assim como as agências particulares que reproduzem ou modificam os processos autoidentitários.

Alguns aspectos do significado textual que favorecem a identificação são as categorias de modalidade que se referem ao ‘verdadeiro’ e ‘necessário’, e a avaliação, referente ao que é ‘bom ou ruim’, ‘desejável ou não’. Como já foi explanado, a maneira como as pessoas se posicionam nos textos é uma parte relevante do modo como elas se identificam, segundo FAIRCLOUGH, 2003. Relaciona-se à maneira como os atores sociais se implicam ao se declararem, fazerem perguntas, ofertas ou procuras. As distinções entre as sentenças são distinções de modalidade, conforme FAIRCLOUGH (2003). Assim, as escolhas de modalidade presentes no texto são em parte processos relevantes de estruturação de identidades, “no sentido que aquilo com o que a pessoa se envolve é parte significativa do que ela é”, além disso “prosegue no decorrer dos processos sociais, já que o processo de identificação é inevitavelmente transformado pelo processo de relação social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 158).

Quanto às características de estilos, os aspectos linguísticos são tanto os fonológicos, quanto o vocabulário e o metafórico, além de envolver uma interação entre língua e “linguagem corporal”, visando identificar a essência da articulação entre discurso e mundo não-discursivo.

Nesse sentido, a dialogicidade se constitui nas representações distintas das vozes que de fato existem. Distanciando-se dessa visão a ‘asserção modalizada’ não contempla uma dialogicidade tão significativa a ponto de se abrir para novas possibilidades. A asserção categórica não modalizada é caracterizada por Fairclough (2003) como menos

ainda dialógica e sem chance para novas possibilidades. Diante disso, o autor apresenta ainda a suposição como a menos dialógica de todas, por ser tomada como dada. Sendo assim, atributo, citação, asserção modalizada e asserção não modalizada são vistas como mais dialógicas em relação à suposição (menos dialógica).

A modalidade está relacionada ao como as pessoas interagem quando realizam declarações, perguntas, procuras ou ofertas. Segundo Fairclough (2003), as trocas de conhecimento, são as declarações e as perguntas; e a procura e a oferta se referem às “trocas de atividades”. As formulações de autores basicamente têm a modalidade “como uma relação entre o falante e o escritor – ou “autor” – e as representações”, diferentemente de uma relação “privada” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 158).

Primeiramente, “a modalidade pode ser vista como relacionada com os “comprometimentos”, “atitudes”, “julgamentos”, “posturas” e conseqüentemente com a identificação”. Contudo, “também se relaciona com a ação e relações sociais, e com a representação”. Do mesmo modo, acontece com o modo, no qual existe “as trocas de conhecimentos (modalidade "epistêmica"/verdade)” e “as troca de atividade (modalidade "deôntica"/ obrigação-necessidade).”

O autor enfatiza que o ponto de vista da modalidade ultrapassa os casos manifestos de modalização. Fairclough (2003) faz uso do termo "avaliação" para inserir não somente os modos de declarações denominados de avaliações, mas também outras maneiras implícitas ou explícitas relacionadas a valores, como “declarações com juízo de valor” (o que se almeja ou não, o que é bom e o que é mau); “declarações com modalidades deônticas” (de caráter de obrigação e estão ligadas anterior); “declarações com verbos de processos mentais afetivos” (avaliação explícita/apreço) e “pressuposições de valor” (valores implícitos ou pressupostos – quando não há marcadores claros). Nesse sentido, “tais gêneros e estilos pressupõem representações particulares, extraídas de discursos específicos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 29).

A avaliação diz respeito a posições quase explícitas sobre o mundo e de um modo bem particular de se referir a este mundo. Portanto, as avaliações são intrínsecas a identificações particulares, circunscritas a uma subjetividade e materializadas textualmente como afirmações avaliativas (afirmações com modalidade deôntica), avaliações afetivas e presunções valorativas, como avulta FAIRCLOUGH, 2003.

Nesse viés Chouliaraki e Fairclough (1999) enfatizam que se a linguagem é também uma maneira de identificar, além de representar e (inter)agir, ela favorece a constituição de processos identitários pessoais subjetivos e sociais intersubjetivos, assim

como identifica sujeitos e grupos sociais em textos. Desse modo, as escolhas de linguagem, em termos de estilo, que sujeitos em um determinado grupo fazem, de alguma maneira, revelam a forma como esses sujeitos identificam o Eu e identificam o Tu.

4.5 Pedagogia sistêmica em interface com os Estudos Críticos do Discurso e a Pedagogia Crítica

O neoliberalismo capitalista, regido por ‘leis econômicas’, enfatiza uma educação para o ser, enquanto capital humano. Os agentes para o racional²⁷ provocam uma crise (des)humana em relação à complexidade do sujeito agente para o sócio-histórico-cultural. Ainda que a educação racional e lógica, conforme seus pressupostos, seja suficiente para atender a humanidade em alguns aspectos, ela não atende muitos outros, sobretudo, propósitos sociais. Desse modo, a manutenção do discurso neoliberal hegemônico anula o sujeito histórico-sociocultural em interação, com suas ações, responsabilidades e identidades, isto é, um agente de mudança sócio-histórica-cultural.

Nesse sentido, destacamos os ECD que em harmonia com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire defendem uma prática social crítica para a libertação e não apenas para a submissão à lógica do capital, que perpetua conhecimentos e valores condizentes com a legitimação dos seus interesses. Freire (2005, p. 33) acrescenta ainda que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.

Apresentar os ECD, em um lugar de destaque na atualidade, é concordar com seus saltos qualitativos, principalmente, em relação as suas contribuições para outras áreas do conhecimento, assim como as trocas de saberes. Eles podem ser considerados um fio condutor ao se proporem dialogar com outras teorias e metodologias, permitindo que estudiosos e pesquisadores façam essa relação, e em um caminhar coerente alcancem as suas especificidades, como corrobora MAGALHÃES, 2005. Como vimos, este diálogo tornou-se recentemente possível com o enfraquecimento de questões repressoras em relação à articulação de estudos sobre linguagem e de métodos com relevância social e

²⁷ Ao propor ‘para o racional’ e ‘para o histórico sociocultural’, me atento ao fato de o ser humano em sua complexidade ser racional, social, histórico, cultural ... Portando ‘para o’ compreende a constituição do sujeito. Que sujeito se sobressai no processo de educação escolar?

política para a consolidação de uma ‘teoria social da linguagem adequada’, de acordo com FAIRCLOUGH, 2016.

Os ECD não se idealizam como um conhecimento social objetivo e indiferente, mas como uma área envolvida, principalmente, a favor dos grupos oprimidos em detrimento dos grupos dominantes, revelando explicitamente sua capacidade de emancipação. Esta evidência das escolhas políticas e práticas investigativas, diferentemente de outros campos de análise mais reservados, não compromete o fundamento teórico-metodológico dos ECD, ou seja, as análises sistemáticas, cuidadosas e rigorosas são aproveitadas na ADC na mesma intensidade de outros estudos, sob a ótica de FAIRCLOUGH; WODAK, 2000.

Em uma aplicação à Pedagogia Crítica, os processos dialógicos foram assumidos por Paulo Freire como forma de tornar evidentes as ideologias e as relações de poder, assim como os posicionamentos dos sujeitos imersos nesses diálogos. As nossas opiniões, relações, modo de linguagem e de escritas, além de aprendizagens, não são imparciais e neutras, pois são formadas e conformadas nas interações sociais que ordenadamente favorecem algumas pessoas em prejuízo de outras, determinando e repetindo na sociedade as relações desiguais de poder (HAWKINS; NORTON, 2009).

Por isso, os ECD se interessam em investigar as questões linguísticas e semióticas dos problemas sociais e seus processos: não enfatiza o emprego da linguagem em si mesma, mas a especificidade linguística destes processos e das disposições sociais e culturais. De acordo com Fairclough e Wodak (2000), as transformações sociais e políticas na contemporaneidade geralmente envolvem consideráveis modificações culturais e ideológicas que surgem nos e pelos discursos.

Como vertente crítica, segundo Resende e Ramalho (2006), os ECD reforçam suas preocupações emancipatórias ao tomar como objetos de análise situações de exclusão e de preconceitos que se constituem discursivamente nas práticas sociais. Também nessa direção, a noção de empoderamento, trazido pelos ECD, alia-se ao posicionamento da Pedagogia Sistêmica que visa ao fortalecimento de sujeitos em suas redes familiares e pessoais. Nas abordagens críticas, por seu turno, as interrelações situadas em práticas discursivas e sociais são formatadas, individual e socialmente, em textos que realizam esses discursos. Portanto, conforme os ECD e outras maneiras discursivas de pensar os campos da ciência e da tecnologia, é nas práticas sociais que os sujeitos se constituem e, portanto, está em consonância com a visão sistêmica, em que o sujeito é visto em interação, nunca isolado, ao mesmo tempo, com suas subjetividades.

Ao considerar a linguagem como uma prática social, os ECD têm o cuidado de problematizar dialeticamente a relação entre discurso e prática social, contrariando vertentes que compreendem um sujeito apassivado, restrito pelas forças sociais, sem voz ativa. Os ECD consideram o sujeito, simultaneamente, como constituído e constituidor nas relações sociais. Conforme Hall (2005), as antigas identidades, que, por um longo período, contribuíram para a manutenção social, decaem e ressurgem novas identidades. Logo, as concepções identitárias, como a iluminista que associava identidade a sujeito, circunscrevendo-a em um ser coerente e uno, são ultrapassadas e precisam ser socialmente questionadas, principalmente, no contexto escolar. Para que os sujeitos sociais não sejam apenas guiados a viver na complexidade do mundo, faz-se necessário criar condições, como consciência crítica de linguagem e ações pedagógicas críticas, para que analisem seu estar no mundo diante da dialética entre o global e o local.

Em consonância com o embasamento teórico dos ECD e da Pedagogia Crítica, a Pedagogia Sistêmica compreende o contexto escolar como um entrecruzamento de práticas sociais e discursivas que cria um ambiente vivo e dinâmico. Nesse ambiente, o estímulo à constituição de identidades respeita as práticas individuais inseridas nas práticas sociais, para oportunizar a todos, educadores e educando, posturas críticas na criação e recriação de experiências de sua própria realidade (FREIRE, 1981; FAIRCLOUGH, 2003; ENRICH PARELLADA e VILAGINÉS TRAVESET, 2016). Essa capacidade de ação e autotransformação está presente no cerne do mundo globalizado atual, nos processos de formação identitária, nas interações, no pensar e no sentir, de acordo com FAIRCLOUGH, 2003.

Uma escola que dialoga, por meio de uma consciência crítica, com as práticas sociais dos estudantes e dos professores, respeitando a história de vida de cada um, possibilita a (re)construção de modos de pensar, sentir, interagir e ser. Do mesmo modo, na perspectiva freiriana, uma prática educativa dialógica possibilita aos educadores e educandos constituírem processos de emancipação humana que refletem suas formas de sentir, de pensar, interagir e ser diante do mundo (ideologias), dos outros e de si próprio, como ilustra FREIRE, 1981. As interações dialéticas entre estudante e estudante, estudante e professor e escola e família, criam condições de empoderamento (empowerment) que favorecem mudanças no direito de pertencer. O pertencimento transforma a maneira de se trabalhar na escola e as posturas dos sujeitos envolvidos, pois, além de emergirem de condicionamentos históricos, tornam-se agentes do seu discurso.

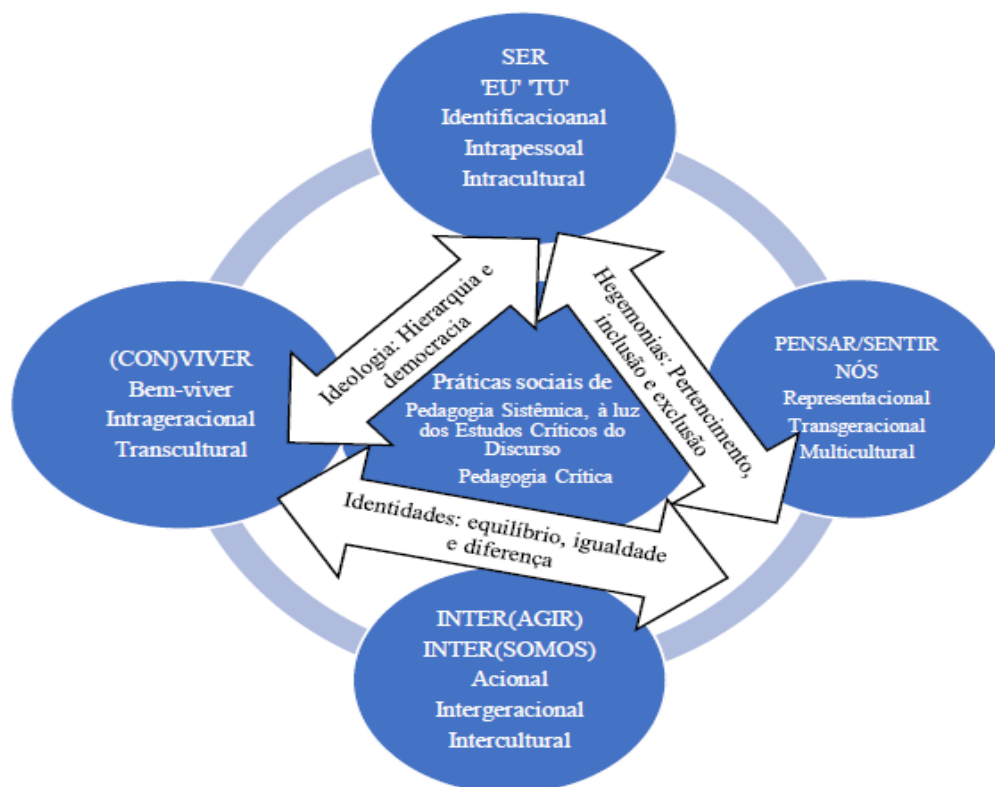
Deste modo, os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Pedagogia Crítica, entram em consonância com a Pedagogia Sistêmica na busca do fortalecimento do discurso de pertencimento, ordem e equilíbrio: todos são estudantes, todos estão incluídos junto com o seu sistema familiar específico, todos têm o seu lugar e interagem com equilíbrio entre o dar e o tomar. Ancoradas nessas leis sistêmicas, práticas sociais de Pedagogia Sistêmica podem contribuir principalmente para as práticas educacionais no contexto escolar.

Nessa perspectiva, realiza-se a (pluri)transdisciplinaridade, a partir da Pedagogia Crítica e da Pedagogia Sistêmica, fundamentada nos ECD. Assim, o estudo segue com um viés sociodiscursivo crítico e sistêmico da prática social, baseando-se em concepções, que se subdividem, mas se interrelacionam, conforme a figura abaixo. Tais concepções podem contribuir para as possibilidades de superação dos desafios encontrados nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar.

Além dos ECD ter como base a visão crítica, focaliza-se também as perspectivas decolônias, nas redes de práticas escolares, como possibilidade de emancipação dos atores escolares. Portanto, a partir de uma prática social pedagógica reflexiva, crítica e decolonial, compreendem-se os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, a partir dos anseios locais, especialmente o contexto escolar, articulado as redes de práticas globais.

A partir dessa relação dialética, a linguagem como discurso reverbera na ação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros, além de constituir também por meio de formas de reprodução. Como enfatizamos no capítulo anterior, “implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94).

Figura 8 – Pluridisciplinaridade do bem-viver



Fonte: a autora

4.5.1 IDEOLOGIA: HIERARQUIA E DEMOCRACIA

As ideologias das redes de práticas escolares tornam-se excludentes por não contribuir com os atores escolares em suas dimensões humanas, especialmente o pensar em conjunto com o sentir e o (inter)agir para o emancipar-se, isto é, para o bem viver, que está para além da aprendizagem lógica e da razão, alicerçada por uma hierarquia autoritária.

A expressão ‘ideologia’ surge primeiramente na obra *Fundamentos da ideologia* (1801-1815) do filósofo francês Destutt de Tracy e colaboradores, no sentido de gênese das ideias, em que estas eram consideradas fenômenos naturais que expressam a relação do ser humano (organismo vivo) com o meio, segundo CHAUI, 1994. Como descreve a autora, eles desenvolvem uma teoria sobre “as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas idéias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória)” (CHAUI, 1994, p. 22), principalmente, para refutar os ensinamentos religiosos.

Em meio às manifestações sociais e políticas, as ciências das ideias visam sustentar os ideais iluministas, como aponta os trabalhos de THOMPSON, ([1990], 2001.

Nesse contexto, Chaui salienta que a ideologia “consiste, justamente, em tomar as idéias como independente da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade” (CHAUI, 1994, p. 10-11). Com isso, invertem-se e dissimulam-se as condições reais em relação às ideias, “quando na verdade é essa realidade que torna compreensível as ideias elaboradas” (CHAUI, 1994, p. 10-11).

A partir desta última visão de realidade em relação às ideias, que os estudos teóricos marxistas movimentaram a ideologia para uma visão mais crítica. Desse modo, surgem duas perspectivas ideológicas apresentadas por Thompson ([1990], 2011), uma nomeada de ‘concepção neutra de ideologia’ e a outra de ‘concepções críticas de ideologia.’

Segundo o autor, estudiosos, como Lenin, Destutt de Tracy, Lukács e Mannheim, definiram a “concepção neutra de ideologia” como uma manifestação não obrigatoriamente desfavorável, ardilosa, falsa, negativa que precisa ser confrontada e até suprimida. Nesse ponto de vista, Thompson ([1990], 2011, p. 72) aponta que ideologia “é um aspecto da vida social (ou uma forma de investigação social), entre outros, e não é nem mais nem menos atraente ou problemático que qualquer outro” (THOMPSON, ([1990], 2011, p. 72).

O autor exemplifica que a ideologia pode aparecer tanto em ‘programa político’, voltado para mudança, subversão ou renovação quanto para manutenção da subalternidade de grupos em oposição à ordem social e para proteção dos interesses dominantes, ou seja, “ela é, em princípio, acessível a qualquer combatente que tenha os recursos e habilidades de adquiri-la e empregá-la” (THOMPSON, ([1990], 2011, p.73).

Quanto à concepção de ideologia, na perspectiva dos ECD, Fairclough (2016 [1992]) apresenta as abordagens de Althusser (1971), como pressupostos para o entendimento da concepção de ideologia, que controla a vida social por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Contudo, Fairclough (2016[1992], retoma e critica Althusser em relação à “contradição não resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante, em que a ideologia figura como cimento social universal, e sua insistência nos aparelhos como local e marco delimitador de uma constante luta de classe”, do qual o “resultado está sempre em equilíbrio” (FAIRCLOUGH, 2016[1992, p. 22].

Assim, o autor se aproxima das perspectivas críticas de Thompson (1990), em que as ideologias são definidas a partir das relações assimétricas de poder. Essa perspectiva crítica favorece a compreensão de que a mudança social também é concebível a partir da

transformação discursiva. Em vista disso, o presente estudo apoia-se numa análise das ideologias nas práticas discursivas, como (inter)ação, representação e identificação que se consolidam nos textos por meio da linguagem enquanto discurso. Conforme Fairclough (2016[1992]), a ‘luta ideológica’ como dimensão da prática discursiva reorganiza as relações de dominação e, nesse contexto, ressignificam essas práticas discursivas ideológicas.

As “concepções críticas de ideologia” são elucidadas pelo autor como “aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo” (THOMPSON, ([1990], 2011, p.73). Há uma direção dos dominantes para os dominados, em que estes apreendem as ideologias dos grupos dominantes e as propagam, conforme teoriza THOMPSON, 2002. Para Dijk (2001), Ideologias são propagadas por dominantes para a legitimação de sua dominação e, conseqüentemente, controle das práticas sociais. Nesse sentido, ideologias estabelecem grupos e os seus posicionamentos sociais, ou seja, fixam identidades nos sujeitos que compõem os grupos. As ideologias permeiam tanto as questões coletivas de um grupo quanto as representações subjetivas.

Desse modo, o discurso não é ‘cimento social’, ou rigidamente ideológico, como foi proposto por Althusser (1971), pois tais ideais são marginalizadores da luta, da contradição e da mudança. De acordo com Chouliaraki e Fairclough, ideologias “são construções de práticas a partir de perspectivas particulares que acabam com contradições, dilemas e antagonismos de práticas, de forma a se direcionarem a interesses e projetos de dominação” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 26), a partir do discurso. Contudo, Fairclough (2016 [1992], p. 127) salienta que essas ideologias que “surgem nas sociedades caracterizadas por relação de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante” podem ser transformadas “à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 127).

Partindo desse ponto de vista, compreende-se que a ideologia não pode ser simplificada na dominação de uma classe tirana sobre uma classe oprimida. Do mesmo modo que os agentes sociais não são totalmente reprimidos por uma ideologia controladora estabelecidas por estruturas organizacionais, pois estão a todo instante se manifestando em relação às lutas hegemônicas determinadas culturalmente a partir de crenças e valores particulares universalizados. Por fim, as questões ideológicas não se reduzem somente às relações de poder dos grupos e à reivindicação de poder, pois este não é o único contexto de dominação e subalternidade.

Sendo assim, torna-se imprescindível destacar que, a partir dos Estudos Críticos do Discurso, as interações em contextos como a escola precisam ser problematizadas tanto quanto as questões sociais externas a ela. Por exemplo, a tomada de turno numa sala de aula alude a pressupostos ideológicos sobre as identidades sociais e as relações sociais entre professor e estudante, como afirma FAIRCLOUGH (2016 [1992]). Ainda que a maioria dessas práticas não seja vista somente como formas de reprodução, mas também de resistência e de transformação ideológica, isso não quer dizer que há uma tomada de consciência das minúcias de suas significações ideológicas. Por esse motivo, defende-se uma modalidade de educação “que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (CLARK ET AL, 1988 apud FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 125).

Fairclough (1989) considera as ideologias plurifacetadas que se apresentam nos variados momentos da vida em sociedade. Em consonância com a perspectiva de Thompson (1984,1990), o autor afirma que “determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicas, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016[1992, p. 122]). Portanto, “uma oposição rígida entre ‘conteúdo’ ou ‘sentido’ e ‘forma’ é equivocada, porque os sentidos dos textos são estritamente interligados com as formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH,2016 [1992], p. 124).

Thompson aborda ideologia relacionando-a com o poder dos dominantes, com isso se interessa pelas “maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar que pessoas e grupos ocupam posições de poder” (THOMPSON, [1990], 2011, p. 76). Segundo Dijk (2001), um grupo sempre apresenta a verdade diante do outro que apenas expressa ideologias, isto é, um grupo prioriza suas ideologias como verdades, com representações positivas, contrapondo-se às ideologias do outro grupo, com representações negativas. Nesse viés, Fairclough (2016[1992]), aproximando-se das ideias de Thompson (1990), define 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/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH,2016 [1992], p. 122).

A partir da concepção crítica de Thompson ([1990] 2011), é possível analisar os modos simbólicos de ideologias (falas, ações, textos, imagens), que podem ser considerados modos de (inter)agir, representar e identificar, inculcados na vida social para consensualmente universalizar e naturalizar interesses condicionados nas relações de poder. Por conseguinte, o autor pontua cinco modos de operação da ideologia, visando sustentar e determinar relações de poder de dominação. Assim, por meio dos processos de constituições simbólicas da ideologia, ela opera como legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. A partir de uma reflexão crítica das redes de práticas sociais escolares, é possível reconhecer esses ‘modos de operação das ideologias’, que favorecem uns e tornam-se opressoras para outros, a fim de constituir práticas sociais de agentividade e emancipação. Esses modos de operação da ideologia de Thompson ([1990], 2011, p. 81) são sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 15 - Modos de operação da ideologia - Thompson ([1990], 2011)

MODOS GERAIS	ALGUMAS ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p><i>Legitimação:</i> Conforme Marx Weber, o autor destaca que relações de dominação podem ser fixadas e mantidas devido à sua representação como legítimas, como digna de aprovação. Fundamentada e expressa simbolicamente de tal maneira que pode ser efetivada.</p>	<p><i>Racionalização:</i> estratégia que convoca a legalização de regras estabelecidas; de obediência aos costumes tradicionais, de fascínio por uma autoridade, que ganha caráter extraordinário. Isso se dá por meio de uma forma simbólica, constituída nessa cadeia de raciocínio para persuadir sua efetivação.</p> <p><i>Universalização:</i> estratégia que induz a pensar que acordos institucionais, focados no interesse de uma minoria, irá beneficiar a todos.</p> <p><i>Narrativização:</i> estratégia de exigências legitimadas em histórias do passado transmitidas para o presente como uma tradição eternizada e plausível.</p>

<p><i>Dissimulação:</i> relações de poder de dominação podem ser determinadas e sustentadas por motivos de ocultação, negação ou simulação. Além disso, se apresenta de modo a desviar a atenção do outro ou desconsidera relações e processos existentes.</p>	<p><i>Deslocamento:</i> estratégia para quando um estipulado objeto ou pessoa é utilizado para se reportar a um outro objeto ou pessoa, seja ele positivo ou negativo, esses sentidos são transferidos.</p> <p><i>Eufemização:</i> estratégia que possibilita a dissimulação, muitas vezes, sutil das relações sociais por meio das ações, instituições ou relações sociais descritas ou reescritas de forma a avivar uma valoração positiva.</p> <p><i>Tropo:</i> estratégia para compreender a utilização figurativa da linguagem ou das formas simbólicas. Exemplo: sinédoque, metonímia e metáfora; bastante comuns no cotidiano para criar, reproduzir e sustentar relações de dominação.</p>
<p><i>Unificação:</i> Relações de poder de dominação podem ser determinadas e mantidas a partir da constituição, no nível simbólico, de unidade que conecta os sujeitos em uma identidade coletiva apesar das diferenças e divisões que podem separá-los e sustenta a dominação nas relações com a unidade.</p>	<p><i>Padronização:</i> estratégia para formas simbólicas ajustada a um representativo padronizado, que é proposto como um embasamento partilhado e admissível de trocas simbólicas.</p> <p><i>Simbolização da unidade:</i> estratégia para a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva que são propagadas por grupos diversos.</p>
<p><i>Fragmentação:</i> Relações de dominação também podem ser sustentadas não unificando os sujeitos no coletivo, mas separando pessoas e grupos considerados um desafio ou oposição aos grupos dominantes.</p>	<p><i>Diferenciação:</i> estratégia de destaque dado às distinções, diferenças e separações entre pessoas e grupos, mantendo atributos que os desunem e os impedem de ser um desafio para a classe dominante.</p>

	<p><u>Expurgo do outro</u>: estratégia de constituição de um adversário, seja ele interno ou externo, que é identificado como perigoso e assim precisa ser expurgado do coletivo.</p>
<p>Reificação: relações de dominação determinadas e mantidas por meio da retração de um momento transitório, histórico, como se esse fosse duradouro, natural, atemporal, isto é, a supressão ou acobertamento do caráter sócio-histórico dos fenômenos.</p>	<p><u>Naturalização</u>: estratégia de constituição social e histórica do estado das coisas, vista como um acontecimento inevitavelmente natural.</p> <p><u>Eternalização</u>: estratégia de esvaziamento sócio-histórico dos fenômenos por serem declarados como permanentes, imutáveis e recorrentes.</p> <p><u>Nominalização (recursos gramaticais e sintáticos)</u>: estratégia de descrição de ações e participantes envolvidos, são transformados em nomes.</p> <p><u>Passivização (recursos gramaticais e sintáticos)</u>: estratégia de verbos submetidos à voz passiva, apagando os agentes sociais, como na nominalização, e enfatizando os acontecimentos ou coisas sem o sujeito que o produz.</p>

Fonte: Adaptação de Thompson ([1990] 2011, p. 81-89)

Apesar dessa sistematização, o autor argumenta que não tem a pretensão de “apresentar uma teoria compreensiva de como os sentidos podem estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, [1990] 2011, p. 80), mas muito mais de contribuir com uma gama de análises para reflexões ulteriores, portanto outras manifestações ideológicas podem emergir destes estudos em questão. Outro ponto destacado pelo autor é que esses modos de operação não são uniformes, nem realizados isoladamente, articulam-se e realizam-se de outros modos também e em circunstâncias específicas. Tais modos de operação são relevantes para os ECD, por contribuir com as análises das relações de poder de dominação. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), as ideologias

são construções discursivas que naturalizam, legitimam e fragmentam as relações de poder de dominação na sociedade.

Fairclough (2016 [1992], p. 123) afirma que a ideologia é uma propriedade de estrutura e de eventos e a questão maior é buscar “uma explicação satisfatória da dialética de estruturas e eventos, tendo em vista que diversas explicações veem a ideologia como “propriedade de estrutura” ao restringi-la a um “código”, a uma “estrutura” – normas implícitas à prática linguística. Desse modo, os eventos são simples repetição de estrutura, sobrepondo-se à “reprodução ideológica”, em vez da mudança. A estrutura não considera a importância da ordem do discurso sobre as normas discursivas peculiares. O autor apresenta uma visão romântica de “localizar a ideologia no evento discursivo, ressaltando a ideologia como processo, transformação e fluidez” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 123), mas logo se preocupa com o fato do discurso ser confundido com um processo livre de formação, descompromissado. Com isso o autor dá preferência a

uma concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens dos discursos) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos, quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é constituída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos. (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 124).

Para Fairclough (2016[1992]), essa consciência transformadora se desenvolve quando o assujeitado é contrariado por diversas posições e levado a distintas orientações, desenvolvendo a problematização das convenções e dos questionamentos.

Quanto à dialética e ao sujeito agente, na concepção dos ECD, “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 124). Portanto, “o equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 124).

No estudo em questão, podemos refletir sobre as subcategorias Hierarquia e Democracia, a partir dessas perspectivas dos ECD, com base nos modos operacionais de Thompson ([1990] 2011), em consonância com a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Sistemática. Para os ECD, essa maneira transdisciplinar de análise das práticas sociais cria

condições para compreender os arranjos históricos, culturais e sociais do discurso e, à vista disso, de que modo a prática social o constitui e vice-versa.

Nessa subseção propõe-se abordar primeiramente sobre uma hierarquia hegemônica que contrapõe à democracia na vida social atual, para em seguida abordar sobre a hierarquia a serviço da vida, em que a Pedagogia Sistêmica tem como base. Discorrer sobre as concepções de hierarquia e democracia, assim como suas bases de legitimação, faz-se relevante para análise dos modos de (inter)agir, representar e ser no contexto escolar. Ao refletirmos sobre hierarquia e democracia, uma relação que surgiu na geração de dados da pesquisa, encontramos nos estudos de Oliveira (1999), que a relação entre democracia e hierarquia tem sido discutida, seja em temáticas de desigualdades sociais, restringindo-se à desigualdade na distribuição de renda e no acesso à educação, ou para contrapor o ideal igualitário advindo de ideologias individualistas.

Nas pesquisas de Paro (1995), o que predomina nas escolas públicas de ensino é uma visão autoritária de hierarquia, a partir de uma interação de comando e obediência passiva, que estão inseridas tanto no cotidiano escolar quanto nos documentos normativos, já que culturalmente legitimam-se essas interações hierárquicas. Silva (2014) apresenta que o discurso mais marcado atualmente tanto por professores quanto por analistas sociais sobre a escola pública na atual democracia é o da queixa da perda de autoridade, que se dá na direção hierárquica do contexto escolar: escola-família, gestão-professor e professor-estudante.

Em vista dessa dicotomia entre hierarquia e democracia, podemos dizer que há um grande desconforto se ousarmos vincular ambas, hierarquia e democracia, como se toda e qualquer forma de hierarquia desmantelasse as conquistas democráticas. Segundo os pressupostos da Pedagogia Sistêmica, “a culpa é sentida como transgressão e medo de consequências ou castigos quando nos desviamos da ordem social. Sentimos a inocência perante a ordem social como consciência e lealdade” (HELLINGER, 2008 [1998], p. 19). Assim, pode-se refletir: como podemos falar de uma hierarquia que não prejudica uma democracia e de uma democracia que não prejudica uma hierarquia? Pois, conforme os estudos apontam, há uma queixa tanto de uma hierarquia autoritária de ‘comando e obediência passiva’, quanto de uma ‘perda de autoridade’ que compromete o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos preceitos da Pedagogia Sistêmica, em consonância com os Estudos Críticos do Discurso, levantamos as questões: é possível falar somente de uma hierarquia autoritária que oprime, ou podemos falar a partir de uma hierarquia a serviço da vida, que

respeita quem veio primeiro, quem vivenciou mais, sem desconsiderar quem veio depois? A democracia da flexibilidade e da liberdade tem de fato esse papel de excluir por completo as posições hierárquicas, ou essa questão exige uma problematização maior, diante de situações atuais do contexto escolar?

Dessas reflexões, mais do que simples questionamento, pode emergir uma hierarquia na e com a democracia, que ora reproduz, ora modifica os processos hierárquicos e democráticos, apresentados a seguir, tendo em vista que, conforme os ECD, somos agentes sociais parcialmente livres das estruturas sociais. Pode-se recriar (agência), mas também reproduzir em sociedade pré-existente (estrutura).

Thompson salienta que “as articulações institucionais são caracterizadas por regras, recursos e relações de vários tipos; elas implicam especificamente relações hierárquicas de poder entre os indivíduos que ocupam as posições institucionalizadas” (THOMPSON, [1990] 20011, p.224). Em Weber (1944), a hierarquia passa por um processo de legitimação de normas e das posições pré-estabelecidas dos sujeitos envolvidos para ter validade, isto é, não se origina do sujeito ou dos sujeitos em si, mas a partir de crenças, práticas discursivas ideológicas que foram legitimadas para exercer ‘autoridade legal’.

Como já foi mencionado, no cotidiano escolar, o que mais se presencia atualmente é a manifestação dos estudantes em relação à postura do professor, do gestor ao assumir uma hierarquia autoritária, assim como muitos questionamentos em relação a essa postura autoritária de gestão para com o professor e da escola para com a família. Ademais, quando há alguma resistência em relação a essa legitimação de uma hierarquia autoritária, a coação e a opressão, frequentemente verbal, ocorrem para a manutenção da autoridade e o cumprimento das regras pré-estabelecidas. Isto ocasiona mais manifestações ou mais passividade, principalmente, nos estudantes e nas famílias. A partir disso, o apelo por uma vivência mais democrática na escola, no sentido de desnaturalização do poder materializado no dominante autoritário, para transformar-se num lugar em que os distintos sujeitos sociais têm suas importâncias.

Entretanto, como aponta Saviani (2008), a concepção de democracia do século XIX nasce do poder burguês que propõe uma ordem democrática a partir de uma escola ‘redentora da humanidade’, gratuita, universal e obrigatória, diante de uma escola tradicional considerada autoritária. Na escola nova há uma aclamação por democracia, “inclusive o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no

interior da escola procedimentos ditos democráticos”(SAVIANI, 2008, p. 39), Contudo, essa ‘antidemocracia’ não estava a serviço do povo, mas contemplava somente os já privilegiados, sobretudo na legitimação das diferenças, contrariando a realização de uma educação emancipatória para todos.

O autor destaca ainda que “denunciar os efeitos socialmente antidemocráticos da Escola Nova” não significa defender “que a relação pedagógica no interior da sala de aula devesse assumir um caráter autoritário” (SAVIANI, 2008 p. 61). Do mesmo modo que, segundo o autor, o fato de falar de relações autoritárias ou democráticas não significa ter a pretensão de trocar uma pela outra, mas sim de articular as atividades nas escolas com o processo democrático da vida social.

Segundo Durkheim (2007), não se deve contrapor a liberdade com a autoridade, pois colocar a contradição e limitação entre esses dois fatores da educação é uma contradição “artificial”. O autor acredita que, “na realidade, estes dois termos implicam-se, em vez de se excluírem. A liberdade é filha da autoridade, evidentemente. Porque ser livre, não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios [...]” (DURKHEIM, 2007, p. 70). Diante desses propósitos, Silva (2014) argumenta que

essa autoridade hoje já não é vista como um dado, já não é uma evidência inquestionável – e em democracia sê-lo-á cada vez menos, quer na sociedade quer na escola – pelo que tem de ser traduzida, isto é (re)afirmada (re)construída e (re)atualizada em práticas pedagógicas concretas no seio da escola e da sala de aula, que garantam a integração de todos e de cada um no trabalho pedagógico, nas aprendizagens, na vida escolar. (SILVA, 2014, p. 42).

A partir daqui avançamos com os ECD, pois não há ação humana que não seja dirigida por hierarquias, autoridades e normas, mas, por outro lado, essa autoridade institucionalizada não é unilateral, práticas sociais de emancipação podem possibilitar a agência dos atores escolares para uma autoridade hierárquica para o bem-viver, diferentemente do autoritarismo opressor. As práticas sociodiscursivas de resistência, na visão dos ECD, não são a mera resistência, mas contribui para esse movimento de mudança, no sentido em que aponta Sánchez, que é “um renascer, em meio a tensões políticas, pela renovação das relações hierárquicas entre os grupos que compõem a sociedade” (SÁNCHEZ, 2010, p. 113). Isso não significa necessariamente que práticas sociodiscursivas de resistência vão eliminar a hierarquia autoritária, opressora e excludente, mas cria possibilidades de ressignificação do pensar, sentir, (inter)agir e ser, como afirma SÁNCHEZ, 2010.

Nesse sentido, acredita-se em novas posturas hierárquicas que atenda uma escola democrática, diferente de uma hierarquia questionável que se restringe aos princípios romantizados, por ora dominantes, de Liberté, Égalité, Fraternité. Assim, prima-se pela constituição de uma hierarquia participada por todos os atores da escola e constituidora de novas interações no contexto escolar. Na Pedagogia Sistêmica, a definição de hierarquia significa uma organização libertadora, pois funciona no viés das ecologias de Boaventura.

Como já foi abordado em capítulo anterior, a Pedagogia Sistêmica baseia-se em uma visão de hierarquia que ora atende a ordem de nascimento (quem veio antes tem precedência em relação a quem veio depois) e ora atende o papel social do sujeito (nível hierárquico), a depender do contexto, segundo HELLINGER, 2020. Segundo o autor, essa concepção de hierarquia, que está a ‘serviço da vida’, é frequentemente “violada em nossa cultura, pois é desconsiderada por muitos que evocam a liberdade pessoal e o direito de se desenvolverem segundo os próprios conceitos” (HELLINGER, 2020, p. 145). Isso porque uma hierarquia baseada na relação de poder, de interesses particulares dominantes sobre os dominados, ainda persiste na sociedade atual.

A partir dessa concepção de hierarquia, Hellinger (2020) apresentou algumas considerações redimensionadas para o contexto escolar. Segundo o autor, o coletivo de profissionais escolar é um sistema que deve seguir determinada hierarquia, no sentido de ordenamento, principalmente de papel social.

Por ordem de papel social, primeiramente vem o gestor escolar e depois os professores. Apesar de ser o primeiro, o “diretor tem sempre de deixar que todos os colegas se expressem para depois tomar uma decisão adequada a todos” (HELLINGER, 2020, p. 248). Entre os professores, há uma relação de igualdade; contudo, ao serem colocados em ordem (hierarquia), deve-se considerar que “o professor que começou a trabalhar primeiro na escola tem prioridade em relação àqueles que chegaram depois”.

Nessa dinâmica de interações hierárquicas/ordem, Hellinger (2018, p. 248), analisou que é muito comum “os professores novos quererem mostrar aos antigos como as coisas devem ser feitas, e o problema se instala.” Outra percepção é que “quando um professor trabalha contra o diretor, ele se torna insustentável para a escola. O mesmo acontece quando o professor se alia aos estudantes contra outro professor.” (HELLINGER, 2020, p. 248).

Em consonância com o que refletimos sobre uma hierarquia com a práxis pedagógica democrática, na concepção de Hierarquia de Hellinger (2020), além de o

gestor oportunizar a participação de todos, antes de decidir algo, essa perspectiva destaca a importância de “reconhecer as capacidades e a competência dos outros, pois nelas todos são diferentes” e “cada um é bom à sua maneira”. Quanto à interação hierárquica entre professor e família, professor e estudante, o autor tem observado que,

para evitar a temida Síndrome de Burnout, o professor tem de assumir o lugar que lhe cabe. Primeiro vêm sempre os pais, depois os alunos e somente no fim o professor. A posição mais baixa é a mais segura para ele. Nela ele tem a maior força. Somente então se cria a base necessária para a aula. Desse modo, o professor já não se sente sozinho, partilha o fardo, pode recuar um passo e continuar seu trabalho com alegria, pois o respeito mútuo é a base de uma boa educação. (HELLINGER, 2020, p. 248).

Nessa perspectiva, verifica-se um distanciamento de uma hierarquia antidemocrática, que ainda persiste no contexto escolar e que atende a uma ideologia do “comando” opressor e da “obediência” passiva, já que tem como prioridade as relações de poder na dominação. De outro modo, a hierarquia, na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, por estar a “serviço da vida”, focaliza a quem serve, que é a família e seus estudantes. Aponta ainda que o lugar em que o professor é posicionado, diante das famílias e dos estudantes, é um lugar que também lhe favorece, pois preserva a sua vida. Sendo assim, a intenção aqui não é de se desfazer de uma hierarquia em prol de uma democracia ou vice-versa, já que as maiores queixas nas relações escolares é tanto da opressão autoritária de uma hierarquia, quanto da perda dessa autoridade perante a democracia. Nessa concepção, a hierarquia nas redes de práticas do contexto escolar (des)serve as relações hegemônicas de poder, para servir a vida.

Essa compreensão dinâmica sobre a dualidade do ato discursivo se faz pertinente nas palavras de Freire (1981) ao enfatizar que é preciso acreditar em uma pedagogia da indignação, todavia livre de mágoa e rancor que só trazem angústias improdutivas. Assim, é imprescindível a busca por uma Pedagogia Crítica da construção, do entusiasmo, da surpresa e da admiração diante das afirmações da vida. Segundo o autor, a educação como prática da liberdade, diferentemente da dominadora, não admite o ser abstrato, isolado e desconectado do mundo. Do mesmo modo, nega um mundo como uma realidade alheia aos homens, como afirma FREIRE, 2005. Com isso, “não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados” (Freire, 1981, p. 73), ou seja, não devem ser vistos como dicotômicos, mas sob um viés dialógico e, de tal modo alcançar a transformação social e (re) construções identitárias.

Carbonell (2016) salienta que a educação do século XXI precisa ser discutida a partir de discursos inovadores e de práticas pedagógicas que estão emergindo das ‘novidades’ pedagógicas que ele denomina de “Pedagogias Alternativas”. De acordo com o autor, as “pedagogias alternativas nutrem-se progressivamente – como já acontecia no século passado - de outros campos do saber: é a maneira de ampliar uma perspectiva educativa excessivamente recorrente e fechada em si mesma” (CARBONELL, 2016, p. 10).

Essas são apontadas como mudanças de paradigmas importantes para a atualidade diante do descontentamento com o ensino tradicional e convencional. Na procura de modos inovadores de ensinar e de aprender

todas essas alternativas se ocupam e preocupam em melhorar as relações educativas e conseguir um ambiente escolar mais amável, em fomentar uma maior cooperação, participação e democratização da gestão escolar diária; em estimular o protagonismo dos alunos e sua curiosidade pelo conhecimento; em transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa e de diálogo; em aproximar a escola da realidade e vice-versa, para que tudo aquilo que se ensine e que aprenda na escola seja estimulante e faça sentido para a formação de uma futura cidadania mais livre, responsável, criativa e crítica, a fim de que se ative o desenvolvimento do pensamento e do conjunto de sentimentos e, finalmente, para que a escola seja mais educativa (CARBONELL, 2016, p.10).

4.5.2 NORMIFICAÇÃO²⁸ HEGEMÔNICA: PERTENCIMENTO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Assim como a ideologia, a hegemonia é outra categoria relevante para os ECD. Oportunamente, salienta-se aqui que, apesar de separarmos ideologia e hegemonia em categorias distintas, assim como as demais categorias, ambas são abordadas de modo a não desconsiderar suas articulações, por isso tanto uma quanto a outra aparecem em ambas as categorias.

De modo geral, compreende-se a hegemonia como uma relação de poder de dominação que se legitima e se naturaliza nas interações de prática sociais e pode se concretizar em ideologias que reproduzem e mantêm essas relações de poder. Tais

²⁸ Normificação em substituição a normalização, de acordo com Omote (1999, p. 4), significa que “os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.”

práticas sociais podem ter direções econômicas, políticas, ideológicas e culturais de liderança e dominação, segundo concepções de FAIRCLOUGH (2016 [1992]).

Fairclough (2016 [1992]) associou o conceito de hegemonia de Gramsci (1971) às perspectivas de discurso propostas nos ECD, pois os fundamentos sobre as mudanças relacionadas ao avanço das relações de poder possibilitam um olhar para a mudança discursiva. Desse modo, o autor afirma que

hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH,2016 [1992], p. 127).

Partindo desse ponto de vista, as lutas hegemônicas não são simplificadas na subalternidade de um grupo em relação à hegemonia do outro, mas de uma reconstrução de classes para a estabilização, por meio de fortes coligações consensuais que legitimam e naturalizam ideologias dominantes. Para Fairclough (2016 [1992]), a luta hegemônica em questão de ‘articulação’, ‘desarticulação’ e ‘rearticulação’ de elementos está em consonância com as concepções de discurso dos estudos crítico, que é uma visão ‘dialética’ da articulação entre estruturas e eventos discursivos. Nesse viés, considera-se “as estruturas discursivas como ordens do discurso, concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis” e adota-se “uma concepção de texto que se centra sobre sua intertextualidade e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias” (FAIRCLOUGH,2016 [1992], p. 128).

Nesse sentido, o autor acredita que é possível considerar a ordem do discurso “como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia” em que “a articulação e rearticulação de ordens do discurso são, consequentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (FAIRCLOUGH,2016 [1992], p. 128). Do mesmo modo que a ‘prática discursiva’, a ‘produção’, a ‘distribuição’ e o ‘consumo’, além da ‘interpretação’ textual, “são uma faceta de luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem do discurso existente [...], mas também das relações sociais e assimétricas”. (FAIRCLOUGH,2016 [1992], p. 128).

Partindo dessas perspectivas, o autor enfatiza que, enquanto as práticas sociais discursivas naturalizam ideais e crenças ideológicas de grupos específicos, desencadeando relações de poder de dominação, a luta (contra) hegemônica age em prol da desnaturalização de consensos ideológicos resistentes na vida social, visando recolocar outras posições ideológicas. Nessa relação entre discurso e hegemonia, o discurso é um domínio hegemônico instável e, portanto, a hegemonia regula as ordens do discurso e as práticas discursivas na vida social. Por isso, o discurso como momento da prática social precisa ser contextualizado nas relações de poder e nas/nos lutas/tensionamentos diante do poder hegemônico, assim como as práticas discursivas (produção, distribuição e consumo) devem ser vistas a partir das ordens de discurso, ou seja, dos modos específicos de estruturar discurso (inter-agir), gêneros (representar) e estilos (identificar) na construção de redes de prática sociais que modificam ou reproduzem relações de poder (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], 2003).

Sob esse prisma, acentua-se a hegemonia com o termo normificação ao abordar as subcategorias exclusão e pertencimento, no sentido de reforçar um padrão hegemônico no contexto escolar que exclui identidades, em vez de possibilitar pertencimentos na diversidade, como será abordado a seguir.

A exclusão, abordada sob a perspectiva da opressão/libertação de Freire (1980), corrobora com os preceitos deste estudo nos quais se fundamenta em uma perspectiva crítica. Do mesmo modo, ao contrastar perspectivas rasas de inclusão versus exclusão, apresenta-se, também, sob o viés do pertencimento, a problematização dos processos de pertencer à escola, muitas vezes, é identificada como inclusão. O pertencimento tem como base as perspectivas de Hellinger (1998), Franke-Gricksch (2014) e Garcia Olvera (2017). Além do pertencimento, faz-se uso das concepções de hierarquia/ordem e equilíbrio a partir dessas perspectivas, pois segundo Hellinger (1998) estas atuam juntas para resguardar o pertencimento.

Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre como a exclusão ocorre, o porquê, suas implicações na escola e qual o lugar dessa escola permeada por uma cultura social que desencadeia “processos de exclusão”. (DUBET, 2003). Para o autor, os processos de exclusão reportam-se tanto a processos macrosociais quanto na constituição dos sujeitos; com isso, “os processos finos da exclusão devem ser interpretados no quadro de processos mais rudimentares e mais regulares referentes à natureza do sistema” (DUBET, 2003, 57). Segundo Fairclough (1989), verifica-se a relevância da análise a

partir dos ECD, pois essa se prontifica a ir além de descrever e mapear, interessando-se pelo “Por que?” “Como?”

O discurso desempenha papel decisivo no desenvolvimento das instituições. Cada uma delas tem seu processo discursivo, pelo qual constrói uma história própria, dialoga com o mundo circundante, transforma-se - no compasso do processo histórico - e influencia pessoas e outras instituições. No exame de um processo discursivo, podemos identificar os vínculos com a realidade social mais abrangente, as contingências de ordem ideológica e os limites históricos de cada instituição. Compreender o discurso de uma instituição é, portanto, dominar um conhecimento privilegiado sobre ela e seu modus operandi. Com base nesse conhecimento, fica mais fácil agir sobre a instituição ou por meio dela (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 177).

Para Freire (1980), diferentemente de inclusão versus exclusão, a opressão e a libertação direcionam-se para uma visão dialética e de mudança social, contrariando a subserviência ao sistema capitalista que para contornar as desigualdades sociais adere à promessa de incluir o que está excluído. Portanto, o sujeito não deve ser visto como excluído, já que, como pontua efetivamente Freire, ele não é “um ser fora de”, mas é “um ‘ser no interior de’, em uma estrutura social” que os imprime “em função de um “outro” (FREIRE, 1980, p. 39). Por isso o questionamento dos termos inclusão e exclusão, uma vez que, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em seres que se libertam, porque não são pessoas à margem da estrutura, mas seres oprimidos no interior dessa mesma estrutura. De acordo com o autor, “alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência” (FREIRE, 1980, p. 39). Por fim, “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (FREIRE, 1980, p. 39).

Na educação, conforme Dubet (2003) pontua, o estudante advindo da classe dos trabalhadores foi deslocado para o estudante com dificuldades e acrescenta-se aqui os estudantes posteriormente incluídos no ensino regular que são os estudantes com deficiência, identificados, na maioria das vezes, como “aluno especial”, que são representados “menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão” (DUBET, 2003, p. 51).

A integração na década de 60, tinha como proposta a ‘normalização’, que é o enquadramento do estudante com deficiência para uma convivência de modo igualitário com os demais estudantes do ensino regular, já que o ser diferente nessa concepção era enfatizar a inferioridade deste ser humano social. No caminho para a igualdade que visa

à integração, surge a ‘classe comum’, como o espaço que se efetivaria a prática social de integrar a pessoa com deficiência²⁹ no ensino também destacado como regular. Propostas com terminologias que já explicitavam uma normificação hegemônica que desconsidera o pertencimento da diversidade humana, pois oprime a complexidade humana e ainda impossibilita o pertencer de quem não se adequa à normificação do programa de ensino comum. Podemos verificar esse posicionamento na Política Nacional de Educação Especial de 1994, que define classe comum, como

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Desse modo, a representação dessas políticas integracionistas desencadeia (inter)ações sociais falhas, proporcionando nelas eventos sociais concretos, antagônicos ao pertencimento, ou seja, a opressão, em vez da emancipação, a partir de um olhar para a diversidade. O discurso integracionista consolidou uma normificação hegemônica ao “direcionar o foco de atenção ao deficiente e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrar” (OMOTE, 1999, p. 8). Para os ECD, isto é um processo hegemônico de relação de poder de dominação de um grupo sobre o outro que se legitima ideologicamente e persiste nas estruturas.

O termo “inclusão” foi oficializado no Brasil na década de 1990, no lugar do termo “integração”, com a proposta de respeito às diferenças no contexto escolar, vislumbrando acabar com o assujeitamento à normificação hegemônica legitimada na escola e, conseqüentemente, aumentando a opressão de muitas pessoas, mas que se concentrou mais nas pessoas com deficiência. Diversos documentos normativos e políticas públicas destacaram a responsabilidade da escola em se adequar aos “alunos especiais” e não o contrário, assim como menciona a abertura para a diversidade.

Contudo, essa “dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2004, p. 324) reverbera nas práticas de inclusão escolar atuais, que têm como lema ‘uma educação para todos’,

²⁹ Atualmente “pessoas com deficiência” é o termo normatizado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, firmado em Nova York em 30 de março de 2007, oficializado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) e decretado no Brasil pelo Decreto Presidencial 6.949/09. A Convenção, em seu art. 1º utiliza o termo: “pessoas com deficiência” para “aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

um discurso já naturalizado que focaliza as deficiências das pessoas e não nas pessoas com deficiências. Nesse sentido, os modos de (inter)agir, representar e ser, limitam-se num pertencimento de cuidados assistencialistas, em que, muitas vezes, as interações se movimentam a partir da pena, já que a identificação do estudante é sempre a partir do patológico, do diferente e da necessidade de normalização. Segundo Coelho (2015), a constituição ideológica evidencia

a linguagem que utilizamos para nomear esse grupo de pessoas. Rótulos como excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais são generalizantes e passam a ter força explicativa em relação a todo e qualquer comportamento de cada um desses sujeitos tomados individualmente. Tais usos linguísticos abrigam a despersonalização dos sujeitos, pois a relação fixa-se em apenas um aspecto ou atributo das pessoas e essa diferença reificada desumaniza o todo já que, reconhecido pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com esse e não com a pessoa. Esses sujeitos são, portanto, reduzidos a uma representação social, a uma tipificação que lhes nega a própria condição de sujeitos, com histórias de vida própria e pessoal (COELHO, 2015, p. 64).

Baptista (2010) argumenta que a ‘exclusão’ é tão naturalizada entre os seres humanos que parece até fazer parte do seu DNA, que tão prontamente excluímos quem diverge de nossos pensamentos, quem tem religião distinta da nossa, assim como partido político e situação econômica, isto é a exclusão do diferente. O autor chama atenção para essa diversidade de exclusão no contexto escolar e a dificuldade de saná-la, pois a “prática da seleção, da reprovação, da exclusão, está de tal modo enraizada na mente de professores, de pais, dos próprios estudantes, que a inclusão, embora seja uma evidência que ninguém ousa contestar, encontra resistências em todos os atores” (BAPTISTA, 2010, p. 127).

Atualmente, reforça-se um discurso de ‘inclusão’ para a diversidade humana. O Currículo em Movimento da Educação Básica da Educação Infantil (2018), por exemplo, destaca que geralmente há uma tendência em limitar a inclusão escolar aos estudantes com uma “necessidade específica”, mas é preciso ampliar a visão de inclusão escolar para a “diversidade humana”. Sendo assim, o currículo aponta, como perspectiva de educação inclusiva, o acolhimento e o respeito da diversidade humana, em todos os sentidos “étnico-raciais, de gênero, de classe social, idade, credo, bem como o respeito às peculiaridades das diversas populações: do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, assentadas e acampadas da reforma agrária, de povos tradicionais, entre outras” (SEEDF, 2018, p. 49). Acrescenta ainda uma proposta de “educação para a “emancipação humana” no qual “conhece, respeita e acolhe a diversidade, entendendo que, de fato, todas as

peças são diferentes (em características, necessidades, gostos, anseios, crenças, formas de pensar e se posicionar no mundo), e essas diferenças não se constituem em ameaça, mas em riqueza para a humanidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

Segundo Laplane (2006), os documentos normativos educacionais atuais apresentam propostas de uma inclusão que respeite a diversidade humana, mas essas ideias não condizem com uma sociedade marcada por outras perspectivas sociais, econômicas, políticas, culturais, étnicas, religiosas e, outros, por isso que essa proposta de educação para todos ainda é utópica. Desse modo, o propósito de mudar a educação para ser “acessível a todos os membros de uma comunidade (como explicitado na maioria dos documentos oficiais) colide com a rigidez dos tempos, a tendência a homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho (medida da qualidade)”, haja vista que “a contradição no âmbito educacional remete às condições sociais mais amplas e à tendência excludente da dinâmica social” (LAPLANE, 2006, p. 710).

Para Barroso (2003), são diversos tipos de exclusão produzidos no contexto escolar, e dentre estes, o autor enfatiza que “A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; A escola exclui porque põe fora os que estão dentro” (BARROSO, 2003, p 27). Para Dubet (2003), essa exclusão “é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (DUBET, 2003, p 57)”. Desse modo, Baptista (2010) acrescenta que essa classificação deixa explícita não apenas a “exclusão histórica” passada, mas que, na atualidade, na maioria das vezes, há uma dissimulada exclusão mitigada no desumano ideal de inclusão.

Dessarte, a solução da exclusão deve ir além de políticas inclusivas reducionistas, que enfatizam somente o ingresso da diversidade na escola, do que precisa ser ‘incluído’, pois esses mesmos processos de inclusão, promovidos na escola, por não serem problematizados, acabam por legitimar ações, representações e identificações opressoras, impossibilitando um real pertencimento. Como coloca Freire (1980), o sujeito em situação de opressão “não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa” (FREIRE, 1980, p. 39).

Consequentemente, infere-se que as práticas sociais de libertação e pertencimento no contexto escolar estão comprometidas em relação à proeminência da normificação hegemônica, oprimindo o pertencimento do sujeito em sua complexidade e,

consequentemente, afetando uma educação significativa para todos. Diferentemente disso, o estudo em questão, a partir das práticas sociais de Pedagogia Sistemática, propõe um pertencimento do sujeito “como é”, e isso se dá no emancipar-se do sujeito em situação de opressão, na mudança de perspectiva de um ‘Eu’ que é regulado para pertencer a partir de um interesse dominante naturalizado e legitimado. Para tanto, verifica-se que as ações, as representações e os processos identitários do contexto escolar, precisam ser articulados com outros elementos discursivos de práticas sociais para que mudanças significativas ocorram no pertencimento de todos os atores da escola. Conforme as práticas sociais de Pedagogia Sistemática, os atores escolares nunca vão sozinhos para a escola, eles levam consigo o seu sistema familiar do jeito que é; com isso, a escola precisa ressignificar o seu olhar para a diversidade a partir da articulação com a história de vida de cada estudante.

A diversidade é constituída por sujeitos que pertencem a grupos específicos, e a escola, um dos espaços sociais considerado, muitas vezes o mais importante, é um ponto de encontro desses grupos. Assim, a escola deve ser considerada um espaço de pertencimento de todos, com tudo que cada um leva para a escola. Como afirma Franke-Gricksch (2014), o estudante não vai sozinho para a escola, ele carrega consigo todo o seu sistema familiar e todas as suas vivências. No entanto, a escola, dita para todos, é pressionada. Segundo Dubet (2003), “por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem “ganhar” numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições” (DUBET, 2003, p 54), nas quais, os estudantes são expostos “diretamente ao julgamento escolar que afirma de maneira incessante a igualdade de todos.” (DUBET, 2003, p 57).

Por muitos séculos, há uma resistência de preservações históricas e culturais dessa diversidade que o contexto escolar insiste em apagar com a homogeneização. Tais reflexões remetem ao que Dubet (2003) pontua sobre a escola, em que ela “não é apenas uma caixa-preta que registra as desigualdades sociais de maneira ‘neutra’” (DUBET, 2003, p 53). Nesse sentido, o problema de exclusão não se restringe ao cerne de estudantes com dificuldade e, ainda, aos estudantes com deficiência no ensino regular, ou seja, a quem é excluído, mas ao que está por trás dessa exclusão. O que caracteriza isso é justamente uma inclusão que se baseia em qual grupo se apoia a padronização hegemônica para dizer quem está certo e quem está errado e desse contexto vem a maioria dos conflitos.

Em relação a isso, Dubet (2003) apresenta duas estratégias, o retraimento e o conflito, que serão discutidas a seguir, por meio de uma reflexão transdisciplinar com os preceitos da Pedagogia Sistêmica sobre o pertencer a partir de três consciências. Hellinger (1998, 2017) as denomina de: ‘consciência pessoal’, ‘consciência coletiva’ e ‘consciência espiritual’. Tal discussão tem as estratégias de Dubet (2003) como um recorte de tudo que já foi abordado anteriormente, e que, portanto, pode ser representado nessa reflexão posterior.

A primeira estratégia é o ‘retraimento’ no sentido de que os estudantes, não tendo êxito escolar, acabam desistindo de competir e se entregam ao “ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares, ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar” (BARRÈRE, 1997 *apud* DUBET, 2003, p. 55). Seguramente “a lealdade subjetiva à escola é muito ameaçadora para que esses estudantes assumam esse risco”; com isso, “esses alunos só fazem antecipar seus destinos, que eles se excluem subjetivamente antes de o serem objetivamente” (DUBET, 2003, p. 56).

Na visão da Pedagogia Sistêmica, os seres humanos têm uma “necessidade de pertencer”, de se vincular (HELLINGER, 1998, p. 16). O sentido do pertencimento é considerado pelo autor essencialmente uma vinculação social, a qual associa um sujeito ao seu grupo de referência. Desse modo, “a culpa é sentida como exclusão e alienação quando nossa pertinência é ameaçada. Quando nada a ameaça, sentimos a inocência como inclusão e proximidade” (HELLINGER, 1998, p. 18).

Quando Dubet (2003) salienta que o ‘retraimento’ dos estudantes se dá na des(existência) de si em função de um ‘ritualismo escolar’, podemos refletir a partir do que Hellinger denomina de “consciência pessoal” (HELLINGER, 1998, p. 18). Essa consciência, segundo Hellinger (2017), “só reconhece para alguns o direito de pertencer, excluindo outros”, portanto o pertencer está vinculado a uma lealdade a um grupo, nesse caso aqui, à escola, que impõe suas crenças, valores, como uma “verdade superior” (HELLINGER, 2017, p. 53).

Por isso, assumir essa lealdade, como coloca Dubet (2003), torna-se um risco para o estudante, uma vez que, como Hellinger (1998) salienta, “permanecemos fracos e dependentes, permanecemos também submissos e leais” (HELLINGER, 1998, p. 19) a um grupo, e acabamos nos desfazendo de outras ‘verdades’. Assim como o autor exemplifica que “nas famílias, as crianças ocupam essa posição; nas empresas, os funcionários do escalão inferior; em um exército, os recrutas; na igreja, o corpo de fiéis” (HELLINGER, 1998, p. 19).

Para o estudante no contexto escolar, é um risco ceder a lealdade à escola, porque, como já mencionamos, ele não vai sozinho para a escola, antes de ele pertencer à escola, ele pertence à sua família. Portanto, essa “verdade superior”, perpassada no contexto escolar, causa resistência no estudante que tem que lidar com o pertencimento nos grupos que ele quer pertencer e nos grupos que ele precisa pertencer. Assim, como coloca Hellinger (1998), essa consciência “exige, no atendimento a uma necessidade, o que ela proíbe no atendimento a outra e pode permitir-nos, no serviço de uns, o que ela nos proíbe no serviço de outros” (HELLINGER, 1998, p. 18). Diante disso, o autor ilustra com seguinte metáfora: “ela nos mantém no grupo como o cão pastor mantém as ovelhas no rebanho, ladrando e mordendo-nos os calcanhares até que nos reunamos aos demais.” (HELLINGER, 1998, p. 19). E vale destacar que essa dinâmica não se restringe ao estudante, mas a todos os atores da escola.

Segundo o autor, a superação da consciência pessoal se dá com emancipação desse grupo ou nos tornamos agentes nele; assim, esse vínculo é afrouxado e, com ele, também a consciência, pois esta visão de pertencimento, a partir de uma “verdade superior” de uma consciência sobre a outra, é “o ponto da discórdia que separa pessoas, povos, religiões”, já que a “boa consciência” de uns os colocam em oposição a outros e, assim, “a consciência se opõem ao respeito e ao amor por quem é diferente” (HELLINGER, 2020, p. 135). Para este autor, a sala de aula, por ser diversa, é considerada um espaço riquíssimo que tem que ser compreendido por meio de novos modos de agir, porque a tentativa de homogeneizar provoca conflitos na rotina escolar que poderiam ser evitados.

Uma segunda estratégia de Dubet (2003) é a do ‘conflito’ como forma de argumentar as tensões basilares do sistema. Em meio às violências escolares, que atualmente são concebidas como maiores fatores de exclusão escolar, é relevante diferenciar as diversas lógicas e sentidos, como a “entrada na escola das violências, das desordens e das crises sociais: gangues, roubos, insultos...” e “como reações à violência da escola: agressões contra os professores, roubo de materiais...” (DUBET, 2003, p. 56).

Para o autor, a compreensão dessas violências “não se encontra numa permissividade excessiva nem no uso de rédeas curtas” (DUBET, 2003, p. 56).

inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua “cara”. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado

e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola. A microssociologia dessa reação pode perfeitamente ser descrita em termos goffmanianos de “livrar a cara” (DUBET, 2003, p 57).

Desse modo, refletimos sobre uma segunda consciência chamada de “consciência coletiva” por Hellinger (1998) quando Dubet (2003) enfatiza um pertencer que se apoia na padronização hegemônica de um grupo para estabelecer o que está certo e o que está errado. Como discorre Hellinger (2017), apesar de a consciência coletiva ser mais abrangente “defendendo também os interesses daqueles que foram excluídos pela consciência pessoal” (HELLINGER, 2017, p. 53); por outro lado, ela “também tem um limite, porque abrange somente os membros dos grupos que são governados por ela” (HELLINGER, 1998, p. 19).

Nessa consciência coletiva, “todos têm igual direito de pertencimento”, mas depende do “estreitamento do vínculo” (HELLINGER, 2020, p. 136). Do contrário, o autor aponta que as exclusões ocorrem por meio de uma moralidade implícita que é o mesmo que dizer: “temos mais direito de pertencer a esse grupo do que você”; “você tem menos direito de pertencer a esse grupo do que nós”; ou “vocês perderam seus direitos de pertencimento” (HELLINGER, 2020, p. 139). Nesse sentido, Hellinger (2020) sintetiza que “o bem nada mais significa além de: tenho mais direitos”. E o mal: “você tem menos direitos” e, nesse interim, haverá sempre “um ímpeto irresistível para restabelecer a integridade perdida e compensar a injustiça ocorrida” (HELLINGER, 2020, p. 139) por meio de um conflito. Assim, trabalhar para o pertencimento de todos do jeito que cada estudante é, junto com seu sistema familiar, é se desprender da “necessidade de compensação no mal” e constituir “o equilíbrio no bem” (HELLINGER, 2020, p. 139).

Em busca dessa superação da exclusão das diferenças, Hellinger (2020, p. 243) apresenta a “consciência espiritual” para dizer que, a partir de um olhar mais significativo, “não há rejeição, nem exclusão”, pois o sujeito se potencializa para além da sua “consciência pessoal”, reconhecendo “a consciência de outro grupo como igual à consciência de seu próprio grupo”, impedindo também “que se despreze os limites da consciência coletiva, pois se destina igualmente a todos”. Nesse sentido, “nós o sentimos no afeto e no amor por todas as coisas, tais como são, no afeto pelo bem e pelo mal em igual medida, para além de nossa inocência e de nossa culpa” (HELLINGER, 2020, p. 243).

Para o autor, a consciência espiritual é muito mais abrangente. Ela avança diante de todas as restrições apresentadas anteriormente e, assim, todos pertencem, pois não há

juízo, mas concordância ‘com tudo como é’. No sentido de que cada um tem uma história, uma lealdade, e, portanto, essa subjetividade não deve ser moralmente julgada como errada em vista de uma história legitimada e naturalizada como a certa. Tal reconhecimento em relação às restrições das outras consciências possibilita uma quebra de paradigma da opressão entre os povos, os sujeitos e, por fim, agentes sociais no contexto escolar. Portanto, visando a um ideal de pertencimento no contexto escolar, a partir da consciência espiritual, Hellinger (2020) relata que

fica claro que um professor perde força quando olha apenas para o problema do aluno. No entanto, se olhar para o aluno e, atrás dele, enxergar seus pais, se considerar a história de sua família e as condições em que essa criança cresceu, estará em sintonia com o destino da criança e de sua família. Ao mesmo tempo, também poderá sentir e considerar seus próprios pais em seu passado e vincular-se à sua própria força. Desse modo, o professor poderá permanecer na missão que lhe cabe e conquistar a confiança necessária dos pais. Somente assim conseguirá dar aulas às crianças. Deixa a criança e seus pais em sua dignidade e assume seu devido lugar como professor (HELLINGER, 2020, p. 248).

4.5.3 PROCESSOS IDENTITÁRIOS: IGUALDADE E DIFERENÇA

Nesse contexto atual, as identidades vêm sendo amplamente debatidas na teoria social sob a seguinte perspectiva: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7), que se localizava em sua classe, gênero, etnia, valores, crenças e costumes. Essa reivindicação se faz diante de uma visão homogênea de identidade essencialista da concepção iluminista, em que a identidade era algo integrado ao sujeito, isto é, apesar de seu desenvolvimento, a essência da identidade era praticamente a mesma.

No fundamentalismo, há uma busca pela reconstrução de identidades purificadas, visando à coesão, ao “fechamento” e à tradição. O desenvolvimento da identidade se dá a partir dos ditames sociais que acabam anulando a subjetividade do sujeito e conseqüentemente homogeneizando as identidades. Por isso surge a necessidade de considerar a fragmentação desse sujeito, suas variadas identidades influenciadas por história, política, representação e diferença, que produzem o sujeito pós-moderno, segundo HALL, 2005.

Tais processos seguem dinâmicas diversas; entretanto, apesar de pressupostos justificarem a construção de identidade nacional, por meio do biológico, do natural, estes

não deixam de ser também culturais, de acordo com SILVA, 2014. Como apresenta o autor,

as chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas não são mais do que imposição de uma matriz de significados sobre uma matéria, que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 86).

Desse modo, as identidades precisam ser socialmente questionadas para superação de representações discursivas de que as identidades são circunscritas em um ser coerente, pois podemos assumir posicionamentos no mundo de diversas formas; logo, não temos somente uma forma de expressão. A vivência da identidade, como identidades dinâmicas que se constroem, desconstroem e reconstroem constantemente, constitui-se nos processos sócio-históricos e culturais e não somente na direção de fatores biológicos, como aponta HALL, 2005. Conforme o autor, a identidade totalmente harmônica, uniformizada, finalizada e preservada é uma ilusão, uma vez que, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2005, p. 13), que, ainda que, temporariamente, nos identificam.

Norton (2013) define identidade como “a maneira como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é estruturada no tempo e no espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p.4); diferentemente da função social que o sujeito exerce, que se dá na produção de sentidos culturais, a partir de padrões estruturados pelas organizações e instituídos pela sociedade, como ventila CASTELLS, 2008. Dessa forma, vê-se, então, perspectivas de construção de identidades na relação com as diferenças que

não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2000, p. 96).

Os processos que descaracterizam e desestruturam as identidades contemporâneas as colocam em movimento. Conforme Hall (2005), “esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito[...] tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constituindo uma “crise de identidade para o indivíduo” (HALL, 2005, p. 9). A consolidação e demarcação dessa

identidade tornam-se impraticáveis, pois, assim como a linguagem, a identidade está sempre resistindo, em conformidade com SILVA, 2014.

Esses grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas para o descentramento do sujeito cartesiano, segundo Hall (2005), iniciam-se com as tradições do pensamento marxista que foram redescobertas e reinterpretadas na década de sessenta. Posteriormente, temos a descoberta do inconsciente por Freud, que esclarece que a identidade se constitui ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, ou seja, não faz parte da consciência no momento do nascimento. O terceiro avanço teórico, relacionado a Ferdinand de Saussure, enfatiza que nós não somos os agentes das afirmações que fazemos ou dos significados que propagamos na língua. O penúltimo descentramento principal da identidade e do sujeito provém de Michel Foucault, que enfoca os regimes disciplinares do moderno poder administrativo. Enfim, o último descentramento é o movimento feminista, que arguiu sobre a distinção entre público e privado, levantou questionamentos políticos sobre a vida social, politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação. Nesse contexto, a expressão ‘identidade’, segundo Hall, é para

significar o ponto de sutura entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000, p. 111-12).

Mudanças econômicas, históricas, sociais e culturais trouxeram esses impactos nas identidades culturais, crenças, costumes e valores locais, emergindo uma hibridação de sentidos em diversos aspectos. Com as migrações e a acessibilidade aos meios de comunicação, há um hibridismo cultural, em que variadas culturas se encontram e se misturam.

Para Hall (2005), nesse encurtamento de distancias em todo mundo, e conseqüente criação de vínculos identitários com a aceleração global, ao mesmo tempo em que se percebe uma unificação das identidades nacionais, existe um deslumbramento para com as “diferenças e com a mercantilização da etnia e da alteridade”; assim, “com o impacto do global” há “um novo interesse pelo local” (HALL, 2005, p. 77). Dessa maneira, a globalização assume uma finalidade contestadora e deslocadora das identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional, tornando-as mais instáveis, diversas e políticas. Por

outro lado, a globalização é irregularmente difundida ao redor do globo, pois “continuam a existir relações desiguais de poder entre “o Ocidente” e o “Resto” (HALL, 2005, p. 78), sendo, portanto, um fenômeno basicamente ocidental. Dessa forma, o autor conclui que a globalização provoca um deslocamento diversificado e, conseqüentemente, pode estar favorecendo o descentramento do Ocidente.

Nota-se que a ‘crise de identidade’, como a vivência da indecisão e da indeterminação, é que impulsiona esse deslocamento. A identidade configura-se em “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1987 apud Hall, 2005, p. 13). Esse movimento pode ser visto a partir de Silva (2000, p. 89), no sentido de que “se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limites, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais viável”. O autor destaca ainda que “mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico” (SILVA, 2000, p. 89). Portanto, quando se trata de identidade, deve-se estimular “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado do conhecido e do assentado” (SILVA, 2014, p. 100). Nesse viés, a vida em sociedade deixou de ser tão referenciada por práticas e princípios firmados e fixos, ordenada, ao longo do tempo e do espaço, e, conseqüentemente, houve a descontinuidade e a não delimitação nos processos identitários.

Partindo dessas concepções de identidade, como “ato de criação linguística, ou seja, são criaturas do mundo social produzidas ativamente no discurso, em texto e interações” (RESENDE e RAMALHO, 2017, p. 77). Apresentada tanto nos Estudos Culturais de Hall (2000) quanto de Silva (2014) e demais autores – deve-se acrescentar as concepções de Fairclough (2003) sobre identidade. Tais concepções estão relacionadas aos fatores não semióticos da prática social, pois estes também impactam a constituição de identidades. Quanto aos sujeitos sociais, estes não estão somente pré-posicionados, mas são agentes sociais que também constituem, conforme elucidam RESENDE e RAMALHO, 2017.

De tal modo, Norton (2013) afirma que, apesar de, nessas concepções, a identidade não ser compreendida isoladamente das condições materiais e das relações de poder, é preciso pensar também nas possibilidades que a agência humana promove ao sujeito. A autora recorre a Weedson (1997), argumentando que West (1992) centraliza a relação entre identidade e questões materiais de poder, enquanto Bourdieu (1998) focaliza

a identidade e o poder simbólico; já Weedson (1997) busca articular a linguagem, a experiência pessoal e o poder social, no sentido de fortalecer a agência humana.

Segundo Norton (2013), a linguagem para Weedson é fundamental na construção das relações entre os sujeitos agentes e o social: "a linguagem é o lugar onde formas reais e possíveis de organização social e suas prováveis consequências sociais e políticas são definidas e contestadas" (WEEDSON, 1997, p. 21). No entanto, "é também o lugar onde nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade, é construído" (WEEDON 1997, p. 21 *apud* NORTON, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, reforça-se que linguagem não se restringe à estrutura linguística de palavras e sentenças, mas se constrói por meio da identidade de quem fala, ou seja, é considerada também uma prática social nas quais identidades e anseios são contextualmente negociados nas complexas interações sociais, em sua maioria, desiguais. (NORTON, 2013, 2016). Imediatamente, a língua, na perspectiva teórica interacional, ou discursiva, é mais do que um código, ela é uma ação social, cultural e histórica, que corrobora as práticas discursivas e sociais. A perspectiva interativa de linguagem vê o contexto como essencial para a produção de sentidos, e, conseqüentemente, a constituição de identidades e de papéis sociais, sob a perspectiva de COROA, 2001. Trata-se de um processo de constituição identitária, situado historicamente, imerso nas estruturas, relações de poder, cultura e espaço, mas também constituído pelos agentes sociais na prática social. São processos identitários vivos e continuamente problematizados que se constituem no (inter)agir, ser e estar no mundo, em que o "Eu" e o "Outro" estão presentes nessa constituição.

Contudo, como ressalta Silva (2014) nessa constituição identitária do Eu com o Outro e com o mundo, deve-se "favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico" (SILVA, 2014, p. 100). Para o autor, a multiplicidade "estende e multiplica, prolifera, dissemina" e, assim, "estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico" (SILVA, 2014, p. 100-101).

Para tanto, Pennycook (2004) argumenta que é preciso "levar em conta as histórias encarnadas de aprendizagem e ensino de nossos estudantes, as memórias, dores e desejos que foram escritos em seus corpos instruídos" (PENNYCOOK, 2004, p. 6). Logo, a autora destaca que o processo de aprender a ensinar deve ir além de um conjunto de saberes e técnicas. Assim, deve-se repensar nessas práticas a partir de espaços políticos e sociopolíticos 'complexos', em busca de "negociar maneiras de fazer isso com nossas histórias, medos e desejos passados; nossos próprios conhecimentos e culturas; desejos e

preferências dos nossos estudantes; e as restrições e colaborações institucionais.” (PENNYCOOK, 2004, p. 6 – 7).

À vista disso, contrariam-se processos identitários hegemônicos legitimados e naturalizados nas práticas sociodiscursivas do contexto escolar, possibilitando uma descolonização e, conseqüentemente, intervenções críticas diante de discursos moldados pelas estruturas sociais, para que se enxergue o que está por trás desses interesses que, muitas vezes, estão implícitos. Enquanto a identidade é vista “como múltipla, mutável e um local de luta, a própria multiplicidade de identidade pode ser aproveitada de maneira produtiva (...) da possibilidade humana” (NORTON, 2016, p. 476). Por fim, para que atores escolares não sejam apenas guiados a viver na complexidade do mundo, faz-se necessário criar condições, como consciência crítica de linguagem, para que eles analisem seu estar no mundo, diante da dialética entre o global e o local, em face as redes de práticas sociodiscursivas nos contextos escolares.

Segundo Norton (2013), ao falar de identidade, provoca-se uma necessidade de falar de condições; contudo, o que deve ser observado não é se o sujeito se conforma ou rompe, mas quais condições ele tem para ser para definir a sua posição. A autora recorre a West (1992), ao discorrer sobre identidade e condições, afirmando que “as referências de identidade desejam: o desejo de reconhecimento, o desejo de afiliação e o desejo de segurança e proteção” e estes estão imersos na questão da “distribuição de recursos materiais na sociedade” (NORTON, 2013, p. 8), ou seja, nas relações de poder. Os sujeitos “que têm acesso a uma ampla gama de recursos em uma sociedade terão acesso a poder e privilégios, que por sua vez influenciarão como eles entendem sua relação com o mundo e suas possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 8).

Nesse viés, a autora argumenta que o questionamento “Quem sou eu?” não pode ser compreendido em separado do “O que eu posso fazer?”. Assim, como “O que eu posso fazer?” não é isoladamente entendido das “condições materiais que estruturam oportunidades para a realização de desejos” (NORTON, 2013, p. 8). Partindo desse ponto de vista, a autora afirma que a identidade de um sujeito agente social se modifica conforme as transformações nas relações sociais e econômicas.

Dessarte, os ECD investigam essas relações de poder implicadas nas práticas sociais e na agência dos sujeitos sociais, ao discutir sobre os processos identitários. Identidade é, portanto, resultante de um processo dinâmico ideológico de representações instáveis, de relações de poder e de identificação, ou não, com um grupo a partir das diferenças que são problematizadas conforme as ordens do discurso de Fairclough (2003).

Esses se dividem em gênero, discurso e estilo, nos seus modos, respectivamente, de (inter)ação, representação e identificação. Assim, diante dessa constituição humana, a partir da linguagem, enquanto discurso, que reorganiza experiências e produz identidades, vale salientar a importância da resignificação desses processos, pois há algo que nos torna comum e algo que nos torna diferente e isso é um fator importante para esta pesquisa.

A igualdade e a diferença são discutidas sob diversas perspectivas, que ora as colocam como contraditórias e ora como favoráveis. Conforme Scott (2005 [1999]), ao situar igualdade e diferença a partir de definições antagônicas, rompe-se com as interconexões entre elas; em contrapartida, ao admitir um conflito ponderado entre igualdade e diferença, há mais possibilidade de alcançarmos resoluções mais produtivas e democráticas.

Nesse sentido, é preciso buscar novas articulações entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença. Scott (2005[199]) acredita que igualdade e diferença não são definições contrárias, são interdependentes e estão em constantes conflitos. Santos e Nunes (2003) verificam que essa interdependência se caracteriza como uma demanda de “reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 25). Para esses autores, tal reconhecimento da diferença e redistribuição da igualdade faz parte de discursões multiculturalistas, de direitos coletivos, de cidadanias plurais e, entre outros, de lutas emancipatórias e contra-hegemônicas em relação às restrições ‘eurocêtricas’ de expressões ‘matriciais’, por exemplo, cultura, justiça, direitos e cidadania.

A partir de um viés não ‘eurocêntrico’, Scott (2005 [1999]) argumenta que as tensões entre igualdade e diferença “se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (SCOTT, 2005 [1999], p. 14), assim como a concepção contra-hegemônica de Santos e Nunes (2003), ao salientarem que a igualdade e a diferença em si mesmas não são promotoras de ações emancipatórias. Uma declaração da igualdade referenciada por princípios universais, como os ideais ocidentais de interesses particulares que regem os direitos humanos, corrompe e desconhece as diferenças nas identidades, nas culturas e nas experiências históricas. Do mesmo modo que uma declaração da diferença pode satisfazer as justificativas em relação à exclusão, discriminação ou dominação.

Em consonância com essas perspectivas, Fairclough (2003) articula diferença à outras duas questões de pesquisa social, o universal e o particular e a ideologia. A diferença é vista pelo autor como um aspecto relevante nas mudanças atuais da sociedade, destacando a luta e a projeção de identidades particulares de grupos específicos em detrimento da política universal representada pela classe social. Os sujeitos agentes sociais se diferenciam de vários modos e, conforme o autor, essa direção para a diferença é essencial nas interações sociais. Contudo, referindo-se à esfera pública, o autor aponta que a diferença pode ser marcada, negociada, apartada ou mesmo excluída. A partir do universal e do particular, representações de interesses particulares e identidades específicas se autodenominam universais, por meio de determinadas condições hegemônicas que estabelecem e mantêm a dominância social de grupos específicos. O autor ressalta ainda a questão ideológica dos textos, no sentido de que esta significação é vinculada à hegemonia com o propósito de universalizar ideais particulares para produzir e resguardar essa dominação, de acordo com FAIRCLOUGH, 2003.

Tais perspectivas são constituídas a partir de consequências decorrentes da forma como as diferenças surgem no contexto social. As características explícitas e implícitas que compõem o arquétipo para a igualdade vêm se constituindo há mais de 200 anos, desde a proclamação de que todos são iguais diante de Deus e da lei e, portanto, são convencidos de ter determinados direitos intransferíveis, segundo teoriza SCOTT (2005 [1999]). Nessa proclamação nascem as promessas de acesso para todos à educação, ao trabalho e demais espaços sociais, e, com isso, sobressaem as diferenças.

Na Constituição Federal brasileira de 1988, aborda-se a garantia não apenas da “igualdade de acesso”, mas também da “igualdade de condições nesse ingresso e na continuação da escolaridade. Contudo, muitas vezes, há um amordaçamento das diferenças nos contextos escolares, pois o sentido de incluir passa a ser de normalização, de igualar o outro incluído. A diferença a ser incluída é definida como aquela que não se iguala ao sujeito normalizado.

Dubet (2003) destaca que a “igualdade de todos” na escola não reforça a igualdade de oportunidades, mas igualdade de potencialidades. Nesse sentido, o autor afirma que a escola meritocrática “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (DUBET, 2003, p. 54). O contexto escolar, para o autor, representa uma competição esportiva “que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras” (DUBET, 2003, p. 54).

Segundo Silva (2014), a hierarquização das identidades e diferenças a partir de uma ‘normalização’ “é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p. 83). Normalizar é definido como superiorizar tiranamente uma determinada identidade como modelo para as demais serem avaliadas e hierarquizadas. Essas identidades modelos são caracterizadas pontualmente de tal maneira que “as outras identidades vão ser avaliadas de modo negativo, pois “a identidade normal é natural, desejável, única” (SILVA, 2014, p. 83).

Logo, como coloca Scott (2005 [1999], p. 17), as diferenças “são o objeto de grandes debates políticos”, contudo são “debates amparados pela promessa universal da igualdade, uma igualdade que não conhece diferença, e por modelos historicamente específicos que em diferentes períodos levam em conta diferentes diferenças” (SCOTT, 2005 [1999], p. 17). Por consequência disso, a igualdade se torna um desejo a ser conquistado de tal maneira que representa um discurso mais voltado para homogeneização do que para não perpetuar a desigualdade entre os diferentes.

Assim, a diferença, representada na necessidade de igualar e não de reconhecimento do outro diferente de mim, regula as desigualdades. Do contrário, a diferença identificada no outro, ao ser compreendida como essencial para desarticular ideias hegemônicas de igualdade para a normalidade, (des)potencializa as desigualdades.

Nessa perspectiva, como destaca Scott (2005 [1999]), torna-se mais favorável a interconexão entre igualdade e diferença do que o seu antagonismo. Ademais, a proposta dessa interconexão não é passiva, mas se constitui no conflito, na agência dos atores sociais, como coloca a autora. Isso se apresenta também na perspectiva de Santos e Nunes (2003), em que a articulação entre igualdade e diferença é possível, por meio de “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 43). Tais concepções estão em consonância com os pressupostos da Pedagogia Sistêmica: como destaca Hellinger (1998,2017, 2018), há o reconhecimento das diferenças na igualdade de pertencimento, ou seja, todos pertencem, igualmente, com suas diferenças.

Segundo Silva (2014), identidade e diferença são dependentes por apresentarem definições reciprocamente articuladas aos modos pelos quais a sociedade constitui e emprega a ‘classificação’. Essas “são realizadas sempre no viés da identidade e são assimétricas, valorativas e binárias com polos negativos e polos positivos – nós e eles” (SILVA, 2014, p. 82).

A identidade, a diferença e o outro tornam-se um problema social, pedagógico e curricular. Um problema social, “porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável (SILVA, 2014, p. 97). É um problema pedagógico e curricular não somente, “porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular” (SILVA, 2014, p. 97).

Para este autor, “mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçando e multiplicando” (SILVA, 2014, p.97). E esse outro, a partir de identidades sociais cada vez mais numerosas e desalinhadas, manifesta-se, a partir de diversas dimensões, ou seja, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro e a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p. 97).

Os discursos são perduráveis e direcionam o sujeito a um plano mais abstrato de prática sociais. Assim sendo, deve-se considerar que a orientação para as diferenças, após um longo período, é legitimada nos eventos e nos textos que são regulamentados pela agência dos sujeitos, pelas estruturas e pelas práticas sociais. Para exemplificar esse argumento, Fairclough (2003) apresenta, de um modo geral, cinco possibilidades,

- (a) uma abertura para aceitação de reconhecimento de diferença; uma exploração da diferença, como em ‘diálogo’ no sentido mais rico do termo;
- (b) uma acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo sentido, normas, poder;
- (c) uma tentativa de resolver ou superar a diferença;
- (d) colocar a diferença entre parênteses, um foco nos aspectos comuns, solidariedade;
- (e) consenso, uma normalização e aceitação das diferenças de poder que suprime ou coloca a diferença de sentido e normas entre parênteses (FAIRCLOUGH, 2003, p. 39-40).

Silva (2014) chama a atenção para refletir sobre perspectivas que concebem as diferenças como naturais, benevolentes, em que a não aceitação do diferente se restrinja aos sentimentos de preconceito, de discriminação, de crenças desvirtuadas e de visões estereotipadas. Destaca-se, ainda, a superficialidade e o distanciamento com que são apresentadas as diferenças na proposta curricular e no cotidiano escolar, em que o diferente “aparece sob rubrica do curioso e do exótico” (SILVA, 2014, p. 99).

Na superficialidade, não se questionam as relações de poder compreendidas na construção da identidade e da diferença e acabam por fortalecer esse modo de construção do outro. Ademais esse distanciamento da representação do outro, tanto em nível espacial quanto temporal, justifica-se na prevenção do conflito e da desarmonia, segundo SILVA, 2014. Desse modo, o mero reconhecimento e celebração da diferença impossibilita a constituição de “instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que se separam por meio da diferença cultural” (SILVA, 2014, p. 99).

Conforme Freire (2005), a educação, como prática da liberdade, diferentemente da dominadora, não admite um ser abstrato, isolado e desconectado do mundo. Do mesmo modo, nega um mundo como uma realidade alheia aos homens. Com isso, “não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados” (FREIRE, 1981, p. 73), ou seja, não devem ser vistos como dicotômicos, mas sob um viés dialógico e, de tal modo, alcançar a transformação social e (re) construções identitárias.

Diante disso, as diferenças não podem ser consideradas somente na perspectiva da ‘tolerância’ e do ‘respeito’, principalmente na educação. Segundo Silva (2014), “esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2014, p. 96).

Desse modo, para os ECD, as representações sociais desencadeiam as representações identificacionais, portanto, fazem-se pertinentes os desdobramentos sobre as relações de poder que estão por trás das ideologias de normificação das identidades concretizadas em discursos unificados. Assim, visa-se à problematização desses para a transformação de práticas sociais, especificamente, do contexto escolar, tendo em vista que o discurso é um elemento das práticas sociais e agente de mudanças sociais dessas práticas. Para Silva (2014), “no centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação” (SILVA, 2014, p.91).

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 92).

Observado isso, desse contexto, corrobora-se a importância do apontamento do autor, que sob o enfoque da teoria cultural pós-estruturalista, levanta os seguintes questionamentos a respeito do planejamento curricular, “como identidade e diferença são

produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação das identidades e de sua fixação?” (SILVA, 2014, p. 99).

Nessa perspectiva, deve-se compreender como as diferenças são efetivamente produzidas para então ‘tolerar’, ‘respeitar’ e reconhecer a diferença, ou seja, questioná-las como um processo cultural promovido por ‘operações de diferenciação’. De tal modo, o autor propõe que os estudantes sejam estimulados “a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão, e subversão das identidades existentes” (SILVA, 2014, p. 100), por meio de um currículo que amplie um reconhecimento das identidades e diferenças em detrimento das estratégias que tendem a homogeneizá-las. Assim, quando se trata de identidade, deve-se estimular “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado do conhecido e do assentado (SILVA, 2014, p. 100).

Nas tensões e lutas dos processos identitários em articulação com a igualdade e a diferença, é sabido que a escola ainda precisa ampliar o olhar para as diferenças e igualdades, no sentido de pertencimento de todas as identidades em movimento. Por isso, reafirma-se a solução de Santos (2003) de que é possível “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização” (SANTOS, 2003, p. 64) das identidades. Por isso a urgência em “pensar em descontinuidade, em mudança paradigmática e não meramente subparadigmática” (SANTOS, 2003, p. 93).

4.5.4 IDENTIFICAR, REPRESENTAR E INTER-AGIR: (INTRA, TRANS, INTER,) GERACIONALIDADE E (INTRA, MULTI, INTER, TRANS) CULTURALIDADE, EM EQUILÍBRIO

Ao abordamos sistemicamente os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar, a partir da geracionalidade relacionada às práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, deve-se levar em consideração a intrapessoalidade, transgeracionalidade, intergeracionalidade e a intrageracionalidade (VILAGINÉS TRAVESET, 2007). Essas dimensões têm como base as ordens do amor: pertencimento, ordem/hierarquia e equilíbrio (HELLINGER 2010; GARCIA OLVERA 2019, 2017; VILAGINÉS TRAVESET, 2007), destacando-se, aqui, em consonância com essas perspectivas, que deve haver um equilíbrio entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’. Isso porque deve-se considerar a proporção entre o dar e o tomar nessas interações, não sendo permitido levar vantagem à custa de outro, segundo HELLINGER, 2007.

Em termos culturais, conforme um viés crítico e decolonial, Gervás Aparício e Burgos Delgado (2011) salientam a importância de refletir sobre a intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade, porque a vida social é heterogênea. Desse modo, apresentamos as definições de ambas, relevantes para este estudo sociodiscursivo, articulando suas consonâncias.

Na *intrapessoalidade*, o sujeito é visto em sua complexa totalidade que se constitui de sistema emocional, físico, mental e espiritual, conforme aponta VILAGINÉS TRAVESET, 2007. Segundo a autora, nessa dimensão, busca-se “ver para onde uma pessoa está olhando, como ela incorporou todos os vínculos e interações [...] quais recursos internos ela possui, quais habilidades e que estruturas ela construiu para aprender a viver e navegar pela vida” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 37-38). Do mesmo modo, a *intraculturalidade* é o olhar “culturalmente para dentro da própria pessoa e da própria cultura, procurando conhecer-se e valorizar-se social e culturalmente para nós mesmos, mediante complexidade e diferença interna do próprio grupo social” (GERVÁS APARÍCIO e BURGOS DELGADO, 2011, p. 15).

Isto posto, a intraculturalidade está em consonância com a intrapessoalidade do paradigma da Pedagogia Sistêmica, que visa “favorecer a construção da própria subjetividade a partir do desenvolvimento de uma série de habilidades que ajudam a conhecer a si mesmo e a interpretar e a transformar o mundo em que vivemos” (ENRICH PARELLADA e VILAGINÉS TRAVESET, 2016, p. 21).

Em suma, a *transgeracionalidade*, no contexto escolar, visa à concordância com o sujeito do jeito que ele é e com tudo o que ele traz, que são as informações de suas raízes, sua história e sua cultura, isto é, seu vínculo de pertencimento a um sistema familiar. Portanto, as diferentes constituições identitárias e representações de mundo devem ser consideradas, de acordo com VILAGINÉS TRAVESET, 2007. A *multiculturalidade* é o estudo dessas “culturas heterogêneas que convivem em espaços comuns de convivência” (GERVÁS APARÍCIO e BURGOS DELGADO, 2011, p. 45-46).

A *intergeracionalidade* focaliza as interações entre pais e filhos, assim como docentes e estudantes, pois essas interações constituem o lugar que cada um ocupa e como ocupa. Nesse processo, cada um reconhece o seu lugar e a si mesmo no sentido de não se ocupar com questões que não lhe competem. Nessas interações, entre pais e filhos e estudantes e docentes, são levadas em consideração a vivência emocional de segurança, apoio e confiança, além da educacional voltada para a compreensão de que há uma

hierarquia e limites (VILAGINÉS TRAVESET, 2007). Segundo Gervás Aparício e Burgos Delgado (2011, p 45), a *interculturalidade*, é uma “tendência pró-europeia em oposição ao multiculturalismo, mais típico de pesquisadores americanos”. Os autores estudam a “interação das culturas heterogêneas no mesmo espaço e tempo comuns. Obviamente, essa interação também gera conflitos sociais e uma possível resposta para superar essa situação seria a Educação intercultural” (GERVÁS APARÍCIO e BURGOS DELGADO, 2011, p. 45-46).

Além das interações entre gerações, há a *intrageneracionalidade*, que são as interações consideradas entre iguais, ou mesma linha hierárquica, como pais e professores, estudantes - estudantes e professores e professores, pois são vínculos e lealdades de uma geração em um determinado contexto histórico. O contexto histórico, político, cultural e econômico no qual o sujeito é constituído e constitui valores, crenças, atitudes e emoções.

Na *transculturalidade*, Gervás e Delgado Burgos (2017) argumentam que a globalização se insere perfeitamente. Segundo os autores, a transculturalidade é uma definição nova que foi constituída a partir da antropologia e alude sobre as “diferentes culturas que entram em contato e se influenciam mutuamente, interagindo e gerando pontos comuns de convivência, que facilitam a convivência. Evoca as teses ligadas à construção de uma "aldeia planetária" (GERVÁS APARÍCIO; BURGOS DELGADO, 2011, p. 46). Os autores acrescentam ainda que a transculturalidade, “para muitos autores, trata-se de um conceito contrário ao de intraculturalidade; enquanto para outros é complementar” (GERVÁS APARÍCIO; BURGOS DELGADO, 2011, p. 46).

Assim, em pleno século XXI, faz-se primordial saber como retratar as interações entre sujeitos que coexistem em contextos coletivos, especialmente na escola. Conforme os autores, o caminho para nos aproximarmos do pertencimento de todas as diferenças é a educação intercultural, entretanto somente quando for exercitado a intraculturalidade é que se torna possível abrir-se para interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade.

Mudanças sociais perpassam essas práticas contra-hegemônicas, que se manifestam a favor das ‘diversidades’ dentro do global. Gervás Aparício, Martins, Bilbao e Barcelar (2017) argumentam que “diferentemente das sociedades americana e europeia, as latino-americanas oferecem maior resistência social. Sendo assim, é necessário introduzir um fator de atuação diferente do conceito ocidental de multiculturalismo e interculturalidade”, por isso eles propõem “a agir por meio de um novo conceito, a

‘intraculturalidade’ (GERVÁS APARÍCIO, MARTINS, BILBAO e BARCELAR, 2017, p. 5).

Núñez Álvarez (2017) recorre a Sabariego (2002), que apresenta diversas abordagens e modelos de ‘concepção de cultura’ constituídas especificamente no contexto escolar, são elas: concepção que promove a manutenção da cultura hegemônica do país de destino; concepção que insere a pluralidade cultural nos currículos educacionais em que a escola trabalha, por exemplo, com datas comemorativas, mas a manutenção estrutural é a das culturas dominantes; concepção que possibilita uma alternativa intercultural, pautada na igualdade entre as diversas culturas, nas quais as diversas temáticas são vivenciadas por todos os estudantes por meio de diferentes perspectivas culturais, visando à promoção da valorização da diversidade; concepção sócio-crítica que apresenta-se contra-hegemônica em oposição às desigualdades de uma perspectiva cultural política e social controladora e assimétrica para grupos minoritários. Por fim, o autor destaca a concepção global de Sabariego (2002), que envolve a interculturalidade e a luta em oposição a qualquer tipo de discriminação.

A partir dessas reflexões, o estudo em questão propõe considerar a Pedagogia Sistêmica à luz dos ECD como uma perspectiva que favorece um olhar primeiramente para a intraculturalidade, a partir de concepções, destacadas acima, que criam possibilidades de construção de uma escola intercultural, promovendo o pertencimento de todas as diferenças, sem práticas hegemônicas colonizadoras. A resistência de uma sociedade multicultural exige outras práticas pedagógicas no contexto escolar. De acordo com Enrich Parellada e Vilaginés Traveset (2016, p. 19-21), a Pedagogia Sistêmica envolve não só a razão, mas a percepção, isto é, o sentir o corpo, as emoções e os sentidos, considerando a significação de cada sujeito em uma realidade complexa e interconectada. Trata-se de uma pedagogia multidimensional sistêmica, fenomenológica e geracional de possibilidades transdisciplinares para a ressignificação do pensar, do sentir, do (inter)agir e do ser.

CAPÍTULO 5

TESSITURAS METODOLÓGICAS

O contexto social e situacional afeta as regras e os resultados linguísticos. Na construção mútua de

seu discurso, os atores fazem seleções sobre o que eles querem dizer a seguir (opções semânticas), sobre como dizê-lo (opções sociais), e sobre a forma que ele assumirá (opções linguísticas). Na base de todas essas escolhas a colidir com elas, é uma série de fatores que podem atuar como restrições. No nível mais geral, incluem fatos sociais e culturais como status social e normas culturais. No nível mais restrito são fatos dentro da própria interação [...] (GREEN e BLOOME,1997, p.209).

A metodologia desta pesquisa norteia-se pelos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), como proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999); Fairclough (2001, 2003,2000,2016) e suas vinculações ao Realismo Crítico de Bhaskar (1989,1998, 2012). Nessa perspectiva, associa-se a uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e a demais autores, que contribuíram para atender aos objetivos propostos em questão, os de um estudo realizado em contextos educacionais. Este estudo tem como objetivo maior compreender as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e as possibilidades de (re)significação de modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

O percurso metodológico, de acordo com Kaplan (1972, p. 25), lança “luz sobre suas limitações, realçando sua utilidade, esclarecendo em que se baseiam e as consequências que acarretam, indicando suas potencialidades nas nebulosas áreas das fronteiras do conhecimento” e sugerindo novas formas. Desse modo, como destaca o autor, a metodologia nos auxilia, de um modo geral, no entendimento não apenas do ‘produto’, mas do seu processo.

5.1 A pesquisa qualitativa

Os fundamentos filosóficos, epistemológicos e ontológicos que norteiam as referências metodológicas desta investigação, como já foi dito, partem de perspectivas qualitativas, por serem produtivas e se constituírem de vários recursos relevantes. O termo “qualitativo” tem sua origem do latim "qualitas", que se refere ao “caráter, característica, tipo”. O método qualitativo, deste modo, “é o conhecimento sistematizado sobre como descrever algo de uma maneira que apresente seu caráter”. (LARSSON, 1998, p. 4). Tal conceituação direcionada e sistemática não deve ser confundida com algo fixo, instituído, pois a investigação qualitativa, em sua maioria, não trilha um caminho já pré-

determinado, mas constitui seus objetivos, métodos e dados, a partir do contexto pesquisado e simultâneo ao processo de pesquisa, um aspecto que se destaca da pesquisa quantitativa, em concordância com LARSSON, 1998.

Quanto ao levantamento de questões díspares entre quantitativo e qualitativo, sabe-se que a pesquisa qualitativa não se resume mais à oposição de não quantitativa. Atualmente, esta dicotomia torna-se obsoleta, pois podemos relacioná-las sem obrigatoriamente seguir uma orientação positivista, tendo em vista que apresentar dados quantificáveis na pesquisa pode facilitar a compreensão de elementos qualitativos, conforme aborda ANDRÉ, 1995.

A escolha pela perspectiva qualitativa, quando se trata de distingui-la, está, inicialmente, no interesse, que começa pelos sociólogos, em pesquisar os fenômenos humanos e sociais para além das ciências físicas e naturais, pois estes percebem que as interações do sujeito devem ser compreendidas em um contexto. No final do século XVIII, por exemplo, surge o interesse por uma reforma social, em muitos contextos sociais, diante da necessidade de um novo olhar para as vivências e para os pontos de vista de pessoas que não têm espaço para se expressarem socialmente, como pontua ERICKSON, 1989.

No ponto de vista epistemológico do sociólogo Schwant (2000), a investigação qualitativa é uma organização reformista que surge no início da década 1970 e, apesar das censuras, conquista um espaço político e intelectual nas academias, mais como um campo para críticas científicas sociais do que como alguma forma específica de teoria social, metodologia ou filosofia social. As críticas à “epistemologia funcionalista”, ao “raciocínio instrumental” e à “antropologia filosófica do desengajamento”, e os questionamentos a respeito da tradição antropológica e sociológica de extensas pesquisas de campo possibilitam uma ressignificação do modo de pensar sobre a pesquisa de campo. Para esse autor, diferentes estudiosos experimentam metodologias empíricas e estratégias textuais movidas pelos ideais pós-modernista e pós-estruturalista, apresentando justificativas plausíveis para efetivar a pesquisa qualitativa. As reflexões sobre esses princípios que envolvem os métodos da investigação qualitativa justificam a escolha da abordagem para o estudo em questão, pois, conforme Schwant,

a prática da investigação social não pode ser adequadamente definida como uma produção atórica que requer apenas proezas metodológicas. A investigação social é uma práxis distinta, um tipo de atividade (como o ensino) que, ao fazer, transforma a própria teoria e os objetivos que a guiam. Em outras palavras, à medida que alguém se engaja nas atividades "práticas" de gerar e

interpretar dados para responder a perguntas sobre o significado do que os outros estão fazendo e depois transformar esse entendimento em conhecimento público, inevitavelmente retomamos as preocupações "teóricas" sobre o que constitui conhecimento e como deve ser justificado, sobre a natureza e o objetivo da teorização social, e assim por diante. Em suma, atuação e pensamento, prática e teoria, estão ligados em um processo contínuo de reflexão e transformação críticas (SCHWANT, 2000, p. 190-191).

Muitos autores se voltaram para a pesquisa empírica, visando desvelar e produzir concepções de fenômenos que fossem pertinentes a fim de buscar soluções para problemas cotidianos, diante das falhas das metodologias invariáveis que não contemplam diversas questões sociais, pertinentes ao ponto de vista de DENZIN E LINCOLN, 2006. A partir dessas concepções, conforme André (1995), surgem novos paradigmas de pesquisa qualitativa que contrapõem a segmentação da realidade em fragmentos suscetíveis de mensuração, pesquisando-as separadamente.

O termo 'pesquisa qualitativa' é visto como um 'guarda-chuva' por abranger diversas abordagens sobre a investigação nas ciências sociais, conhecida como hermenêutica, reconstrutiva ou interpretativa. Para Flick, em alguns momentos a nomenclatura "investigação" é mais recomendada em vez de "pesquisa", ou ambas são substituídas ao definir "como um todo de etnografia" (FLICK, 2009, p. 17).

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a conceituação de pesquisa qualitativa é permeada pelos seus princípios históricos e suas constituições no decorrer do tempo, pois nesse processo houve diversas definições. No entanto, mesmo com essa diversidade, os autores propõem, de um modo geral, uma conceituação de pesquisa qualitativa, como,

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

O cerne da pesquisa qualitativa é compreender o mundo em seu contexto e não em espaços pré-elaborados e de controle, é "entender, descrever, e às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras diferentes". Investigar "a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica" (FLICK, 2009, p. 8). Ademais, a pesquisa qualitativa considera uma aproximação maior do

pesquisador com a realidade estudada. A interação entre pesquisador e pesquisado foi um fator essencial para o processo de pesquisa nas ciências humanas, pois a construção do conhecimento também é proporcionada pelas relações dialógicas, como corrobora GONZÁLEZ- REY, 2002.

Como apontam Guba e Lincoln (1994), os métodos são suplementares, já que estão atrelados ao que o pesquisador tem como base teórica, suas crenças e visão de mundo. Nesse sentido, o estudo em questão se apoia nessa perspectiva, pois corrobora as concepções teóricas assumidas, as crenças e a visão de mundo da pesquisadora; diferentemente da atividade de pesquisa como unicamente empírica. Assim, a interpretação do pesquisador se faz relevante para este estudo, em que Larsson (1998) salienta que “o pesquisador não deve negar sua perspectiva ao leitor”, pois “a pesquisa deve estar disponível para inspeção crítica” (LARSSON, 1998, p. 6). Dentre as possibilidades que o autor sugere na prática, destaca-se a de “dar conta dos pré-entendimentos, descrevendo experiências pessoais que foram influentes e relevantes e levaram ao pré-entendimento do pesquisador sobre o que deve ser interpretado” (LARSSON, 1998, p. 7). Nesse sentido, compreende-se “que os pré-conceitos dos pesquisadores estão presentes no processo da pesquisa, não podendo ser retirados” (REES, 2008, p. 256).

O investigador fala a partir de uma determinada perspectiva, pois é marcado pelo gênero direcionado em diversas culturas e versa sobre o mundo a partir de ideias. Uma representação teórica-metodológica reporta-se a inúmeros questionamentos (epistemologia) que o investigador analisa os aspectos peculiares. Nesse sentido, ele gera dados atrelados à questão e posteriormente analisa e redige seu estudo. Esse processo está vinculado a uma organização interpretativa distinta que caracteriza, em sua maneira específica, os elementos pluriculturais sinalizados pelos gêneros, do ato da pesquisa. Assim, o pesquisador, no interior dessa organização interpretativa, que tem suas próprias histórias, concepções, é movido a adotar determinadas concepções dos colaboradores. Da mesma maneira, a política e a ética da pesquisa devem ser levadas em consideração, sob o viés teórico de DEZIN e LINCOLN, 2006. Na perspectiva interpretativista de Geertz (1989), o estudo histórico e cultural da vida social se realiza nas práticas dos colaboradores e em suas identidades.

Estas considerações sobre a interpretação são pertinentes em função das concepções teórico-metodológicas adotadas neste estudo, pois a ADC foca na pesquisa

qualitativa interpretativa do discurso, tendo o texto como fonte de objetos de estudos, abordado posteriormente.

Denzin e Lincoln (2006) apresentam relevantes conclusões acerca desses momentos sobre a pesquisa qualitativa que contribuem para a pesquisa contemporânea. Este é o momento enfático de desconstrução da ideia de “observador distante” e a construção de uma investigação mais participativa, ativa, local de curta escala que atenda a problemas mais específicos e eventos peculiares. Em primeiro ponto, os processos históricos precedentes ainda fazem parte da atualidade, seja como uma herança, seja como práticas. Em segundo, a pesquisa qualitativa é marcada por uma diversidade de escolhas teóricas, instrumentos, técnicas e métodos. Em terceiro, há uma dinamicidade nesses processos em relação às discussões sobre os modos de descrever, observar, analisar, interpretar e questionar. Por fim, reafirma-se que a pesquisa qualitativa não deve ser mais compreendida sob um viés positivista e neutro, tendo em vista que os motes sociais, especialmente da contemporaneidade, influenciam o desenvolvimento da pesquisa, alterando-a para um movimento pluricultural e multifacetado.

Diante das diversas perspectivas teóricas que envolvem a pesquisa qualitativa, vimos que não há uma perspectiva pronta, inalterável em relação ao mundo, mas distintos modos de compreender partes do mundo que, em algum momento, apresentam princípios básicos gerais. Desse modo, se “quisermos entender esses processos de produção de sentido, devemos começar por reconstruir a forma como as pessoas, as instituições e as comunicações constroem seus mundos ou a realidade social em nossa pesquisa”. (FLICK, 2009, p. 29). Esses princípios gerais são fundamentos teóricos e epistemológicos para a utilização de métodos, que serão abordados posteriormente.

Para este estudo, a pesquisa qualitativa passa por diversos campos do conhecimento; entre eles, a educação, que a utiliza como abordagem, método, técnica. A partir dessa reflexão teórica e prática, foi definido para esta pesquisa que o termo “investigação qualitativa” servirá para especificar técnicas de geração de dados, para definir o tipo de dado construído, que será analisado por intermédio da concepção da ADC.

5.1.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NA ADC

Na pesquisa analítica do discurso crítico o trabalho de campo etnográfico do pesquisador favorece especialmente as especificidades da ADC ao ir além do texto, para

os variados momentos da prática social, as circunstâncias, as interações, assim como para os valores, crenças e desejos dos colaboradores. Desse modo, a etnografia pode elucidar diversos fatores de uma prática, como os históricos e os síncronos e suas articulações na prática e no discurso. Quanto às contribuições da ADC para a etnografia, Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam que a geração de dados não pode ser vista como uma apresentação autêntica do mundo exterior, mas construções discursivas que são conciliadas para formar concepções específicas acerca do mundo coletivo. Sendo assim, os dizeres dos colaboradores estão relacionados ao contexto social do qual fazem parte; portanto, é preciso considerar e analisar de forma crítica os discursos e as práticas sociais do pesquisador e dos colaboradores do estudo em questão. Como pode ser destacado também em Fairclough,

a análise textual é um recurso para a pesquisa social que pode aprimorá-la, desde que seja usada em conjunto com outros métodos de análise. Por si só, a análise textual é limitada. [...] o envolvimento de textos na criação de significado, os efeitos causais dos textos e os efeitos ideológicos específicos dos textos. Nada disso pode ser obtido apenas através da análise textual. Para pesquisar a criação de significado, é preciso examinar as interpretações dos textos e os próprios textos, e de maneira mais geral como os textos figuram praticamente em áreas particulares da vida social, o que sugere que a análise textual é melhor enquadrada na etnografia. Para avaliar os efeitos causais e ideológicos dos textos, seria necessário enquadrar a análise textual dentro, por exemplo, da análise organizacional e vincular a "micro" análise de textos à "macro" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15).

Assim, a etnografia, neste estudo, como uma das formas de pesquisa qualitativa, será uma perspectiva social científica para contribuir com a pesquisa analítica do discurso e vice-versa. Desse modo, a perspectiva etnográfica vai além de um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos de geração de dados. Para essa pesquisa, interessa saber como Green e Bloome (1997) a partir de Ellen (1984) repensaram os fundamentos etnográficos delimitados na antropologia para apresentar seu uso na educação; logo, a análise desses fundamentos e o surgimento de demandas moveram-nos a “estabelecer uma distinção entre três abordagens da etnografia nas ciências sociais tradicionais, bem como na educação: fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas” (GREEN e BLOOME, 1997, p.181).

Dentre essas abordagens, como já foi mencionado, o estudo assume uma perspectiva etnográfica que visa a “uma abordagem mais focada (ou seja, fazer menos do que uma etnografia abrangente) para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e práticas culturais de um grupo social” (GREEN e BLOOME, 1997, p.184). Segundo esses

autores, difere-se do ‘fazer etnográfico’, que foca uma investigação mais abrangente, aprofundada e a longo prazo de um grupo social ou cultural que se enquadra em uma disciplina ou campo e da utilização como ‘ferramenta etnográfica’, que se refere ao uso de técnicas e métodos relacionados ao trabalho de campo.

Uma perspectiva etnográfica que, em vez de focar “numa forma única de variação em relação ao total da variação humana”, apresenta interesse em “analisar qualquer forma de variação existente no grupo local” (MATTOS, 2011, p. 54). Além disso, “se em uma comunidade local existe mais de uma maneira de organização social do grupo, por exemplo, em relação à linguagem, classe social e gênero” (MATTOS, 2011, p. 54), faz-se relevante investigar todas as formas coletivas de grupos específicos.

Portanto, atualmente na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, é possível realizar, como neste estudo, uma investigação do próprio contexto de atuação do pesquisador, como o contexto escolar ou sala de aula, como avulta FLICK, 2009. Entretanto, esta perspectiva de cunho etnográfico só é favorável por conta do contexto de uso da pesquisadora, ou seja, não há uma concepção universal, pois se expande a uma extensa multiplicidade de fenômenos, conforme salienta GREEN e BLOOME, 1997. Com isso, a ação etnográfica vai muito além do fazer, adotar ou utilizar ferramentas da etnografia, é preciso ressignificar esses processos diante do objeto de estudo e do decurso tangível da pesquisa de campo.

Neste panorama, verifica-se a importância de a pesquisa de etnografia ser permeada pelo contexto de uso, ou seja, uma abordagem com foco em uma prática situada para analisar as particularidades da vida diária e das práticas culturais de um grupo social. Portanto, ao optar por uma prática situada, salienta-se o que Mattos (2011) aponta sobre a perspectiva dialética, referenciada neste estudo, pois, para a autora, “o interesse da etnografia reside no estudo das variações de determinado caso e das relações entre estas variações e as variações próprias do contexto maior em que este caso está inserido” (MATTOS, 2011, p 62). Assim, entre outras questões, a dialética se faz importante na etnografia, para que, em vez de um fenômeno isolado, destacado de um contexto maior, ocorra uma articulação desses fenômenos.

A partir de um estilo holístico de representação de um grupo, isto é, como as pessoas agem, como as interações são socialmente e contextualmente organizadas, verifica-se com quais sujeitos o pesquisador está envolvido, segundo ponto de vista de REES e MELO, 2011. Assim, “os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos” revelam

“o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação” (MATTOS, 2011, p 51). Para isso, a etnografia se apoia na ADC, assim como a ADC se apoia na etnografia, nesta pesquisa, que, portanto, assume-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Desse modo, a perspectiva etnográfica integra pessoas, permitindo que os pesquisadores e as pesquisadoras participem do que as pessoas realizam, diferentemente de outros métodos empíricos que se restringem a representar o que as pessoas falam sobre o que realizam – argumentação que se apoia na perspectiva de GANS, 1999. E nessa interação “o pesquisador etnográfico, no momento da aplicação da pesquisa, deve ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados” (CANÇADO, 1994, p. 57).

Neste estudo, a pesquisa qualitativa etnográfica é também crítica. É possível dizer que raramente os pesquisadores críticos investigam da mesma maneira. Segundo THOMAS (2015), o termo crítico

descreve uma atividade e uma ideologia. Como atividade social, o pensamento crítico implica um apelo à ação que pode variar de repensar modestamente os pensamentos confortáveis até um envolvimento mais direto, que inclui ativismo político. Como ideologia, o pensamento crítico fornece um conjunto compartilhado de princípios sobre a relação entre conhecimento, suas conseqüências e obrigações dos estudiosos para com a sociedade. O objetivo da crítica, no entanto, não é criar ideólogos com idéias semelhantes ou recriar o mundo à sua própria imagem. Pelo contrário, desafia a relação entre todas as formas de investigação e a realidade estudada e sustentada (THOMAS, 2015, p. 18).

Partindo da perspectiva do autor, o ideal crítico questiona a “verdade” de modo que revoluciona a maneira de refletir sobre o que é visto como incontestável. Assim, a liberdade, como componente da crítica, conecta as características emancipatórias, normativas e avaliativas do pensamento crítico. O autor destaca ainda que “o pensamento crítico desafia condições ideacionais (simbólicas) e estruturais que não são de nossa autoria” (THOMAS, 2015, p. 19). Com efeito, a crítica imprime liberdade “na medida em que reconhece a capacidade de explorar significados alternativos sem restrições.” Manifesta “valor, porque requer um julgamento racional discernente para escolher entre alternativas conceituais e existenciais e sugere normas para guiar tanto o discurso quanto a atividade interpretativa do conhecimento” (THOMAS, 2015, p. 19).

Assim, dentre as diversas maneiras de investigar de modo crítico, a partir das articulações com a ADC e com perspectivas críticas da pedagogia, o pesquisador é

considerado um sujeito social constituído e constituidor do meio, reflete discursivamente na prática social, sobre o que se produz, distribui e consome, e, conseqüentemente contribui para a mudança social.

5.2 Concepção metodológico-teórica da ADC e sua relação transdisciplinar com a investigação qualitativa na perspectiva etnográfica crítica

Este estudo assume a perspectiva transdisciplinar, no qual os discursos não se limitam a representar ou reproduzir o social, como entidades e relações sociais, mas também possibilita a sua constituição com ênfase na mudança social, conforme apontam as considerações de FAIRCLOUGH, 2016 [1992].

A etnografia possibilita “compreender os discursos e os demais elementos das práticas sociais (pessoas, tempo/espaço, crenças/valores/desejos, relações de poder e atividade material)” (BATISTA; SATO, 2018, p. 189). Nesse viés, o que podemos definir como proposta na ADC a partir de uma investigação qualitativa de perspectiva etnográfica crítica?

Assim como a investigação qualitativa de cunho etnográfico, a ADC, na qualidade de recurso para pesquisa social crítica pode ser utilizada, em uma articulação transdisciplinar, com outros recursos teóricos e analíticos de diversos campos das ciências sociais, tendo como exemplo a etnografia crítica proposta por Chouliaraki (1995), e outros, visando ao entendimento da vida social na nova ordem capitalista e de que modo o discurso se faz como um elemento em sua prática social. Essa é uma articulação que possibilita o entendimento e a interpretação dos textos, como avulta FAIRCLOUGH, 2003.

Quanto aos pressupostos ontológicos e epistemológicos na constituição da ADC, a ontologia reflete sobre o arranjo da vida social em volta de práticas e ações comuns da sociedade legitimada e representada em práticas materiais, em formas costumeiras de práticas situadas historicamente. Epistemologicamente, são questionamentos sobre a essência do conhecimento, a respeito da probabilidade de produzir conhecimento acerca de um elemento ontológico peculiar, uma prática social específica, enfim, reflexões sobre o modo como se pondera o estudo da vida social, segundo as autoras MAGALHÃES, MARTINS, REZENDE (2017).

Os autores destacam ainda que, para além das recomendações de Chouliaraki e Fairclough (1999), a vinculação epistemológica entre ADC e etnografia são relevantes

para atender as perspectivas ontológicas assumidas na interdisciplinaridade entre ADC e as ciências sociais. Desse modo, atenta-se para as diversas perspectivas etnográficas e realizam-se escolhas ontológicas e epistemológicas para atender o que se propõe neste estudo. Por isso a importância de buscar, além da análise de documentos, instrumentos como as rodas de conversa, observação, entrevista-semiestruturada e oficinas para que envolva, não só a representação discursiva dos eventos, mas que a ação social também faça parte das gerações de dados, como apontam (MAGALHAES; MARTINS, RESENDE (2017).

A ADC é uma abordagem localizada nos princípios da pesquisa qualitativa interpretativista, com interesse na análise minuciosa de discurso e texto. O discurso é um elemento da prática social, a linguagem em uso articulada a outros elementos, bem como, para além da comunicação e informação,

a linguagem é uma parte irredutível da vida social, interconectada dialeticamente com outros elementos da vida social, de modo que a análise e a pesquisa social sempre precisam levar em consideração a linguagem [...]. Isso significa que uma maneira produtiva de fazer pesquisa social é através do foco na linguagem, usando alguma forma de análise do discurso. Não se trata de reduzir a vida social à linguagem, dizendo que tudo é discurso - não é. Pelo contrário, é uma estratégia analítica entre muitas, e geralmente faz sentido usar a análise de discurso em conjunto com outras formas de análise, por exemplo, etnografia ou formas de análise institucional (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2).

Em relação à interpretação de textos, esta requer uma contextualização, ou seja, não deve se restringir a simples ‘descrição textual’, mas, ao mesmo tempo apontam que não é suficiente destacar a interpretação de dados da investigação, relacionada ao contexto situacional, uma vez que a ADC é igualmente descritiva e explanatória, segundo perspectiva das autoras MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017. Estes autores recorrem a Kress e Van Leeuwen (2001) e Magalhães (2005) para dizer que a ‘descrição’ direciona-se para questões linguísticas e multimodais e a ‘dimensão explanatória’ focaliza questões de ‘práticas socioculturais’ e das ‘identidades’ dos colaboradores. Assim, a junção entre etnografia crítica e ADC norteia, neste estudo, a geração e análise dos dados e não se resume à descrição da vida social, mas busca interpretar e explicar as suas articulações, nas vivências sociais historicamente situadas que se constroem socialmente e constroem identidades e interações sociais. Trata-se de uma vinculação metodológica com visão emancipatória.

Os elementos de um texto são compreendidos como recursos para uma interpretação da prática social. Desse modo, os textos são instrumentos para a

investigação da ação social, e, assim, eles podem ampliar na articulação com categorias sociais, como ocorre nas identidades, como explanam MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017. A importância da articulação entre textos, gêneros discursivos e práticas sociais, remete-se à escolha da concepção crítica de discurso e da semiótica no estudo da linguagem.

A pesquisa, como foco na análise textual, busca na investigação qualitativa de cunho etnográfico a análise de discurso como prática social, tendo em vista que essa perspectiva de investigação se volta para o contexto, para os processos sociais.

Nesse sentido, a pesquisa se faz na interpretação da vida social dos sujeitos e nas suas próprias compreensões de suas vivências em relação à prática social, nos seus modos de ser, inter-agir e representar, com as bases teóricas da ADC, permeadas por símbolos e significados, ou seja, em vez de apenas estudar estes símbolos por si só nos contextos educacionais, compreendê-los em uso, no “como” e no “por que” se usa, na construção da realidade social de pessoas, especificamente, que fazem parte da comunidade escolar. Interessa saber como os sujeitos sociais se localizam nos espaços de construção de identidades, como no sistema escolar e no sistema familiar.

Nesse sentido, a pesquisa no campo da linguística e da educação está norteada por uma concepção metodológico-teórica da ADC em relação transdisciplinar com a investigação qualitativa na perspectiva etnográfica crítica, a partir de paradigmas fenomenológico e holístico, crítico, dialético, dialógico (interação colaborador e pesquisador) e emancipatório. Sob este ponto de vista, “a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATTOS, 2011, p. 50).

O estudo na concepção metodológico-teórica da ADC, somada à investigação qualitativa de perspectiva etnográfica crítica, trilha um caminho com alguns momentos previamente planejados, mas que conta com os aspectos flexíveis da investigação qualitativa, pois vai ressignificando seus objetivos, métodos e dados a partir do contexto pesquisado e simultâneo ao processo de pesquisa. Assim, o estudo emerge de questões cotidianas da pesquisadora e, por meio de um enfoque indutivo, interpretativo e colaborativo, é constituído processualmente em conjunto com a geração e análise dos dados, pois estes indicaram as categorias desta investigação, para a compreensão de fenômenos em contextos educacionais.

Nesse sentido, a pesquisadora, como um sujeito, foi um instrumento importante na pesquisa qualitativa etnográfica em ADC. A pesquisadora-sujeito na investigação qualitativa não foi imparcial, absoluta, desapaixonada, portanto, refletiu sobre o seu próprio agir, ser e representar, dialogando com os colaboradores sobre a pesquisa. Assim, a pesquisadora-sujeito crítica teve ciência que sua história de vida se entrelaçou na pesquisa, de que seu lugar no mundo contorna a sua compreensão da condição humana, ao mesmo tempo em que se valeu de fundamentos complexos, multifacetados, permeados pela indução, tendo em vista que a articulação entre ADC e a investigação qualitativa de perspectiva etnográfica visa interpretar situações específicas, a partir de uma questão motivadora, em vez de um problema, sobre a prática social discutida na pesquisa.

Como verifica-se na proposta do arcabouço de Fairclough (2003), esta pesquisa analisa o discurso como prática social, articulado com outros elementos, compreendendo-o como um modo de ação na constituição do mundo, como um modo de representação desse mundo e ainda como um modo de identificação dos sujeitos que estão em interação com o mundo e com o outro.

A pesquisa se dedicou também a buscar as contribuições da ADC em sua articulação dialógica com o Realismo Crítico, sobretudo, para não incorrer na simplicidade do Realismo Empírico. Nesse diálogo, admite-se também a vivência social com um sistema amplo construído por práticas sociais em rede, conforme explanam MAGALHAES; MARTINS; RESENDE (2017), como já foi abordado no capítulo teórico.

Partindo deste ponto de vista, os contextos educacionais devem ser investigados sob variados significados, pois os envolvidos neste contexto apresentam diversas interpretações em relação ao mundo e à vida social, e estas se associam às suas interações com o outro e com sua subjetividade, além da interpretação que o pesquisador faz, diante de todo esses processos investigativos, sobre as significações. Diante desses vários ângulos de visão de mundo social, o fazer etnográfico se torna relevante para a descrição detalhada, a partir de diversos instrumentos qualitativos somado à observação participante, pois os textos, como “materialidade linguística semiótica” de práticas sociais, necessitam ser analisados conforme o contexto e, com isso, a pesquisa de campo se faz essencial, de acordo como o posicionamento de MAGALHAES, 2006.

Ademais, com base na ADC, a pesquisa etnográfica se faz a partir da análise da conjuntura, dos contextos educacionais, nas suas especificidades históricas, culturais, sociais, geográficas, entre outros, pois “o etnógrafo não percebe – principalmente não é

capaz de perceber— aquilo que os informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o ‘com que’, ou ‘por meios de que’, ou ‘através de que’ (ou seja, lá qual for a expressão) os outros percebem” (GEERTZ, 2001a, p. 89).

A articulação entre investigação qualitativa de cunho etnográfico e as concepções da ADC busca estabelecer conexões entre diversos discursos críticos, práticas sociais, gêneros e vozes em interações, e, para além dos textos, as semioses no estudo da linguagem, de acordo com CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH (1999), com foco na transdisciplinaridade, na intertextualidade, na interdiscursividade, na entertextualização e na recontextualização.

A intertextualidade trata sobre o potencial que têm os textos de se articularem com demais textos, de tal maneira que se refere à ‘produção’ e à ‘recepção’ do texto. Essa pesquisa corrobora com uma intertextualidade que considera o contexto social, ou seja, as práticas socioculturais, tendo em vista que, essa articulação intertextual medeia as interações sociais e promove mudança social. De outro modo, a interdiscursividade constitui uma orientação no sentido do texto, de acordo com o viés teórico de MAGALHAES; MARTINS; RESENDE, 2017. Em relação à intertextualização e recontextualização, estes autores destacam, a partir das definições de Blommaert (2005) e Bernstein (1996), que a entertextualização limita-se ao ‘desencaixe’ e ao ‘reencaixe’ de um texto ou excerto textual, que pode ser ‘visual’ ou ‘verbal’, ao passo que, a recontextualização relaciona-se à interdiscursividade e à prática social.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a contribuição particular da ADC é a análise interdiscursiva que tem como foco a relação, de um lado, entre interação comunicativa e o texto, e, de outro, estruturas sociais e os processos sociais, que é medida pelo modo como as ordens sociais de discursos são empregadas. Assim, a ênfase na mudança social reverbera no destaque em como os limites e as fluências de ordens de discurso se transformam nas sociedades contemporâneas. Para Batista e Sato, a vinculação da etnografia como um método importante para o entendimento da sociedade é “fornecer elementos para a investigação dos interdiscursos, que são a manifestação de diferentes discursos acerca de determinado tema. Nas práticas, muitas são as posições dos participantes, e cada posição reflete um discurso imanente à percepção do fenômeno” (BATISTA e SATO, 2018, p. 190).

5.3 Por uma triangulação na perspectiva da ADC com desdobramento ‘prismal’ cristalino

Diante da estrutura subjetiva de análise, a triangulação é relevante neste estudo, pois, conforme Cançado (1994), a utilização de tipos de corpus, a partir da mesma ‘situação-alvo’ de pesquisa, com variados métodos e uma diversidade de instrumentos, intersecciona diversas maneiras de olhar para o mesmo objeto de estudo.

Nesse sentido, o estudo procedeu às triangulações teóricas, metodológicas e de dados. Como já foi explanado, a triangulação teórica foi permeada pelos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003, 2005, 2006) e suas vinculações ao Realismo Crítico de Bhaskar (1986,1989,1998); pela perspectiva da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1921,1979, 1981, 2002 e 2005) e os conhecimentos contemporâneos da Pedagogia Sistêmica de Marianne Franke-Gricksch (2014), Garcia Olvera (2019), Fonseca (2019) e outros autores dessa área.

No que se refere, aqui, à triangulação metodológica, associou-se à Análise de Discurso Crítica (ADC) a investigação qualitativa de perspectiva etnográfica. Assim, a triangulação dos dados é constituída de diversos gêneros discursivos, textos e práticas sociais:

- a) Observações participantes com diários de notas de campo nas escolas e nos cursos de formação em Pedagogia Sistêmica;
- b) Entrevistas semiestruturadas com pais, mães, professores, membros da gestão escolar, membros do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, formadores sistêmicos e estudantes da formação;
- c) Rodas de conversa com professores, pais, mães, membros da gestão escolar e membros do SEAA;
- d) Oficinas com estudantes das escolas públicas pesquisadas;
- e) Análise documental das docentes em formação, geradas nos momentos presenciais, a distância e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do instituto pesquisado. Análise dos documentos escolares, como PPPs das escolas públicas e outros. Análise de documentos normativos do Instituto Hellen Viera da Fonseca – IHVF.

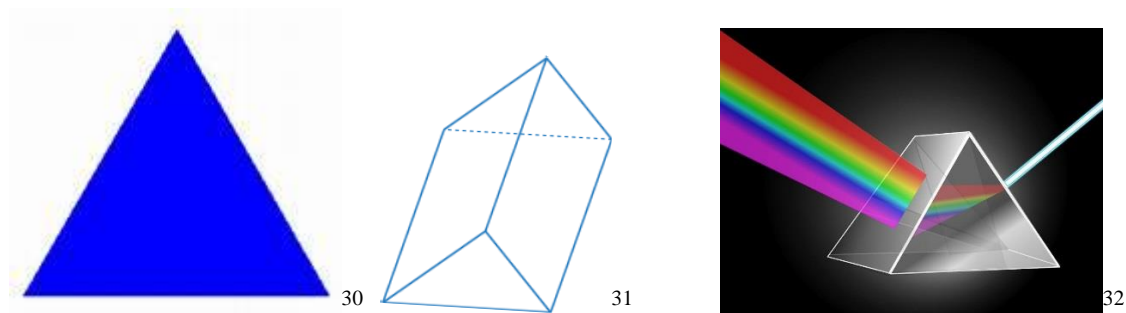
Este estudo acrescenta ainda uma diversidade de sujeitos colaboradores da pesquisa. Ao buscar investigar como práticas sociais de Pedagogia Sistêmica possibilitam a (re)significação de modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser em contexto escolar, foi possível perceber que o estudo não pôde “se esgotar no espaço da sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas” (ANDRÉ, 1995, p. 59).

Para Flick (2009), a diversidade de métodos, em outras palavras, a triangulação, é característica da pesquisa qualitativa visando proporcionar um maior entendimento do fenômeno estudado, das suas representações, tendo em vista não ser possível alcançar uma realidade objetiva. Para o autor, a triangulação não pode ser vista como instrumento ou técnica de validação, mas um caminho para a validação que se percorre com mais intensidade, ânimo, heterogeneidade, produtividade, por meio da diversidade metodológica, empírica em uma única investigação.

Como conclui Cançado (1994), “um bom procedimento para se praticar análise qualitativa, sem incorrer em observações que possam parecer apenas divagações pessoais, é a utilização, a mais ampla possível, da triangulação” (CANÇADO, 1994, p. 67). Conforme a autora, da triangulação da geração de dados e análise desencadeiam considerações que podem ser confiáveis cientificamente. É relevante também o pesquisador ter um entendimento apropriado da metodologia para que ele desenvolva suas ações de modo mais científico e conforme os ideais da investigação etnográfica. Janesick (2000) salienta que a triangulação presume a fixação de um ponto a ser discutido por diversos ângulos.

Nos estudos contemporâneos, há uma ênfase na metáfora do cristal que se faz em uma pluridimensionalidade e ângulos de visão com uma diversidade ilimitada de formatos que favorece o não absolutismo, ou seja, o questionamento do saber em detrimento de uma verdade singular que enfatiza os saberes em constante construções, como ilustrado na figura 9:

Figura 9 - Desdobramento prisma cristalino



Fonte: autora

A pesquisa qualitativa pode receber a representação de um cristal. Os cristais “crescem, mudam, alteram-se (...). Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições, que se lançam em diferentes direções” (RICHARDSON, 1997 apud DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 19). Para os autores, cada explanação do evento se diferencia como o reflexo da luz ao atravessar o cristal, ou seja, são pontos de vista diferentes sobre um mesmo evento.

Nessa perspectiva, a triangulação não é anulada, mas amplia-se o seu caminho para a validade, ao ser vista de forma cristalina (figura 3) e como uma atividade criativa em torno do assunto principal. Assim, a triangulação é a apresentação concomitante das várias realidades que refrata, segundo DENZIN E LINCOLN, 2006. Esses autores enfatizam ainda que a metáfora produz significado de gerar concomitância, em oposição à linearidade ou sequenciação. Os sujeitos são então motivados “a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 19). No decorrer do percurso metodológico deste estudo, as seções tratam de cada aspecto dessa triangulação.

5.4 Concepção metodológico-teórica da ADC: A proposta de um arcabouço metodológico para a pesquisa

As considerações sobre as transformações contemporâneas dos princípios teórico-metodológicos da ADC destacam as mudanças nos enquadres de análise. O foco no discurso desloca-se para as práticas sociais. O discurso deixa de ser proeminente na

³⁰ Triângulo é um polígono de três lados e três ângulos.

³¹ Prisma é um sólido geométrico definido no espaço tridimensional.

³² Cristalino também é aquilo que é transparente, diáfano, límpido, translúcido ou nítido, refrata, incluindo em sentido figurado. Retirado de: <https://www.dicio.com.br>

análise e revela-se como parte das práticas sociais. Diante desse processo, percebe-se o quanto a dialética, assumida neste percurso, contrasta com uma visão linear e progressiva e desencadeia um movimento cíclico de um ir e vir ‘livre’, diferente também, como salientam Chouliaraki e Fairclough (1999), da circularidade de Stubbs.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 67) recorrem a Bernstein, ao salientar que “a fim de evitar a circularidade, é necessário manter a linguagem externa da descrição ‘livre’ da sintaxe conceitual, tanto quanto possível”. Para os autores “isto tem uma dimensão pragmática e uma dimensão ética pragmática, a fim de evitar descrições do texto que são autoconfirmações da teoria (problema da circularidade de Stubbs), éticas no sentido de que os produtores de textos devem ser capazes de se engajar ou discordar) com a descrição feita deles” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 67).

Quanto à dimensão ética, os autores acreditam que, além de ampliar o espaço para os sujeitos, é possivelmente um fundamento de base interpretativa. Todavia é uma questão primordial no estudo crítico em função de ampliar caminhos e instituir uma relação dialógica entre as práticas sociais teóricas, como apontam CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999.

Partindo dessa perspectiva, o arcabouço metodológico desta investigação se constitui a partir do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999) com as contribuições de Dias (2011) e ressignificações da pesquisadora do estudo em questão, conforme as demandas da pesquisa.

Conforme Dias (2015) aborda, a questão motivadora, em vez de um problema para este estudo, são reconstruções e construções importantes, principalmente para que a pesquisa assuma uma construção teórico-metodológica que perpassa uma reflexão condizente com que se propõe o estudo. Este se volta mais para “uma questão motivadora” do que para um “problema” em si, situando práticas sociais que visam mais às possíveis contribuições do que um julgamento a partir de um ponto de vista do que venha a ser estabelecido como problema.

Para ADC, o arcabouço metodológico é uma forma de explicação crítica e reflexiva que norteia as investigações dos estudos sociais, pois vai além da análise linguística. A seguir, no quadro 7, inclui-se a perspectiva teórico-metodológica de Chouliaraki e Fairclough (1999) recontextualizada por Dias (2015).

Quadro 16 - Recontextualização do arcabouço teórico-metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999), sob a ótica de Dias (2015)

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: a) Análise da conjuntura: (i) Conjuntura histórica (ii) Conjuntura atual b) Análise do discurso: (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)

Como já foi mencionado, na primeira etapa do arcabouço, Dias (2011) apresenta a “questão motivadora”, recontextualizando o “problema” proposto no arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999), no sentido de não determinar precocemente na investigação uma questão social como problemática e, principalmente, caracterizá-la como nociva. Do contrário, a questão suscitada na pesquisa deve ser vista como questionável, discutível, que instiga uma análise crítica; portanto, faz-se relevante para este estudo, pois a questão social que instiga a pesquisa não se aproxima de um problema, mas de uma motivação representativa na vida social, especificamente, do contexto escolar. Nessa etapa verificou-se que a questão faz parte da agenda da ADC e que pode ser considerada uma ‘questão motivadora’ para a discussão de um problema social, já apontado no estudo, visando às possibilidades de mudanças.

A segunda etapa, intitulada de “Aprofundando a questão” volta-se para a análise discursiva do contexto social, compreendido a princípio como relevante perspectiva crítica, em que a autora visa desenvolver um paradigma analítico para o entendimento de fontes motivadoras e as implicações estruturais da questão investigativa. Para tanto, Dias (2011) destaca três tipos de análise essenciais, como a análise da conjuntura, a análise do discurso e, acrescentada pela autora, a análise das identidades.

Na análise conjuntural, realizada neste estudo, elucida-se o panorama da prática social em que se encontra o discurso, além da interseção entre ‘instituições’, ‘vozes’, e ‘materiais’ que constroem a prática social. Desse modo, de acordo com a autora, ultrapassa os limites da descrição isolada do tempo e do espaço para então verificar, “por exemplo, as raízes históricas de práticas cristalizadas e ainda presentes nos dias atuais é uma reflexão pertinente para a compreensão da conjuntura focalizada” (DIAS, 2011, p. 238-239).

A autora recorre a Fairclough (2003), ao destacar que a análise de discurso apresenta um enfoque duplo, tornou-se importante para a investigação linguística da questão pesquisada: estrutura e interação, priorizando uma visão alicerçada na linguagem que, dialeticamente se articula com outros componentes da vida social, com isso a análise da pesquisa social está associada à linguagem. A análise das identidades possibilita um entendimento das variadas posturas sociais admitidas pelos sujeitos a partir das diversas colocações de práticas sociais focalizadas. Há um interesse também pelas constituições de autoidentidades, visando uma compreensão das atividades reflexivas dos sujeitos em seu contexto diário.

A autora acredita ainda que essa etapa é importante, “porque ela complementa uma visão do contexto e do discurso a partir de um olhar para o sujeito que vive no contexto tal e que se submete a um discurso ‘x’ ou ‘y’” (DIAS, 2011, p. 239). O estudo em questão corrobora a relevância desse tipo de análise para a análise dos dados, pois questões identitárias se destacam nesta pesquisa.

Na terceira etapa, ressignificada pela autora como “definindo os principais desafios”, há um novo sentido para a análise científica social que em vez de se basear na ‘lógica relacional’ é norteadada pela ‘lógica dialética’, isto é, desfaz-se da centralidade da estabilidade relativa das práticas para um foco na estabilidade como resultado do poder constituído nas relações verticalizadas. Nesse sentido, a autora ressalta a “tensão dialética” entre ‘estrutura’ e as ‘atividades’ dos sujeitos envolvidos na prática social analisada.

Ao realizar essas primeiras etapas, Dias (2011) enfatiza a possibilidade de listar os ‘desafios’ que a questão motivadora anuncia na prática. Por isso, em vez de hipóteses, apresentam-se parâmetros reais para que o pesquisador pense sobre a sua análise e sobre sua questão de pesquisa, em direção ao que poderia mudar.

A quarta etapa, nomeada de “reconfigurando a questão”, visa identificar as ferramentas necessárias para transformar a maneira de ser das coisas. Assim, para além das estruturas de reprodução, enfatizam-se os trajetos feitos pelos sujeitos em situações estruturais estabelecidas, pois o que interessa são “as estruturas como sistemas abertos para a ação transformadora, o que geralmente caracteriza-se pelas tensões e contradições no interior de uma prática, em ocasiões particulares” (DIAS, 2011, p. 240). Portanto, faz-se importante recuperar a ‘questão inicial’ que foi enfatizada, descrita e analisada no decorrer do processo indicado pelo arcabouço, para então ser permitido contemplar novas

questões que não foram alcançadas e, a partir disso, projetar um olhar atualizado da “questão motivadora” na vida social.

Por fim, na quinta etapa, refletindo sobre a análise, “insere-se a relação entre a prática teórica do analista e as ‘práticas’ analisadas” (DIAS, 2011, p. 241), tendo em vista que, todo pesquisador assume uma determinada concepção teórica em consonância com as suas escolhas específicas que resulta em abordagens direcionadas para as questões da pesquisa. Na investigação crítica social, tais implicações estabelecidas podem ser refletidas. Ademais, a autora cita Chouliaraki e Fairclough (1999) para quem essa peculiaridade de concepção não é recusada desde que a peculiaridade seja elucidada e desde que outras concepções sejam consideradas. Para Dias (2011), é nessa etapa que o pesquisador pode se reconhecer como um sujeito participante da investigação crítica, ao realizar uma autorreflexão sobre as questões iniciais e objetivos antecedentes à análise, visando (re) significá-los a partir de mais apoio teórico e analítico.

Além de esse estudo assumir as modificações no arcabouço da ADC propostas por Dias (2011), adota-se também o modo de apresentá-las no decorrer do trabalho, pois, de acordo com a autora, considera-se que “dados e análise mantêm entre si uma relação dialética” e, portanto, “não é necessário que o arcabouço apareça somente na seção analítica, uma vez que o entendimento acerca do fio condutor da análise realizada, sua lógica e sincronicidade são elementos presentes na produção acadêmica como um todo” (DIAS, 2011, p. 241-242).

Do mesmo modo que Fairclough destaca que os procedimentos de análise sociodiscursivas são dinâmicos, Chouliaraki e Fairclough (1999) salientam que qualquer dos modelos analíticos, propostos ao longo do desenvolvimento da ADC, não é considerado rígido, fixo, pois o pesquisador pode construir seu percurso, alterando a ordem, acrescentando informações e destacando alguns tópicos, isto é, modificando conforme os seus contextos de pesquisa. Contudo, são esboços que possibilitam o entendimento sobre os embasamentos da ADC. Desse modo, ao propor o enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999) e as ressignificações de Dias (2015), no tratamento da geração deste capítulo, conforme a análise dialético-relacional, acrescento aqui os seguintes elementos:

Quadro 17 – Passos metodológicos de análise das gerações de dados

1) Reconhecendo os principais desafios: Entrevista de Entrada

2) Projetando possibilidades de superação: Entrevista de saída
3) Possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: Entrevistas durante e pós-formação
4) Resignificando a questão: Intercruzamento da triangulação da geração de dados
5) Refletindo sobre a análise: retomada dos objetivos e questões de pesquisa

Fonte: a autora

Nesse sentido, reconhecemos os principais desafios e rapidamente focalizamos as possibilidades de superação, já que a questão motivadora centraliza nas possibilidades de superação, a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica como possibilidades de ressignificações dos modos de pensar/sentir, agir e ser no contexto escolar. Partindo desse ponto de vista, as ressignificações dos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, têm como base, como já foram abordadas, as concepções de Fairclough (2003) denominadas de representacional (discurso), Acional (gênero) e Identificacional (estilo).

Quadro 18 – Significações discursivas em Fairclough (2003)

Significado Representacional (discurso)	Significado Acional (gênero)	Significado Identificacional (estilo)
Os discursos são formas de representações de elementos do mundo material (processos, relações e estruturas), do mundo mental (pensamentos, sentimentos, crenças) e do mundo social.	Os gêneros são notadamente os modos de (inter)agir a partir dos eventos sociais, que não se resumem a discursar e nem são gêneros textuais estáveis, mas uma (inter)ação constante com o discurso, como um dos momentos de ordens do discurso, ou seja, 'gêneros discursivos' em vez de textuais.	Estilos como práticas discursivas. A nominalização para identificação, que para além de identidades como substantivo, se dá em um processo complexo e multidirecional de identificação. A linguagem é utilizada por sujeitos em suas particularidades, que de algum modo definem como eles se identificam e identificam os outros.

Fonte: Fairclough (2003)

5.5 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico na educação

Segundo André (1995), há uma diferença de abordagem entre a etnografia para os antropólogos e para outras áreas, como a educação. Com isso, determinadas condições pré-estabelecidas pela antropologia na etnografia não são necessariamente obrigatórias na pesquisa educacional. Desse modo, buscou-se criar um arranjo metodológico que

atendesse ao contexto do objeto pesquisado, a prática situada da pesquisadora e dos colaboradores, e o espaço e tempo em que a pesquisadora se encontra no momento da pesquisa. Trata-se de uma ressignificação de processos ontológicos e epistemológicos, para a ressignificação de interações no contexto escolar inclusivo.

Bortoni-Ricardo (2008) relaciona alguns pontos favoráveis da pesquisa etnográfica a partir de um ponto de vista dialético, para a análise das interações no contexto escolar. Em seus estudos, a autora verifica que quando a pesquisa focaliza apenas um elemento da complexidade pedagógica, necessariamente, há um comprometimento na investigação, de modo que se consideraria um trabalho inconcluso, já que se faz essencial um olhar para as cadeias de interações que são constituídas na escola, como a rotina do professor, do estudante, do conhecimento. Nesse sentido, a análise da prática escolar precisa levar em consideração essa pluralidade de articulações, pois nelas se localizam as práticas sociais dos sujeitos e os sentidos que delas manifestam. Em relação a esse argumento, a autora acrescenta ainda que o professor que concilia a sua prática pedagógica com a investigação científica se mostra um professor pesquisador que se interessa pela sua ação pedagógica e pelas ações que o cercam. Com isso, a autora acredita que pode aprimorar as práticas e apresentar um melhor entendimento da mediação de conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem e das interações no contexto escolar. Outro fator importante da atualidade é que em épocas anteriores os investigadores costumavam se referir ao 'local' do estudo como 'local' fixo. Atualmente, como se propõem nessa pesquisa, os processos no contexto escolar são pesquisados em sua dinamicidade.

Por isso o interesse pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois esta favorece uma proximidade maior ao contexto escolar e possibilita uma melhor compreensão dele, principalmente de como atuam “os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 34 -35). Concomitantemente, pode-se perceber como se concretizam recursos de emancipação, empoderamento e historicidade, como processos identitários que emergem de mudanças discursivas e das práticas sociais.

Para essa autora, ter uma proximidade maior com a escola quer dizer se aprofundar mais na dinâmica das interações que constroem a rotina escolar, compreendendo as influências que a promovem ou que a impedem, verificando as estruturas nas relações de poder, e as formas de organização do trabalho pedagógico, assim como a função de cada

sujeito envolvido nesse processo de interação que constrói, desconstrói, afirma, nega, transforma práticas e conteúdos educacionais. Segundo André (1995), essa compreensão do dinamismo da rotina escolar é possível a partir de pelo menos três dimensões, como ‘a institucional ou organizacional’, ‘a instrucional ou pedagógica’ e a ‘sociopolítica/cultural’, que não são consideradas juntas, em uma multiplicidade de inter-relações, por meio das quais se busca um entendimento da dinâmica social manifestada no contexto escolar.

A dimensão institucional ou organizacional inclui questões relacionadas à prática do contexto escolar: “formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 36). Na dimensão institucional, a organização do contexto escolar influencia de modo direto no modo de planejamento da aprendizagem na sala de aula. Do mesmo modo que a instituição educacional é impactada por deliberações do social mais abrangente, uma articulação entre a prática social e o que acontece no contexto escolar. Por isso foi interessante para a pesquisa ter como colaboradores vários agentes do contexto escolar, como gestores, professores, profissionais do serviço especializado de apoio à aprendizagem (SEAA), coordenador, pais e estudantes que colaboraram por meio de instrumentos diversificados, como entrevistas, as rodas de conversa, oficinas, observações, análise de documentos, pois segundo a autora, todos influenciam direta e indiretamente no andamento da escola. Essa dimensão busca resgatar também “a história da escola; tentando compreender suas relações com a comunidade; investigando os mecanismos de poder e de decisão vigentes; e analisando as relações entre a estrutura do trabalho escolar e as práticas de sala de aula” (ANDRÉ, 1995, p. 60).

A dimensão instrucional ou pedagógica envolve os momentos de ensino na interação professor-estudante, envolvendo o conhecimento (objetivos, conteúdos, atividades e material didático); a linguagem; e os modos de avaliação do ensino e da aprendizagem. Essa interação, além da apropriação de conhecimentos, envolve também elementos ‘afetivos’, ‘morais’, ‘políticos’, ‘éticos’ e outros, que são relevantes para este estudo. Pois, consonante com as questões levantadas pela autora, os objetivos da pesquisa focalizam “a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos” (ANDRÉ, 1995, p. 36), isto é,

considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar). [...] analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 1995, p. 36-37).

Para tanto, de acordo com a autora, a observação na investigação torna-se crucial para o processo de pesquisa em sala de aula, além da análise de algum material didático do professor e algumas atividades dos estudantes, como proposto neste estudo.

A dimensão sociopolítica/cultural faz referência ao contexto sociopolítico e cultural mais abrangente, que são as macroestruturas da ação educativa. Esse campo de análise compreende “uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade” (ANDRÉ, 1995, p. 37), que, neste estudo, são analisados a partir da perspectiva crítica da ADC. Segundo a autora, e em consonância com a perspectiva teórico-metodológica da ADC, “é um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar”, a partir de um “movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.” (ANDRÉ, 1995, p. 37).

Apresenta-se aqui essas três dimensões inter-relacionadas, explanadas por André (1995) para enfatizar, como ela aponta, questões que não podem ser esquecidas em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na educação. Mattos (2011) vê essa compreensão da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como um diferencial em relação a outras pesquisas qualitativas realizadas na educação, já que estas “procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social”. (MATTOS, 2011, p 68).

Ao concordar que os eventos na escola partem de um contexto, destacam-se as questões propostas por Mattos (2011), que reforçam o compromisso da pesquisa etnográfica com as diferentes situações que ocorrem no local de pesquisa. Primeiro, “o que está acontecendo, especificamente, numa ação social que ocorre num lugar ou situação particular?” Segundo, “o que estas ações significam para os atores envolvidos

nelas, no momento em que estas ações aconteceram? Terceiro, “como os acontecimentos são organizados dentro dos padrões sociais de organização e dos princípios culturais aprendidos para a conduta no dia-a-dia?” Quarto, “são as pessoas envolvidas no local onde a ação ocorreu consistentemente presentes uns para os outros constituindo ambiente significativo um para o outro?” Quinto, “como o que está acontecendo num lugar, sala de aula (como um todo) se relaciona com acontecimentos ocorridos em outros níveis do sistema, fora ou dentro deste local (escola, família da criança, o sistema escolar, federal, estadual)?” Sexto, “como as ações rotineiras da vida num local determinado é organizado comparado com outras ações ou modos de organização social de vida numa abrangência maior de lugares no tempo e no espaço?” (MATTOS, 2011, p. 67). Para esta autora, na pesquisa educacional, responder essas questões é importante por motivos, como

1) a invisibilidade da rotina diária (“tornar” o que nos é familiar, estranho); 2) a necessidade de entender e documentar detalhadamente a prática social concreta dos atores; 3) a necessidade de estudar o significado local dos acontecimentos para os atores; 4) a necessidade de um entendimento comparativo de diferentes locais onde ocorrem ações sociais; 5) a necessidade do entendimento comparativo que vai além da compreensão imediata das circunstâncias locais da ação. (MATTOS, 2011, p. 67).

Nesse sentido, este estudo apoia-se em uma compreensão qualitativa que visa investigar o cotidiano escolar, diferentemente do foco em esquemas rígidos de observação dos comportamentos dos professores e dos estudantes em interação, segundo ANDRÉ, 1995. Assim, este estudo apoia-se em uma perspectiva etnográfica que ajusta-se às questões, objetivos e princípios da educação como um campo de estudo acadêmico. Green e Bloome (1997) destacam a relevância de perceber que há uma etnografia *na* educação, concretizada por pesquisadores universitários, professores de estudantes em pré-escolas, ensino fundamental, médio e superior, que utilizam pesquisas etnográficas como uma abordagem de pesquisa e um recurso para estudar a vida cotidiana no interior e no exterior da escola.

O uso da etnografia *na* educação chama a atenção para algumas características apontadas por Johnson, Avenarius e Weatherford (2006), em que pesquisadores na educação, ao pesquisarem seus próprios contextos, como um participante ativo, podem amenizar questões étnicas, linguísticas e culturais, mas precisam ter o cuidado de não focar somente em um papel social ativo. Pergunta-se “até que ponto um papel ativo permite o movimento entre os vários grupos identificáveis encontrados no cenário etnográfico. A superidentificação com um único grupo geralmente pode inibir o acesso a

um conjunto diversificado de informantes” (JOHNSON, AVENARIUS, WEATHERFORD, 2006, p. 117).

Apesar de enfatizar a pesquisa na educação, pois faço parte do chão da escola, como salienta Green e Bloome (1997), a partir de Geertz (1983), estudiosos sociais da educação, muitas vezes, contribuem com os pesquisadores profissionais na educação e utilizam os vários conhecimentos constituídos nas disciplinas, assim como utilizam as formas de pesquisas e descobertas das áreas da antropologia e sociologia. Com isso, dificilmente alguma pesquisa etnográfica será somente *da* educação ou *na* educação. Ainda assim, essa diferenciação torna-se produtiva “no exame dos locais intelectuais nos quais a etnografia e os estudos etnográficos sobre educação foram localizados” (GREEN e BLOOME, 1997, p.188).

Partindo dessa perspectiva, este estudo foi realizado a partir de uma etnografia *na* educação que se fundamentou tanto nos conhecimentos advindos do campo da educação quanto no contexto histórico da etnografia em antropologia e sociologia; contudo, teve uma professora como pesquisadora etnógrafa que foi inspirada por questões educacionais, finalidades, necessidades e inquietações do espaço em que atua e estas constituíram as características específicas da etnografia na educação deste estudo. Ademais, o estudo buscou um conjunto de colaboradores. Somando a essas características, evidencia-se “a contribuição que a pesquisa do tipo etnográfico pode trazer para um entendimento das inter-relações entre o dentro e o fora da sala de aula” (ANDRÉ, 1995, p. 62). Segundo a autora, a partir de concepções teórico-metodológicas que admitem a interação real do pesquisador com a prática diária do contexto escolar e um entendimento de sentidos conferidos a este contexto pelos agentes da escola, há uma possibilidade de reconstituir as redes de interações que são geradas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Nesse contexto, o estudo qualitativo de cunho etnográfico crítico *na* educação contrapõe-se a um modelo distanciado da realidade, já que se situa na desconstrução desse modelo, a partir do rearranjo do conhecimento e do reposicionamento das pessoas. Por isso, é fundamental que haja transformações nas relações sociais, conforme explana GREEN e BLOOME, 1997.

Segundo Green e Bloome (1997), as pesquisas etnográficas *na* educação contrapõem-se às abordagens que iniciam, primeiramente, com definições, com pesquisas que estudam processos-produtos. Para os etnógrafos *na* educação, estas definições não podem ser vistas a priori, pois não estão dissociadas das construções culturais e sociais dos integrantes da sala de aula. Com isso, pesquisas etnográficas difundiram novas ideias

sobre o modo pelo qual o conhecimento e a aprendizagem são socialmente construídos em sala de aula, diferentemente da observação e análise de um conjunto de comportamentos. Desse modo, a etnografia *na* educação contribui para uma base de conhecimento para a educação. (GREEN e BLOOME, 1997). Para ilustrar essa mudança de foco, estes autores destacam os tipos de questões que etnógrafos *na* educação podem fazer, “o que conta como aprender nas e através das ‘lições’ e tempo nesta sala de aula; quem tem acesso a esse aprendizado; como os estudantes percebem, compreendem e participam da aprendizagem? (GREEN e BLOOME, 1997, p. 198).

Partindo desse ponto de vista, esta pesquisa reflete sobre esse olhar para além dos conteúdos, por meio da vivência de outros saberes socioculturais, ou seja, a pesquisa etnográfica na educação deve estar permeada por questões dialéticas, deve ir além do olhar para a “[...] aquisição do conteúdo ou das habilidades acadêmicas ou não acadêmicas pretendidas, mas está relacionada ao conjunto de significados e valores culturais mantidos pela comunidade educacional local para a educação em sala de aula.” (BLOOME, PURO e THEODOROU, 1989, p. 272, apud GREEN e BLOOME, 1997, p. 198). Assim, envolvem-se questionamentos reflexivos sobre o ingresso e transformação social e cultural nas escolas, conforme as seguintes questões:

O foco no acesso ofusca a necessidade de mudança cultural e social nas instituições educacionais? O foco na mudança cultural e social ignora as necessidades atuais de pessoas de comunidades não dominantes para sobreviver e ter sucesso na cultura dominante? Como, quando e onde as questões de acesso e mudança social e cultural podem ser reunidas? (GREEN e BLOOME, 1997, p. 200).

Esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico *na* educação adota a ADC como teoria e metodologia de pesquisa que norteia a concepção crítica da etnografia. A preferência pela ADC localiza o estudo em uma área dentro da linguística vinculada à processos sociais e culturais. Assim, como proposta deste estudo, a decisão de fundamentar a abordagem na ADC tem implicações para cada etapa dos processos de geração, análise e interpretação de dados, pois, com efeito, é por meio da prática social em sala de aula que os ‘fenômenos’ culturais, sociais e linguísticos são compreendidos. Para a ADC, como o discurso se constitui na realidade, uma ação social, é possível compreender, nessa perspectiva crítica, relevantes questões da educação e, para além disso, transformá-las por meio de uma reflexão com foco na educação emancipadora.

O etnógrafo, “utilizando uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero, e a cena imediata onde estas relações se manifestam” (MATTOS, 2011, p. 56). Portanto, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico *na* educação, fundamentada na ADC, como uma metodologia que usa a análise linguística nos fenômenos históricos, sociais e culturais com foco na mudança social, possibilita ao pesquisador de Análise de Discurso Crítica estudar eventos escolares que se inter-relacionam com valores pessoais e familiares.

De acordo com André (1995), realiza-se uma investigação sobre o cotidiano escolar, contrariando um estudo do cotidiano escolar, como um lugar de coleta de dado. Do mesmo modo que categorias da pesquisa que partem desse contexto não são preestabelecidas.

5.6 Procedimentos de geração de dados

Em respeito aos colaboradores, o estudo corrobora os ideais de Berger (2001), ao destacar a importância de falar sobre a interpretação do pesquisador se distinguir das interpretações dos colaboradores, ou seja, esclarecer aos leitores que o entendimento do pesquisador nem sempre pode estar em concordância com a compreensão dos colaboradores. Segundo Mattos (2011), a abordagem etnográfica tem essa preocupação ao escrever sobre o outro na “tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja comprometedor, não seja invasor, não seja discriminatório, não seja opressor, ou não seja excludente” (MATTOS, 2011, p. 65).

A pesquisa qualitativa, conforme Mason (1997), abandona a noção de que o investigador “pode ser um coletor de informações completamente neutro sobre o mundo social” já que, “ele é visto como alguém que constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e métodos que derivam de sua postura epistemológica” (MASON, 1997, p. 36 apud REES e MELLO, 2011, p. 34).

Partindo desse viés de pesquisa, os dados são construídos, não detectados. Assim, diferentemente de coleta de dados, este estudo faz uso de *geração* de dados. Por isso, nesta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico na educação, a pesquisadora não é simplesmente uma observadora, mas uma observadora ativa que vivencia os fatos, que, a partir de uma concepção analítica e interpretativa e segundo os seus fundamentos e

procedimentos epistemológicos, constitui o conhecimento nos contextos estudados, segundo concepção de REES e MELLO, 2011.

Também de acordo com Rees e Melo (2011), o investigador empenha-se na construção dos dados por meio dos seus instrumentos de pesquisa, dessa maneira, o processo de geração dos dados é interativo, analítico e interpretativo, orientado pela visão ontológica do pesquisador sobre as práticas sociais e pela visão epistemológica de como essas práticas são compreendidas. Desse modo, a construção, organização e análise das informações se dá pela geração de dados, que constitui o corpus deste estudo, por meio das seguintes técnicas, métodos e instrumentos: observação participante com diário de campo, análise de documentos e de materiais didáticos, entrevista semiestruturada, rodas de conversa e oficinas com narrativas visuais.

Esse conjunto de recursos que contribui para a geração de dados, atende, dentre outras questões, a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, na qual o discurso não é mera prática social, “mas é considerado como elemento semiótico das práticas sociais, incluindo não só a linguagem, como também a comunicação ‘para-verbal’ (expressões faciais, movimentos do corpo, os gestos), bem como as imagens visuais” (DIAS, 2011, p. 215).

A partir destes instrumentos, métodos e técnicas, foi possível gerar os dados dos contextos pesquisados, em aproximadamente quatro semestres. Em síntese, foram realizadas dezoito entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio); trinta momentos de observações participantes (nota de campo); duas oficinas, cada uma com duas seções (gravadas e filmadas) de aproximadamente 60 min cada; 2 rodas de conversa, cada um com duas seções (gravadas e filmadas) de aproximadamente 120 min cada. A isso se soma a análise documental: propostas pedagógicas, materiais didáticos e relatos registrados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Diante disso, considera-se que os dados gerados podem ser alcançados com um número pequeno de participantes, e, mesmo assim, a geração de dados torna-se extensa, exigindo recortes que serão norteados pelos objetivos do estudo em questão, de acordo com CANÇADO, 1994.

Nesse percurso, houve alguns obstáculos que modificaram alguns momentos da geração de dados. Não foi possível encontrar uma escola do Ensino Fundamental com uma diversidade de profissionais e professores que realizaram a formação para investigar, por completo, as práticas de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar. É uma investigação da prática-teoria-prática, já que a formação possibilita a vivência dessas experiências no

contexto escolar, ao final de cada módulo, mas que se complicou com o isolamento em função da pandemia COVID 19.

Sendo assim, esse momento da pesquisa ocorreu em diferentes escolas, sendo denominadas, portanto, de Multiescola. As observações foram realizadas virtualmente e as oficinas foram realizadas apenas com os estudantes de uma das escolas, por meio da sala virtual utilizada pela professora para ministrar as aulas. As entrevistas semiestruturadas com as duas professoras, a gestora, a orientadora educacional e a psicóloga, assim como as rodas de conversa com essas profissionais, também ocorrem virtualmente. Na análise do PPP, foi selecionada uma das escolas.

Como vimos, a triangulação do corpus valeu-se de múltiplas estratégias: observação não participante, observação participante, observação na formação, observação nas salas de aula de professores que fazem ou fizeram a formação; entrevista com docentes- estudantes antes de iniciar a formação (entrevista de entrada), entrevista com docentes- estudantes depois da formação (entrevista de saída), entrevista com a formadora, entrevista com professores, gestores, coordenador, profissionais da SEAA e famílias, que fizeram a formação ou não; registros das professoras-estudantes em momentos presenciais e a distância; rodas de conversa e oficinas. As múltiplas estratégias tiveram como foco a organização da geração de dados em três dimensões: *antes/depois da formação*; *durante a formação* e *pós-formação*, a partir dessa triangulação de corpus.

5.6.1 ATORES SOCIAIS DA PESQUISA

Nesta subseção destaca-se as especificidades dos colaboradores da pesquisa, apresentados no quadro abaixo. Estes foram selecionados a partir de uma relação direta com a formação em Pedagogia Sistêmica, e, em alguns casos, houve uma relação indireta. O critério mais específico é que os professores das turmas observadas tinham que ter realizado a formação em Pedagogia Sistêmica. Contudo, dos colaboradores previstos para a pesquisa, na escola Flores, somente a gestora e o pai de um aluno não fizeram a formação. Outro aspecto importante neste contexto é que a coordenadora foi convidada a ser colaboradora a partir da observação do contexto escolar e da sala de aula. Nesse contexto, verificou-se que a coordenadora, que fez a formação, conduziu as coletivas com os professores e elabora atividades coletivas com os estudantes, utilizando-se de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

Diante do momento atual, isolamento em função da pandemia de COVID19, como já foi mencionado, na Multiescola, as colaboradoras, como as professoras, gestora, psicóloga e a orientadora educacional, vieram de escolas diversificadas. Todas estavam realizando a formação, que passou a ser ministrada remotamente devido ao isolamento.

Ademais, apesar de especificarmos professores, gestão e os profissionais do SEAA, estes, de um modo, geral, são identificados, na maioria das vezes, como docentes, no decorrer da pesquisa, no sentido de atuarem ‘com’ e ‘para’ docência no contexto escolar.

O Instituto Hellen Viera da Fonseca (IHVF) foi o campo de pesquisa onde aconteceram as formações com a formadora Hellen. Houve a permissão para expor o nome do instituto e da formadora, todavia as professoras-estudantes foram identificadas com os nomes fictícios: Rubi, Esmeralda, Pérola e Diamante.

No campo de pesquisa Multiescola, esse nome fictício remete ao fato de os atores sociais, colaboradores da pesquisa, atuarem em diversas escolas, são eles: Vênus, estudantes de Vênus, Mercúrio, estudantes de Mercúrio, Sol, Marte e Terra. No campo de pesquisa Escola Flores, esse nome fictício remete ao fato de os atores sociais da escola, colaboradores da pesquisa, atuarem na mesma escola, são eles: Hortência, estudantes de Hortência, Bromélia, estudantes de Bromélia, Girassol, Azaleia, Calêndula, Cravo e Rosa.

Os nomes fictícios foram escolhidos pela pesquisadora, ao representar metaforicamente, nada subjetivo em relação à cada escola e cada ator social que colaborou com o estudo, a expressão sistêmica de que ‘Todos fazem parte’ e são ‘importantes do jeito que cada um é’. Seja uma delicada e bela flor, seja uma preciosa e rígida pedra, seja um poderoso e misterioso elemento do espaço e dentre tantas outras diversidades. Estejam acima ou abaixo, todos são agentes da constituição de um todo que, portanto, não é a soma de suas partes.

Quadro 19 - Contextos da pesquisa e colaboradores

CAMPO DE PESQUISA	C	PERFIL DOS COLABORADORES (C)
IHVF	Formadora	Tem 54 anos, é graduada em Pedagogia, mestre em Psicologia, com diversas formações em “Constelação Familiar” e “Pedagogia Sistêmica”. Professora recentemente aposentada da SEDF, atuou como gestora, coordenadora e professora do ensino ‘regular’ e do ensino ‘especial’.

	Docente/ Aluna (R) Rubi	Tem 43 anos, é graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão de Pessoas e Educação à Distância. Atua há 20 anos no ensino privado: os três últimos anos nas séries iniciais do EF. Formação em Pedagogia Sistêmica: início em 2019.
	Docente/ Aluna (E) Esmeralda	Tem 46 anos, é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e alfabetização. Atua há 20 anos no ensino público: 2 nos de ensino especial, de coordenação, de formação de professores, de sala de recursos e os outros 12 anos em educação infantil e alfabetização. Formação em Pedagogia Sistêmica: início em 2019.
	Docente/ Aluna (P) Pérola	Tem 43 anos, é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia com ênfase em ensino especial e educação inclusiva. Atua há 24 anos no ensino público: 9 anos nas séries iniciais do EF; 13 anos na educação infantil e 2 anos na coordenação. Formação em Pedagogia Sistêmica: início em 2019.
	Docente/ aluna (D) Diamante	Tem 47 anos, é graduada em Pedagogia, com especialização educação especial. Atua há 20 anos no ensino público: 1º ao 5º do EF. Formação em Pedagogia Sistêmica: início em 2020.
Multiescola	Docente Mercúrio (ME)	Tem 51 anos, é graduada em Pedagogia com especialização em gestão escolar e anos iniciais e cursando neuropsicopedagogia. Atua há 23 anos na SEEDF: 2 como supervisora, 1 na coordenação e 19 anos em alfabetização. Iniciou a formação em Pedagogia Sistêmica em 2019
	Docente Vênus (VE)	Tem 42 anos, é graduada em Pedagogia e Biologia com especialização em Gestão e Orientação Educacional; Educação Infantil e Séries Iniciais, cursando Psicopedagogia. Atua há 3 anos na SEEDF: 2 anos de coordenação em CEI e os 2 últimos anos no Ensino Fundamental. Iniciou a formação em Pedagogia Sistêmica em 2019.
	Gestora Sol (SO)	Tem 50 anos, é graduada em Artes Plásticas com especialização em Psicopedagogia. Atua há 23 anos na SEEDF: 10 anos em sala de aula e os demais como gestora. Iniciou a formação em Pedagogia Sistêmica em 2019.
	Orientadora Educativa Terra (TE)	Tem 36 anos, é graduada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Especialização em Psicopedagogia. Atuou 2 anos na educação. Atua há 5 anos na SEEDF como orientadora educacional da SEAA. Iniciou a formação em Pedagogia Sistêmica em 2019.
	Psicóloga Marte (MA)	Tem 57 anos, é graduada em Pedagogia e Psicologia. Especialização em Psicologia Social. Formação em Constelação Familiar. 7 anos como professora, 4 anos como orientadora educacional, 7 anos de psicologia clínica e atua como psicóloga na SEDF/EEAA há 6 anos. Iniciou a formação em Pedagogia Sistêmica em 2016. Refez a formação em 2019.
Escola Flores	Docente Hortência (HO)	Tem 40 anos é graduada em história, com especialização em socioeconômica do Brasil e coordenação pedagógica. Atua há 17 anos na SEEDF, nesse período está há 3 anos no CEI. Formação em Pedagogia Sistêmica entre os anos de 2015 e 2016. Participando da pesquisa, se inscreveu na formação em 2020 para refazê-la.
		Estudantes - 4 anos

Docente Bromélia (BRO)	<p>Tem 41 anos, é graduada em Matemática, atuou 1 ano nessa área específica. Tem especialização em Psicopedagogia. Atua na SEDF há 21 anos, nesse período está há 16 anos no CEI. Inicialmente conheceu a Constelação Familiar.</p> <p>Formação em Pedagogia Sistêmica em 2016, refazendo em 2017.</p> <p>Estudantes – 5 anos</p>
Docente Calêndula SR (CA)	<p>Tem 50 anos, é graduada em Pedagogia. Tem especializações em Educação Especial com Ênfase na Inclusão e Administração Escolar. Atua na SEDF há 31 anos, nesse período está há 5 anos no CEI como professora de Sala de Recursos.</p> <p>Formação em Pedagogia Sistêmica em 2015, refazendo em 2020 após a entrevista desta pesquisa.</p>
Coordenadora Azaleia (A)	<p>Tem 50 anos, é graduada em Pedagogia. Tem especializações em Psicopedagogia e Educação, democracia e gestão escolar. Atua na SEDF há 24 anos, nesse período está há 5 anos no CEI e os dois últimos na Coordenação Pedagógica</p> <p>Formação em Pedagogia Sistêmica em 2016.</p>
Gestora Girassol (GI)	<p>Tem 50 anos, é graduada em Pedagogia e Inclusão Escola. Tem especialização em Orientação Escolar, democracia e gestão escolar. Atua na SEDF há 30 anos, nesse período está há 16 anos no CEI e 4 anos na gestão.</p> <p>Não realizou formação em Pedagogia Sistêmica</p>
Pai Cravo (CRA)	<p>Tem 33 anos, é graduando de Administração de Empresas, profissional liberal em Marketing digital. Pai de estudante do 2º período.</p> <p>Nunca ouviu falar sobre Pedagogia Sistêmica.</p>
Mãe Rosa (RO)	<p>Tem 42 anos, é graduada em Matemática. Atua na SEDF há 23 anos como professora. Atualmente é assessora na SEDF</p> <p>Formação em Pedagogia Sistêmica entre os anos de 2015 e 2018.</p>
Pesquisadora (P)	<p>Tem 40 anos, é graduada em pedagogia, mestre em Desenvolvimentos Humano e Educação, especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Atua na SEEDF há 13 anos como professora de séries iniciais e pedagoga da SEEA.</p> <p>Formação em Pedagogia Sistêmica entre os anos de 2017 e 2018.</p>

Fonte: a autora

5.6.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação é essencial no processo de geração dos dados, pois pode ser considerada a base para a descrição e interpretação dos eventos no contexto pesquisado, de acordo com a teoria de REES e MELLO, 2011. Esta se dá na atividade de campo, em que o pesquisador registra, de forma minuciosa e imerso no contexto, condutas, atos, diálogos, interações interpessoais, processos organizacionais ou comunitários e demais experiências humanas, conforme avulta PATTON, 2002.

As notas de campo são particularmente os instrumentos essenciais da pesquisa etnográfica que se relacionam com outros instrumentos para a credibilidade às interpretações e às análises do investigador. As notas de campo podem ser geradas nas entrevistas, análise de documentos, grupos focais, oficinas e outros, contudo se aproxima mais da observação, de acordo com a perspectiva de REES e MELLO, 2011.

Nessa perspectiva, o estudo parte de uma observação etnográfica participante, em que a pesquisadora interagiu com o evento estudado, influenciando-o e sendo influenciado por ele, assim como realizou observações não participantes, porém autorizadas pelos colaboradores, conforme aponta ANDRÉ, 1995. Como apresenta Patton (1986), fez-se uma observação aberta em que os colaboradores estiveram cientes que estavam sendo observados. Desse modo, a observação ocorreu, ao longo da pesquisa, na formação em Pedagogia Sistêmica e em escolas públicas que têm professoras e demais profissionais que participaram desta formação e que desenvolvem atividades com base na Pedagogia Sistêmica.

Na formação do IHVF, ora eu me coloquei como observadora, ora eu participei de algumas atividades e interagi com os estudantes e com a formadora. Reafirma-se aqui que o pesquisador pode caminhar por essas duas extremidades, ora pode se colocar como observador, colocando-se de fora do processo de ensino, ora pode ser participante, interagindo nas atividades realizadas, segundo CANÇADO, 1994. Nas observações das escolas públicas, o foco foi na observação não participante, principalmente, para não interromper o planejamento de aula das professoras.

A pesquisa se iniciou com as observações no IHVF, que ocorreram em aproximadamente 10 encontros, sendo que a formação é dividida em cinco módulos e cada módulo tem seis encontros. Nessas observações, foi utilizado apenas o diário de campo e o foco era, principalmente, nas colaboradoras que participaram das entrevistas.

As observações ocorreram em três escolas, com um diferencial importante. Na escola Flores as observações foram presenciais, com nota de campo, possibilitando observações em salas de aula e demais espaços escolares, já na Multiescola, as observações ocorreram em salas virtuais, por meio do ensino remoto. Nessas duas salas de aula, as professoras fizeram a formação em Pedagogia Sistêmica há alguns anos.

Na escola Flores, das cinco observações previstas na turma da colaboradora Bromélia, com estudantes de 5 anos do 2º período da educação infantil, foram realizadas três observações com duração de 5 horas, pois no quarto dia a escola promoveu uma passeata, “Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência”, na qual eu fiz observação

participativa, registros fotográficos dos materiais apresentados na passeata, como cartazes e faixas, e nota de campo. No quinto dia, não houve observação, pois a professora regente estava de licença médica.

Das cinco observações previstas na turma da colaboradora Hortência, com estudantes de 4 anos do 1º período da educação infantil, foram realizadas quatro observações em sala de aula, com duração de 5 horas e uma observação participante na passeata, citada acima. A partir das observações nessa escola, verificou-se a importância de entrevistar uma coordenadora que também fez a formação em Pedagogia Sistêmica.

As observações na Multiescola ocorreram no ensino remoto em função da pandemia COVID 19. Do mesmo modo, ocorreram observações não participantes, principalmente, para não interromper o planejamento de aula das professoras. Foram realizadas 5 observações com notas de campo em uma sala de aula do Ensino Fundamental, com duração de 3 horas cada, na turma da colaboradora Vênus. A professora estava em formação em Pedagogia Sistêmica, conforme o quadro 8. Houve seis observações com notas de campo. Houve rodas de conversa, realizadas com as colaboradoras da Multiescola, pois, como já foi justificado, a proposta inicial era encontrar uma escola em que atuassem todos esses profissionais, mas, devido à pandemia COVID19, não foi possível. As oficinas foram feitas em duas seções com treze estudantes de uma das escolas da Multiescola, na turma da colaboradora Vênus. A análise documental ocorreu no PPP da escola em que foi realizada a oficina com os estudantes.

5.6.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

André (1995) propõe que a intenção das entrevistas na pesquisa é adentrar nas questões e elucidar dificuldades observadas. As entrevistas semiestruturadas são perguntas abertas que exploram as vivências, posições, percepções, compreensões e emoções dos colaboradores, são excertos contextuais transcritos e, portanto, consideravelmente interpretáveis. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que essa particularidade “semiestruturada” possibilita que as perguntas sejam construídas e reconstruídas no decorrer da entrevista, favorecendo a subjetividade do colaborador, expressando livremente seu ponto de vista sobre o assunto, e, dessa forma, o pesquisador se distancia de perguntas prévias que, muitas vezes, restringem e moldam a participação do colaborador.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi utilizada neste estudo por permitir elucidar a subjetividade do participante, possibilitando emergir assuntos por não haver uma obrigatoriedade de um roteiro com perguntas limitadas. Assim, surgiram assuntos que foram além do tema proposto, mas que foram significativos para os rumos da investigação. Ao mesmo tempo, foi possível também direcionar algumas perguntas, pois a entrevista semiestruturada permite certo direcionamento, visando instigar o participante a pensar sobre sua posição e enunciar sua divergência ou concordância em relação a uma pergunta e declaração, conforme FLICK, 2013.

Partindo dessa perspectiva, no IHVF foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas, que foram classificadas em 4 entrevistas de entrada e 4 entrevistas de saída, com quatro docentes-estudantes da formação, três de uma mesma turma e uma de outra turma e, por fim, uma entrevista semiestruturada com a formadora. Como já foi mencionado acima, as entrevistas de entrada contribuíram para a geração de dados do *antes da formação* e as entrevistas de saída contribuíram para a geração de dados do *depois da formação*. Essas colaboradoras contribuíram para o estudo de Práticas de Pedagogia Sistêmica na Pesquisa.

Na escola Flores, foram entrevistadas 2 professoras, 1 uma coordenadora e 1 professora de sala de recursos que já fizeram a formação em Pedagogia Sistêmica, além da gestora, que não fez, mas, segundo informações prévias, acolheu as sugestões de atividades propostas pelas professoras que fizeram a formação e abriu espaço para a realização em todo o contexto escolar. Foi também entrevistado um pai cujo filho estuda com uma professora que fez a formação e uma mãe que fez a formação e seu filho estuda com uma professora que fez a formação.

As entrevistas semiestruturadas se iniciaram com a gestora da escola em um momento oportuno, pois sempre estava muito envolvida com a escola. A gestora não fez a formação em Pedagogia Sistêmica, mas, considerando os objetivos propostos, isso não prejudica a pesquisa, pois a especificidade de ter realizado a formação em Pedagogia Sistêmica recai, principalmente, sobre os docentes e na aceitação dos gestores. As duas professoras participaram no horário de coordenação coletiva e no dia buscou-se um lugar mais reservado para ambas, pesquisadora e colaboradoras ficarem mais à vontade para se expressarem. A professora de sala de recursos preferiu um dia que não estava atendendo estudante para que a entrevista acontecesse na sua sala de atendimento. Diante de algumas sugestões, o pai e a mãe optaram em chegar um pouco mais cedo na escola, antes da saída dos seus filhos, para participarem da entrevista. De acordo com a proposta da entrevista

semiestruturada que, em sua maioria é de ‘perguntas abertas’, foram apresentados aos colaboradores temas relacionados ao objeto de pesquisa, no qual o roteiro pode ser conferido no anexo D deste trabalho.

5.6.4 GRUPO FOCAL/RODAS DE CONVERSA

Barbour (2009) apresenta inicialmente duas questões importantes em relação à definição de grupo focal. A primeira é que não há uma formatação única de grupo focal, pois este deve ser organizado conforme as especificidades da pesquisa, já que o que é de utilidade pra um, não se faz importante para outros, e assim por diante. Em segundo, ele não compreende o grupo focal como uma entrevista em grupo, no sentido de que não há um interesse por uma apresentação da “visão consensual”, mas denomina como grupo focal a interação entre os colaboradores, pois este promove o processo de “criar o consenso” por meio do debate. Portanto, esse autor destaca uma definição geral, que é: “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo” (KITZINGER e BARBOUR, 1999, p. 20, apud BARBOUR, 2009, p. 21).

A partir das bases do grupo focal, apresento as rodas de conversa como um procedimento que atravessou o estudo em questão. Esta se aproxima mais do como se deu esse processo sociodiscursivo, e em relação aos próprios pressupostos teóricos da pesquisa, pois as rodas de conversa partem da perspectiva de Paulo Freire. Desse modo, nas rodas de conversa do estudo em questão foi possível constituir um ambiente de trocas dialógicas, de escuta e de lugar de fala entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’, em um movimento de problematizar, refletir, agir e mudar. Portanto as rodas de conversa foram sistematizadas como uma técnica, na perspectiva de Freire e Shor (1987), pois

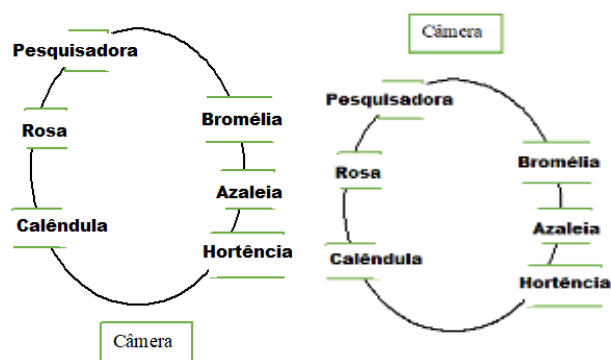
O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE; SHOR, 1987, p. 127).

Assim, este estudo segue com essa perspectiva, uma vez que promoveu discussões de temas e não perguntas para obter respostas, visando proporcionar um debate nos quais todos podem expor suas ideias, trocar opiniões e relatar experiências.

Uma das especificidades das rodas de conversa, nessa pesquisa, foi a junção dos colaboradores da escola com os pais dos estudantes, considerando que a Pedagogia Sistêmica tem um foco nessa interação entre Família e Escola. Segundo Gaskell (2002, p. 79) no grupo focal, há discussões “sem privilegiar indivíduos particulares ou posições” e aplica-se o mesmo às rodas de conversa, nada assimétricas. Essa junção foi possível na escola Flores, mas, na Multiescola, não foi possível devido à dificuldade de contato com os pais por conta da pandemia COVID 19.

Na escola Flores, as rodas de conversa foram divididas em duas seções, cada uma realizada em um dia no turno matutino. Na primeira seção, o pai não compareceu por problemas de saúde e a gestora justificou que não iria participar porque teria que resolver um problema administrativo da escola. Neste dia, compareceram as duas professoras, a professora de sala de recursos, a coordenadora e a mãe. A duração prevista de 60 minutos se estendeu um pouco com os debates sobre os seguintes temas: educação inclusiva; diversidade escolar; lei do pertencimento; interações professor e estudante, estudante e estudante, professor e professor e família e escola; lei da hierarquia; dificuldades no processo de ensino – aprendizagem; lei do equilíbrio; os efeitos das frases sistêmicas, como “Aqui todos estão incluídos”, “Aqui todos tem um lugar”, “Aqui todos são estudantes”, “Eu vejo você”, “Você é importante”, “Eu vejo seu papai e sua mamãe em você”, “Aqui você tem um lugar” “Aqui você está incluído junto com seu sistema familiar, do jeitinho que ele é”; Pedagogia Sistêmica na escola inclusiva e; relatos e debates sobre experiências de Pedagogia Sistêmica em sala de aula.

Figura 10 - Disposição das colaboradoras no primeiro dia de grupos focais



fonte: a autora

Na segunda seção de rodas de conversa na escola Flores, as discussões foram conduzidas de acordo com os dados gerados no primeiro encontro. Houve um imprevisto na escola e a coordenadora e a professora do 1º período tiveram que participar de um evento no mesmo horário da roda de conversa; a gestora teve uma reunião emergencial; e a mãe também comunicou o surgimento de um imprevisto no trabalho. Foi sugerida a remarcação, mas os colaboradores resolveram seguir por não ter uma data viável para todos juntos. Portanto, nesse dia compareceram a professora do 2º período, a professora de sala de recursos e o pai. A duração prevista de 60 minutos se estendeu mais um pouco, por interesse dos colaboradores em continuar debatendo os temas mencionados acima e outros que surgiram no decorrer da conversa. Nessa roda de conversa, além dos temas sugeridos, realizamos uma atividade sistêmica de percepção do lugar do professor, gestor, pais e profissionais da SEAA e foi feito o registro escrito e ilustrado desse momento final.

As rodas de conversa da Multiescola, ocorreram em uma única seção, mas cumprindo o horário proposto em duas seções. Como foi realizada virtualmente, as colaboradoras decidiram prosseguir com a discussão dos temas no mesmo dia. Todas as colaboradoras convidadas compareceram à roda de conversa – duas professoras, a gestora, uma psicóloga e uma orientadora do SEAA – o que foi uma vantagem em relação à escola Flores, contudo a possibilidade de interação entre as colaboradoras foi muito maior no presencial do que no virtual. A duração prevista de 2h se estendeu mais um pouco, por interesse dos colaboradores em debater os temas apresentados acima e outros que surgiram no decorrer da conversa.

Na conclusão da roda de conversa, foi solicitado um registro com ilustração e legenda, em que elas iriam fazer e entregar a foto do desenho via WhatsApp, mas poucas colaboradoras deram esse retorno. No momento das rodas de conversa, todas estavam praticamente concluindo a formação em Pedagogia Sistêmica.

Os temas apresentados nas descrições da Escola Flores foram lançados, conforme a interação dos colaboradores e por meio de uma participação livre, em que poderiam falar o que quisessem sobre o tema, e todos participaram. A pesquisadora participou na mediação dos temas e as seções foram filmadas com câmera no tripé e gravadas em áudio.

5.6.5 OFICINAS COM OS ESTUDANTES

As oficinas são oportunidades de criações coletivas e de negociação de sentidos que favorecem a “interanimação dialógica, o jogo de posicionamentos” (Spink, 2010,

p.38), em que as falas não estão separadas do contexto interativo de produção. Pesquisas anteriores, como a minha própria dissertação (2013) e em Fernandes (2009), apontam a relevância desse procedimento na investigação com crianças.

Ao considerar relevante a participação dos estudantes na pesquisa, principalmente, as crianças, propôs-se oficinas com crianças, como um procedimento de pesquisa que possibilita criar um caráter mais lúdico e descontraído. Além de buscar uma aproximação do pesquisador com os estudantes colaboradores, há a preocupação de elaborar um espaço em que os estudantes possam interagir, expressar suas opiniões de modo oral, escrito e por meio de desenhos, visando observar de que modo as práticas de Pedagogia Sistêmica perpassam as representações, (inter)ações e identificações entre os estudantes.

Na escola Flores, as oficinas ocorreram em duas sessões e estavam previstas para acontecer com seis estudantes, três da turma da Hortência e três da turma da Bromélia, mas na reunião apareceram apenas cinco responsáveis pelos estudantes menores, que assinaram os termos. Inicialmente, a pesquisadora solicitou que dentre esses estudantes houvesse alguns estudantes com necessidades educacionais especiais, mas essa participação não ocorreu. Um estudante não participou porque a mãe não pôde levar em horário contrário ao da aula e o outro porque não quis participar, mesmo com a autorização do responsável. Na primeira sessão da oficina, compareceram os cinco estudantes, dois da Hortência e três da Bromélia. Neste dia, uma das professoras comunicou sobre o interesse de duas estudantes em participar da oficina. Ao ter consentimento para a participação, a professora entrou em contato com os responsáveis que tomaram ciência da pesquisa e autorizaram. Portanto, a oficina se iniciou com sete estudantes, mas, no momento de os estudantes assinarem o Termo de Assentimento (APÊNDICE A3), elaborado de acordo com a faixa etária deles, um estudante optou por não participar da oficina e logo se retirou do espaço, pois o aceite do estudante foi primordial para sua colaboração. Desse modo, as oficinas foram realizadas com seis estudantes, sendo dois estudantes da turma da Hortência e quatro estudantes da turma da Bromélia. Os seis estudantes /colaboradores participaram dos dois dias, estes momentos foram filmados e gravados.

Na Multiescola, as oficinas ocorreram somente com a turma da colaboradora Vênus. Houve um total de treze estudantes interessados, ao apresentar a pesquisa. Na primeira sessão da oficina, como estavam no ensino remoto devido ao isolamento social, os pais foram chamados e a pesquisa foi apresentada. Somente a partir da autorização e

consentimento pelos responsáveis e o aceite dos estudantes que foram iniciadas as oficinas. Nesse primeiro dia compareceram dez estudantes, mas na segunda sessão compareceram seis. Estes momentos foram gravados.

5.6.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise de documentos na pesquisa é vista como uma forma de contextualizar melhor o fenômeno, esclarecer suas vinculações mais intensas e complementar outros dados gerados. Os documentos são materiais escritos e outros registros institucionais, relatórios, diários, cartas, trabalhos artísticos, fotos e lembranças, e respostas escritas a pesquisas abertas. Desse modo, é importante que a geração de dados desses documentos seja registrada de forma que resguarde o contexto, como afirma ANDRÉ, 1995. Portanto, a fim de buscar mais um instrumento que complementasse e favorecesse a geração dos dados, no decorrer da pesquisa surgiu o interesse em realizar essa análise documental. Essas análises foram relevantes para a contextualização de fenômenos, pois esclareceram as suas conexões mais intensas e contribuíram para as informações geradas a partir de outros instrumentos.

No IHVF, foi realizada a análise da proposta pedagógica, dos materiais didáticos da formação e dos registros, nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, de colaboradoras da pesquisa que fizeram a formação. O fórum foi indentificado na pesquisa como uma fonte intermediária entre interação e registro documentado, pois o objetivo do fórum não era de promover a interação entre as participantes e a formadora, mas de produzir textos ao término de cada módulo. Cada colaboradora teve a oportunidade de registrar seus textos em quinze fóruns e fazer o relato de uma experiência sistêmica em sala de aula, como processo avaliativo da formação. Na escola Flores foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP e dos cartazes e faixas registrados em fotos no momento da passeata “*Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência*”. Na Multiescola foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola da colaboradora Vênus.

5.7 A entrada em campo

A pesquisa etnográfica crítica foi realizada entre o período de setembro de 2019 a junho de 2021. Esse largo período em que se deu a pesquisa etnográfica se justifica nas

condições recentes do decreto de isolamento social. A pesquisa de campo estava prevista para iniciar em setembro de 2019, com a aprovação do comitê de ética/CEP-CHS em 19/09/2019, e terminar em junho de 2020. No entanto, com a pandemia de COVID19, a pesquisa de campo se estendeu até junho de 2021. Em 11 de março de 2020 portarias foram publicadas decretando a suspensão de atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, interrompendo a minha ida a campo de modo presencial. Portanto, alguns dados foram gerados em contexto remoto, como observações, entrevistas, grupos focais e oficinas.

Assim, mesmo nesse processo, bastante peculiar, seguimos com a pesquisa. Para mais, adiantamos que as reflexões acerca das (redes) de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, este estudo não tem a pretensão de apontar soluções objetivas para as questões levantadas, pois o olhar é para as inúmeras possibilidades, em vez de verdades únicas, de problematizar questões relevantes que favoreçam os modos de ser, representar e (inter)agir no contexto escolar. Inclusive, são questões apontadas no currículo para serem trabalhadas no contexto escolar e que tomam rumos diversos.

No Instituto Hellen Viera da Fonseca (IHVF), a pesquisa foi apresentada à idealizadora do curso, que concordou e assinou o Aceite Institucional. Em seguida, houve o contato com inscitos para a realização da entrevista de entrada e, ao final da formação (5 módulos), uma entrevista de saída. Desses contatos, 4 professoras concordaram em ser colaboradoras da pesquisa. Todas assinaram o Termo de Assentimento (APÊNDICE A2); Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz (APÊNDICE B2); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C2). As entrevistas foram marcadas para acontecer no primeiro dia da formação, algumas horas antes de começar. As observações começaram com o início da formação, contudo a professora formadora me apresentou apenas como organizadora da turma, não mencionando que eu era também pesquisadora daquele momento, apesar de o foco das observações serem nas colaboradoras da pesquisa, que já estavam cientes.

Nesse momento, também me coloquei na condição de observadora participante e verifiquei que, dessa maneira, não houve apreensão por parte da turma em relação à minha identidade de pesquisadora. Desse modo, reconheci também que foi possível observar momentos espontâneos na formação. No decorrer das aulas, realizei também observações não participantes, e a formadora falou sobre a minha pesquisa para a turma.

As escolas participantes desta pesquisa são nomeadas como Multiescola de ensino fundamental e escola Flores de educação infantil. A Multiescola representa a diversidade

de escolas das colaboradoras da pesquisa, contudo somente a escola da professora colaboradora foi observada. A observação da escola Flores foi presencial, já na Multiescola foi por meio do ensino remoto.

Na escola Flores, a pesquisa foi apresentada à gestora, às professoras e aos pais, que concordaram e assinaram os termos, anteriormente autorizados pelo comitê de ética e apresentados à Escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação – EAPE. Para compor o desenho metodológico da pesquisa, foi elucidado para a coordenadora, que se prontificou em ajudar, o perfil de professor que se pretendia pesquisar, como professores que tivessem realizado a formação. Por intermédio das professoras colaboradoras, houve o contato com os pais e com os estudantes que colaboraram com a pesquisa. Todos assinaram os Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz (APÊNDICE B3) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C3).

Após a autorização dos pais, os estudantes assinaram o Termo de Assentimento (APÊNDICE A3), elaborado de acordo com a faixa etária das crianças. A coordenadora viabilizou também o contato com a gestora e a professora de sala de recursos (SEAA) para a apresentação da pesquisa. Elas concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Assentimento (APÊNDICE A1); o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz (APÊNDICE B1) e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C1). Anteriormente, a gestora já havia concordado com a pesquisa na escola e assinado o Aceite Institucional. Para iniciar as observações, com o foco na prática do professor e as interações em sala de aula, foi preciso elaborar um cronograma de observações em conjunto com as professoras, pois, além da sala de aula, os estudantes participam de outros espaços, como educação física, piscina, sala de leitura, brinquedoteca e sala de vídeo. Contudo, esses momentos foram considerados na observação dos demais espaços da escola.

Na Multiescola, a pesquisa foi apresentada primeiramente para as colaboradoras de modo virtual, devido à situação de isolamento na pandemia COVID19. Elas concordaram em participar da pesquisa e, ao receberem os termos via e-mail – o Termo de Assentimento (APÊNDICE A2); Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz (APÊNDICE B2); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C2) – assinaram. Nesse contexto, as entrevistas semiestruturadas, as observações, as rodas de conversa e oficinas ocorreram remotamente. A colaboradora Vênus intermediou todo o contato com a gestão da escola para o aceite institucional. O

contato com os pais e responsáveis, como já foi mencionado, foi por meio do ensino remoto, em que eles responderam oralmente os acesos e posteriormente os termos escrito.

A diversidade de colaboradores na investigação – professores, gestão escolar, membros do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), estudantes, pais de estudantes e mães de estudantes – que atuam em diversos papéis no contexto escolar, compõe a perspectiva do estudo que se faz permeada de triangulações com desdobramento primal cristalino.

5.7.1 INSTITUTO HELLEN VIERA DA FONSECA – IHVF: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA SISTÊMICA DO IHVF³³

Atualmente o curso de formação intitulado de “A Pedagogia Sistêmica com a Educação: um caminho em expansão” é realizado em cinco módulos e acontece na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas, sendo 90 horas presenciais e 30 horas a distância, participando de atividades na plataforma Moodle.

Conforme a proposta pedagógica do IHVF, a formação tem como objetivo geral:

Formar profissionais da educação para atuarem na visão dessas relações e leis sistêmicas inconscientes, visando desenvolver um olhar ampliado das questões relativas ao sistema educacional/familiar com suas interações e implicações, e, conseqüentemente, facilitar o processo ensino/aprendizagem e as relações entre família e escola por meio de uma visão que ultrapassa o universo da criança. (PP/IHVF, 2018, p. 10)

Os objetivos específicos são:

- Introduzir as leis sistêmicas e como elas atuam nos relacionamentos desenvolvendo a observação, a percepção e a visão sistêmica.
- Desenvolver um olhar sistêmico para a educação ampliando a visão para as questões relativas ao sistema familiar, educacional e suas interações. Atuando na inclusão do que foi excluído, no equilíbrio em relação as trocas e reestabelecendo a ordem com uma postura sistêmica frente a si próprio e ao outro.
- Desenvolver uma postura de ajuda ampliando suas possibilidades e limites à luz das leis sistêmicas. Saber como e onde atuar com intervenções simples e no lugar que pertence.
- Compreender o sistema familiar e escolar e sua inter-relação com a sociedade ampliando o olhar sistêmico a serviço da vida. Através de intervenções simples e ferramentas práticas abrir espaço para novas possibilidades em diferentes contextos.
- Gerar e fortalecer o vínculo entre aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, escola/família, melhorando a qualidade nos relacionamentos.

³³ Informações retiradas da proposta pedagógica do Instituto de formação em Pedagogia Sistêmica

- Favorecer a compreensão do processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma postura sistêmica, desenvolvendo assim um novo olhar para a escola e a família nessa abordagem.
- Vivenciar na prática exercícios de comportamento e postura sistêmica.
- Formar profissionais para trabalhar com a abordagem. (PP/IHVF, 2018, p. 10)

O público-alvo são professores e demais profissionais do contexto escolar, além de pais e outros interessados na visão sistêmica.

A formação tem um prazo de até 12 meses para a conclusão, pois, apesar de os 5 módulos somarem 90h, após cada módulo os estudantes têm a oportunidade de utilizar as práticas da Pedagogia Sistêmicas no seu contexto de atuação, como a escola. Esse período de possibilidades de práticas é de aproximadamente 2 meses e, logo, retoma-se a formação para o módulo seguinte. Nesse período os estudantes têm um espaço na plataforma Moodle para registrarem suas vivências e trocas ideias nos fóruns.

Conteúdo da formação: Há uma base comum na formação em Pedagogia Sistêmica, mas, quando esta é voltada para um público específico ou profissionais de uma determinada área, acrescenta-se a essa base um conteúdo específico. A base comum, que interessa para a pesquisa em questão, é a formação em Pedagogia Sistêmica, em síntese, os pilares de cada módulo são:

Módulo I: A Pedagogia Sistêmica, as leis do amor de Bert Hellinger e as consciências, o lugar e a postura do professor, o amor cego das crianças, a relação família e escola, a postura para a escola, a escola atual e a escola que desejo e exercício do fio invisível conectando corações.

Módulo II: As dimensões transgeracional, intergeracional e intrageracional.

Módulo III: Apropriação do seu lugar na vida e na profissão, para reconhecimento do lugar de cada um. Desenvolvimento da postura, sem pena, sem julgamento e sem expectativa.

Módulo IV: Reconhecimento de vínculos entre a escola e a família para possibilidades de soluções de conflitos. Acolhimento do conhecimento do contexto escolar para expandir para novos conhecimentos.

Módulo V: Possibilidades de movimentos sistêmicos nas dificuldades de aprendizagem e no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os módulos se constituem aulas expositivas da parte teórica intercalando com exercícios práticos, relacionados aos assuntos de cada módulo. A formadora utiliza muita

música e as atividades práticas são, na maioria das vezes, coletivas e em dupla, mas também individuais.

Processo avaliativo contínuo dos alunos é, principalmente, relativo à assiduidade e à participação, além da realização das atividades/registro de vivências prática na plataforma Moodle.

5.7.2 MULTIESCOLA

As escolas classes do ensino fundamental também foram identificadas com o nome fictício, denominadas de Multiescola. A escola em que foi realizada a análise documental, foi a mesma da observação em sala de aula e da oficina com os estudantes, no ensino remoto. Essa escola faz parte das análises do *durante a formação* (entrevista, grupo focal, oficinas, análise documental e observação).

Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP –, a escola foi inaugurada no ano de 1973 no período da Ditadura Militar. Atualmente, a instituição atende o Ensino Fundamental, do 4º ao 9º ano e EJA segundo segmento. Como modelo de escola inclusiva do DF, existem estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados em salas regulares, portanto a escola tem duas salas de recursos.

O PPP da escola introduz a abordagem da ‘educação de qualidade’ destacando que “é motivo de preocupação para aqueles que resistem à ideia de que a escola seja um espaço de reprodução social. Enquanto não mudarmos o tipo de escola que se tem em nosso país, não seremos capazes de atingir as metas de qualidade que tanto almejamos” (PPP, 2020, p. 6). O documento tem como entendimento de escola de qualidade “ser acessível, prazerosa, humana e crítica. Deve favorecer a participação efetiva de todos os segmentos e incentivar a conscientização e o envolvimento dos cidadãos para com a construção da sociedade que desejamos” (PPP, 2020, p. 6).

O PPP está pautado em estratégias de resolução de conflitos, decisões coletivas e constituição conjunta de um contexto escolar para formação global dos estudantes. O documento afirma que o plano de ação vai além do desenvolvimento cognitivo, pois envolve o social, o protagonismo infantil.

Uma informação relevante no PPP é que a gestão “deixou de ser burocrática e passou a ser participativa”, no sentido de “ser democrática e atender todas as questões escolares, principalmente as pedagógicas, e não só administrador financeiro da instituição” (PPP, 2020, p. 6), em favor da aprendizagem dos estudantes. O PPP visa a

uma educação mais democrática, dialógica, integrada para o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, amenizando a exclusão social. Há uma avaliação formativa antagônica à ‘lógica seriada’ e formações continuadas nas coordenações.

A participação da família segue com algumas ressignificações no PPP, tendo em vista que a escola reconhece que

os atuais mecanismos legais de participação das famílias nas escolas como os Conselhos Escolares, Conselho de Segurança e as Associações de Pais e Mestres ainda não garantiram uma integração efetiva. Porém, gradativamente, temos sido honrados com a participação dos familiares em diversos momentos escolares. Para tanto, temos realizado atividades carinhosamente planejadas (PPP, 2020, p. 17).

Ademais, o PPP visa a um tratamento igualitário em relação à diversidade familiar dos estudantes, apresentando essa diversidade como famílias estruturadas e bem empregados em relação a famílias que enfrentam problemas sociais, “como desestrutura familiar, casos de violência física, psicológica e sexual, uso de drogas, álcool e cigarro, envolvimento com gangues, estudantes que residem em orfanato, assentamentos e, ainda, estudantes oriundos de abrigos de recuperação para menores infratores” (PPP, 2020, p. 16). Diante do que o PPP diz ser diversidade, propõe-se um ‘tratamento igualitário’. Segundo o documento, a participação da família é indispensável para a formação integral do estudante.

Há um registro no PPP de grande preocupação com os estudantes, por apresentarem, além das dificuldades de aprendizagem, desinteresse, apatia ou rebeldia, problemas emocionais e de desestrutura familiar.

Quanto à função social, a escola destaca a democratização do ingresso e a permanência do estudante e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais - ENEEs, em uma educação baseada em valores éticos e morais que norteiam o comportamento social e possibilitam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, moral e garantia do exercício da cidadania. Espera-se, como função social, “formar o cidadão solidário, crítico, criativo, ético e participativo [...] por intermédio da implantação de projetos de educação comprometidos com o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la” (PPP, 2020, p. 16)

O PPP aborda que ‘*os princípios norteadores das práticas pedagógicas*’ são: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base - LDB, PCN’S e o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, tendo como objetivo geral:

Fazer cumprir a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). Estar em consonância com o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Divulgar, junto à Comunidade Escolar, o Regimento Interno do Centro de Ensino Fundamenta [...]. Integrar a comunidade escolar. Elevar o desempenho acadêmico dos alunos (PPP, 2020, p. 19).

Como concepções teóricas, o PPP aborda Wallon e Vygotsky. Em Wallon, o projeto salienta que o autor considera “o meio escolar indispensável ao desenvolvimento da criança, pois lhe dá a oportunidade de conviver com seus contemporâneos e com adultos que não têm o mesmo status de seus pais”. Vygotsky, aborda a concepção Histórico-cultural, avultando que “enquanto Piaget destacou os estádios universais, Vygotsky se ocupou mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento, responsável pela unidade dialética de cada estágio do desenvolvimento”. (PPP, 2020, p. 22).

O processo avaliativo supera o quantitativo, segundo a proposta do PPP, em que “avaliar não se resume só em medir. O ato avaliativo é composto por intervenções constantes, por isso as afirmações, enquanto se aprende, avalia-se; e, enquanto se avalia, ocorrem aprendizagens, são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante”. (PPP, 2020, p. 34).

5.7.3 ESCOLA FLORES

A escola de educação infantil, identificada com o nome fictício ‘Flores’, foi selecionada como campo de pesquisa por ser vista como referência em atuação com a Pedagogia Sistêmica, devido a um número significativo de profissionais da educação que fizeram a formação em Pedagogia Sistêmica e que a vivenciam cotidianamente no contexto escolar. Essa escola faz parte das análises do *pós-formação* (entrevista, grupo focal, oficinas, análise documental e observação).

A escola Flores iniciou suas atividades em 1968 como Escola Classe, atendendo até o ano de 2003 estudantes de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, transformando-se no ano de 2004 em Centro de Educação Infantil e atendendo exclusivamente crianças de

04 a 06 anos. Com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, de 9 anos em 2006 –, os estudantes de 6 anos foram para o Ensino Fundamental, permanecendo no Centro de Educação Infantil apenas os estudantes de 04 e 05 anos. Nesse mesmo ano, a escola passou a atender crianças com necessidades especiais de 0 a 03 anos, por meio do Programa de Educação Precoce.

É uma escola inclusiva que atende a 405 crianças, residentes em suas proximidades e entorno. Tem ótima localização, apresentando uma demanda de interessados, tanto na Educação Infantil quanto no Programa de Educação Precoce, mas não consegue atender a todos em função do espaço.

As modalidades de ensino oferecidas na escola Flores são: 1º Período, 07 turmas no diurno de integração inversa, isto é, incluindo estudantes com necessidades educacionais especiais. No 2º Período, há 7 turmas no diurno de integração inversa, incluindo estudantes com necessidades educacionais especiais. 04 Turmas de Classe Especial – Transtorno do Espectro Autista. O programa de Educação Precoce tem 12 turmas e, das crianças atendidas, nem todas têm laudos médicos fechados. Os estudantes com necessidades educacionais especiais são atendidos na Sala de Recursos no contraturno.

Em conformidade com a portaria, que autoriza a contratação de educador social voluntário, aponta-se, no PPP, que, em 2019, houve o processo seletivo para o preenchimento de vagas. Essa contratação é para auxiliar os ENEEs nas refeições, no uso de banheiros, na higienização, na recreação e no passeio externo.

A organização pedagógica da escola orienta-se pelos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997); Resolução 01/2005 - CEDF que tratam da proposta pedagógica das escolas públicas do DF e em conformidade com BNCC; Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil; Lei das Diretrizes e Bases, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Parecer nº CEB 022/98); Parâmetros em Ação – Educação Infantil; Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos/Educação Infantil/Ensino Especial.

Segundo o PPP, acrescenta-se a essas propostas as práticas e os interesses dos diversos sujeitos da comunidade escolar. Há uma contextualização dos documentos normativos conforme as demandas e interesses da comunidade escolar a partir de avaliação e pesquisa com os atores escolares.

O foco central do PPP desta escola é o ‘desenvolvimento global’ do estudantes para contribuir com a formação de um ser ‘participativo’, ‘ético’, ‘autônomo’, pois a equipe escolar aponta no PPP ter ciência de que o sujeito social tem que ter clareza da realidade em que vive e que a sociedade precisa desses sujeitos que compreendem o mundo do qual fazem parte.

A partir da pesquisa o PPP aponta que “essas ações, entrelaçadas, propiciam o cumprimento do eixo integrador do Currículo da Educação Infantil: *educar e cuidar, brincar e interagir*” (PPP, 2019, p. 16). Ademais, destaca-se no PPP um olhar ‘atento’ para os ENEEs, no sentido de “um olhar além das diferenças, de forma a trazê-los para um melhor convívio com as demais crianças e profissionais. Toda comunidade escolar acaba por descobrir e aprender muito nestas relações que trazem à tona a aprendizagem de valores éticos, respeito, solidariedade e igualdade” (PPP, 2019, p. 17). No PPP, menciona-se regularmente uma educação de qualidade.

Segundo as informações do projeto, quando a escola se tornou inclusiva, algumas dependências foram adaptadas precariamente e necessitaram de reformas para atender satisfatoriamente aos fins a que se destinaram. Tais mudanças e necessidades de readaptações geraram constantes desgastes nas interações.

Em maio de 2007 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal indicou uma nova equipe gestora visando incorporar a busca por novos caminhos, refletir sobre os principais anseios da comunidade escolar e direcionar os rumos da escola com ações intencionais, explícitas e com compromissos definidos coletivamente. Nesse contexto, todos os envolvidos procuraram adequar-se para atender as necessidades de todas as crianças matriculadas na instituição (PPP, 2019, p. 19).

O PPP destaca que essa equipe assume um compromisso com a SEDF de uma educação de qualidade, pautada no princípio da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases - 9394 - (BRASIL, 1996), por assegurar a todos, igualmente, o ingresso e a permanência na escola, sem discriminação, com o lema: “*Todos diferentes, todos iguais, todos com o apoio de que necessitam*” (PPP, 2019, p. 19). O objetivo geral é

proporcionar uma educação pública de qualidade social, gratuita e democrática, para todos e todas, promovendo práticas de "cuidar e educar, brincar e interagir" de acordo com a singularidade de cada criança, garantindo-lhe seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, promovendo o desenvolvimento global e integral do educando, buscando seu aprimoramento enquanto ser humano, contribuindo para sua formação ética e para o desenvolvimento de sua autonomia, a fim de que se

torne um cidadão crítico, reflexivo e atuante no meio ao qual está inserido, respeitando suas particularidades (PPP, 2019, p. 57).

Conforme o PPP (2019), a função social da escola é o desenvolvimento do estudante de forma integral e harmoniosa, possibilitando o desenvolvimento de valores ‘morais e éticos (autonomia, solidariedade, responsabilidade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente, as diferentes culturas, as identidades e as singularidades); políticos (garantir os direitos da criticidade, da cidadania e democracia); estéticos (valorização da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações culturais e artísticas). Além das dimensões ‘física’, ‘social’, ‘emocional’, ‘cultural’ e ‘cognitiva’, em parceria com a família.

Destaca-se, aqui, o desejo de que o desenvolvimento do estudante ocorra de maneira “prazerosa e lúdica, resgatando e valorizando os conhecimentos que ela traz de casa [...] fazendo uma escola que respeite as diferenças, particularidades e singularidades da criança” (PPP, 2019, p. 44). Outro destaque em relação ao PPP é “a criança, produtora e consumidora de cultura, é participante da vida social, modifica e é modificada pelas interações que estabelece com o outro, com a cultura e com o ambiente, por meio das múltiplas linguagens” (PPP, 2019, p. 48). O PPP aborda sobre os eixos:

- Educação para a diversidade: resgate dos direitos humanos, a defesa do pluralismo, a promoção de igualdade, empoderamento das minorias, a preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural, a existência e reflexão sobre a exclusão – para a valorização da diversidade no contexto escolar, como diferentes grupos que constituem o social, o político, o histórico, o cultural e o econômica da vida brasileira em sociedade.

- Educação para a sustentabilidade: fazer pedagógico que busca o cuidar da vida para as próximas gerações. A compreensão crítica, individual e coletiva da produção e consumo consciente e qualidade de vida global e planetária.

- Educação para e em direitos humanos e educação para a cidadania: defende o direito de todos na participação da vida social, sendo a inclusão essa oportunidade de superar as limitações da integração.

5.8 Tratamento dos dados gerados

Os dados foram gerados a partir de uma diversidade de instrumentos e de um número significativo de colaboradores, com isso houve um volume expressivo de informações que precisaram ser minuciosamente apreciadas para que os recortes

focalizassem os objetivos propostos. Os quadros abaixo apresentam o volume de geração de dados que foram estudados para a realização dos recortes precisos, elegendo informações que apontaram para a conjuntura específica desse estudo, por meio da “análise textual” e da “investigação etnográfica da prática social.” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p.57).

Como abordado anteriormente, no tratamento das gerações de dados, organizamos as informações geradas na entrevista de entrada (antes da formação) e entrevista de saída (depois da formação) e intitulamos de Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica na Pesquisa. Essas entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 4 professoras-estudantes da formação em Pedagogia Sistêmica. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 20 - Corpus da pesquisa

PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA NA PESQUISA					
	Campo de pesquisa	Colaboradores	Instrumentos/ Técnicas	Duração	Objetivos
ANTES/	IHVF	- Rubi - Diamante - Esmeralda - Pérola	Entrevista de entrada	- 17m41s - 13m 34s - 7m37s - 7m 19 s	Desafios e projeção de superações: Investigar como os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica se constituem nas redes entre escola-docentes-famílias e entre escola-docentes-estudantes, na perspectiva docente, como possibilidades de superação de crises e de desafios educacionais
		- Rubi - Diamante - Esmeralda - Pérola	Entrevista de saída	-1h12m50s -59m54s -56m54s -29m15	
DEPOIS					

Fonte: a autora

Em um outro momento, houve o tratamento da geração de dados a partir das informações geradas com os colaboradores durante a formação e com os colaboradores pós-formação, intitulando de Práticas sociais de Pedagogia Sistêmicas no contexto escolar. As entrevistas das colaboradoras, em destaque, são trianguladas com os demais instrumentos/técnicas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professoras, gestoras, coordenadora, profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA (psicóloga, orientadora e professora de sala de recursos), pai e mãe de estudante, conforme o quadro a seguir:

Quadro 21 - Corpus da pesquisa – Contexto escolares

PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA NO CONTEXTO ESCOLAR					
	Campo de pesquisa	Colaboradores	Instrumentos/ Técnicas	Quantidade/ Duração	Objetivos
DURANTE A FORMAÇÃO	MULTIESCOLA	- Mercúrio - Vênus - Sol - Terra - Marte	Entrevista semiestruturada	-52m55s -1h06m20s -35m35s -34m32s - 1h23m08s	Possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: - Analisar a constituição de marcas linguístico-discursivas das práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica e o modo como possibilitam mudanças de postura, de linguagem, de lugar no mundo, da interação com o outro e de formas outras de vivenciar os poderes e a agência; - Investigar os modos de representações sociodiscursivas referentes à agentividade e ao pertencimento nos documentos institucionais, em relatos de experiências docentes e em materiais didáticos, tanto do instituto de formação em foco como das escolas pesquisadas; - Contribuir para o reconhecimento e a superação de crises e desafios educacionais nos modos de pensar, sentir, (inter)agir nas redes de práticas sociais entre escola-docentes-
		TRIANGULAÇÃO DE DADOS			
		- Vênus - Estudantes Vênus	Observação	- 5 de 3h cada	
		- Vênus - Mercúrio - Sol - Terra - Marte	Análise documental	- 15 Fóruns - 1 PPP da escola Vênus - Carta da professora	
			Rodas de Conversa	-1ª: 2h12m16s	
		-Estudantes Vênus	Oficinas	- 1ª: 1h12m - 2ª: 1h15m	
			Análise documental	- 13 Desenhos com legenda	
	IHVF	- Rubi -Esmeralda - Pérola - Diamante -Formadora Hellen	Observação	No decorrer dos módulos	
			Análise documental	- Proposta Pedagógica - 15 fóruns	
		Formadora Hellen	Entrevista	- 2h21m12s	
PÓS-FORMAÇÃO	ESCOLA FLORES	- Hortência - Bromélia -Calêndula - Azaleia - Girassol - Cravo - Rosa	Entrevista semiestruturada	- 20m - 35m6s -29:37 -59m22s - 19m22s -26m5s -28m10s	
		TRIANGULAÇÃO DE DADOS			
		Hortência Estudantes Hortência	Observação	- 5 de 5h cada	
		Bromélia		- 5 de 5h cada	

		Estudantes Bromélia			estudantes-família.
		Hortência Bromélia Girassol Azaleia Calêndula Cravo Rosa	Análise documental	- PPP da escola - Fotos passeata	
			Rodas de conversa	-1 ^a : 1h12m50s - 2 ^a : 1h 17m 56s	
		Estudantes Hortência Estudantes Bromélia	Análise documental	- 6 desenhos com legenda oral - Cartazes da passeata	
			Oficinas	- 1 ^a : 1h1m52s - 2 ^a 1h 1m 6s	

Fonte: a autora

Em relação ao percurso apresentado acima, não se trata de um estudo longitudinal, no sentido de a pesquisa não ser contínua em relação aos atores sociais da escola que participaram da pesquisa e dos contextos. Até mesmo, porque, como já foi elucidado no capítulo metodológico e também aqui neste capítulo, os caminhos da pesquisa de campo, seguiram outros rumos, em função das restrições no contexto escolar ocasionadas pela COVID 19.

Desse modo, em relação às práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, podemos fazer um paralelo das redes de práticas de atores sociais, antes/depois da formação, em relação a atores sociais que têm suas práticas sociais observadas durante e pós-formação. Nesse processo de investigação, Fairclough destaca que “não há procedimento fixo para fazer análise de discurso; as pessoas abordam-nas de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões de discursos” (FAIRCLOUGH, 2016[1992], p. 287).

Assim, à luz do contexto em que os dados foram gerados, criou-se um arranjo favorável e inédito para a própria pesquisa: a análise parte de colaborações dos atores sociais da escola em contexto de formação (antes e depois) e posteriormente de colaborações de outros atores sociais da escola nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica (durante e pós-formação). Como vimos, a ampliação desse corpus se dá com a observação de eventos de sala de aula e a colaboração de demais atores escolares, como entrevista com pai e mãe; oficinas com os estudantes; e as rodas de conversa com

gestores, coordenadores, serviço especializado de apoio à aprendizagem, pai, mãe e professores.

Segundo Fairclough (2016 [1992]), essa ampliação de corpus pode ocorrer de várias maneiras para que outros atores sociais que têm “alguma relação significativa com a prática social em foco” possam colaborar. Para o autor, além de motivar as interpretações, ampliar o corpus oportuniza ao pesquisador “investigar questões que vão além da amostra como tal e tentar descobrir, por exemplo, se uma pessoa está mais consciente do investimento ideológico de uma convenção discursiva particular, em algumas situações mais do que em outras” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 290).

Nessa perceptiva, o tratamento da geração de dados se deu de acordo com que Magalhães, Martins e Resende (2017, p.57) destacam, em que é aceitável “trabalhar com dois ou mais níveis ou tipos de *corpus*, segundo os critérios estipulados, por exemplo, desenvolvendo níveis distintos de análise: uma mais profunda e pontual e outra mais abrangente”. Desse modo, sintetiza-se que, em um primeiro nível, de forma mais profunda, foram analisadas as entrevistas semiestruturadas; num segundo nível, de forma mais abrangente, foram surgindo as triangulações com as demais gerações de dados, como as rodas de conversa, observações, oficinas e análise documental; e, em um terceiro nível, retomando a análise mais profunda, ocorreu o inter cruzamento de toda a geração de dados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 22 - Níveis de análise das gerações de dados

NÍVEIS	ANÁLISES
1º nível – mais profundo	Entrevistas semiestruturadas
2º nível – mais abrangente	Triangulações: rodas de conversa, observações, oficinas e análise documental
3º nível – mais profundo	(Inter)triangulação das gerações de dados

Fonte adaptação de Magalhães, Martins e Resende (2017, p.58)

Diante dos “procedimentos metodológicos básicos na seleção de foco de investigação em ADC e no processo de análise” de Magalhães, Martins e Resende (2017, p.58), apresento os seguintes momentos. Em um primeiro momento, atendendo aos objetivos propostos e as questões de pesquisa, realizo os primeiros recortes das entrevistas semiestruturadas, de entrada e saída, e posteriormente nas demais entrevistas

semiestruturadas. Assim, conforme a constância e a regularidade das representações discursivas, emergiram tópicos que são organizados em subseções. Posteriormente realizo uma triangulação com as demais gerações de dados já mencionadas. Desse modo, verifica-se a constância e a regularidade dessas representações discursivas para a constituição de categorias, pois essas emergem da geração de dados.

A análise com os atores escolares de cada campo de pesquisa – Instituto HVF, Multiescola e Escola Flores – com seus contextos sócio-históricos e culturais, circunstâncias e colaboradores, visa refletir ainda mais sobre “as descobertas dos textos com o contexto mais amplo das práticas discursivas e sociais” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p.58). Isso porque, sob a perspectiva de um Estudo Crítico do Discurso, faz-se relevante aprofundar sobre as práticas, os agentes e sua ação na situação social, as relações de poder e outros.

Ao focalizarmos Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica para o tratamento dos dados, faz-se necessário reafirmar que o estudo em questão é guiado por uma questão motivadora: Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica possibilitam a (re)significação de modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, do Distrito Federal? Nesse viés, focalizamos as possibilidades de superação a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmicas, que possibilitam ressignificações dos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas redes de práticas sociais do contexto escolar. Por fim, seguimos com a constituição de possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica nos contextos escolares.

No decorrer da pesquisa de campo, foi possível verificar o quanto “o discurso é usado em situações de desigualdade ou opressão social” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p.56), que muitas vezes as interações são assimétricas, evidenciando relações desiguais de poder e de controle, nas quais os discursos regulares institucionalizados desfavorecem as diferenças e os processos identitários. Por isso, o enfoque foi na superação a partir das análises de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar, visando possibilidades de ressignificações para a agência e o emancipar-se dos atores escolares.

Ao abordar o tratamento dos dados, vale ressaltar aqui que os tópicos abordados nas técnicas/instrumentos de geração de dados não se limitaram ao tema do estudo, pois, apoiada na perspectiva dos estudos críticos, os tópicos também foram direcionados para as estruturas e os poderes gerativos dos contextos em que se articulam (redes) de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Desse modo, os tópicos das entrevistas giram em torno

de Escola Inclusiva; Inclusão; Interação; Pedagogia Sistêmica; Pertencimento; e Ordem/hierarquia e equilíbrio.

Quanto às ressignificações dos modos de pensar (representacional), inter-agir (acional) e ser (identificacional), acrescenta-se o *sentir*, porque emergiu-se da geração de dados. Durante a apreciação dos dados, verifiquei nos discursos das colaboradoras, principalmente ao falar do ‘movimento do coração’, que o sentir deveria ser somado ao pensar, já que, nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, o movimento parte da cabeça (razão) para o coração (sentir). Sendo assim, abordaremos nas análises os modos de pensar, sentir, ser e (inter)agir nas redes de práticas do contexto escolar.

Apoiando-se nos instrumentos e nas técnicas de geração de dados apresentadas, realiza-se uma análise qualitativa de práticas sociodiscursivas no contexto sócio-histórico e cultural, focalizando a mudança social. Para tanto, o estudo em questão se utilizou principalmente da perspectiva analítica de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), pois nesse estudo faz-se relevante uma articulação entre os textos (orais e escritos) e os três modos de significação (Acional/Gênero, Representacional/Discurso e Identificacional/Estilo), como práticas sociais. Isso porque, conforme Fairclough (2003), “focalizar a análise de textos na interação de Ação, Representação e Identificação traz uma perspectiva social para o âmago do texto, para o seu mais afinado detalhe” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

Portanto, faz-se relevante atentar-se para o modo como essas significações são usadas e como elas estão veiculadas nos textos pelos atores sociais pesquisados, em vez de focalizar em textos orais e escritos fora das interações, conforme teoriza CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999. Além disso, essa gama de informações é válida para a ADC, pois, como aponta Fairclough (2003), a análise textual pode se realizar a partir de diversos aspectos simultaneamente. Dentre esses aspectos, considero neste estudo que a análise gramatical e semântica na análise de textos é bem-sucedida e acessível aos não linguistas, segundo sugestões do auto da ADC, FAIRCLOUGH, 2003.

Assim, partindo da ADC, considerou-se aspectos de microanálise e macroanálise linguísticas, em que, além da análise de texto (escrito e oral), destacam-se aspectos externos ao texto, como a análise da prática discursiva (produção, distribuição e consumo dos textos) e a análise do discurso, como elemento da prática social. Este se constitui em contextos específicos e particulares a partir de culturas, histórias de vida, crenças, desejos, valores, e, enfim, nas práticas da vida social.

Isso se faz relevante para análise da constituição e manutenção de ideologias e práticas hegemônicas de relações de poder, de dominação, de controle e de discriminação, valendo-se, ao mesmo tempo, das possibilidades de ressignificação desse discurso (ordens do discurso), nas e com as práticas sociais de Pedagogia Sistemática. Desse modo, vinculam-se análises linguísticas dos textos às perspectivas sociais de âmbito escolar, na análise de práticas sociais de Pedagogia Sistemática, visando contribuições emancipatórias para os modos de (inter)agir, ser e representar nas interações do contexto escolar. Além das questões de pesquisa, destacamos alguns questionamentos reflexivos para contribuir com as análises:

Quadro 23 - Questões de pesquisa e questões reflexivas

Questões de pesquisa	Questionamentos reflexivos	
<p>Práticas sociais de Pedagogia Sistemática ressignificando modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar: Um Estudo Crítico do Discurso</p>	<p>Análise de Discurso Crítica SIGNIFICAÇÕES Pensar– (inter)agir -Ser</p>	<p>Realismo Crítico ESTRATOS Potencial-Realizado- Empírico</p>
<p>Geral: Práticas sociais de Pedagogia Sistemática possibilitam a (re)significação de modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, do Distrito Federal?</p> <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistemática se constituem nas redes entre escola-docentes-famílias e entre escola-docentes-estudantes, na perspectiva docente, como possibilidades de superação de crises e de desafios educacionais? - Quais são as marcas linguísticas discursivas das práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistemática e o modo como possibilitam mudanças de postura, de linguagem, de lugar no mundo, da interação com o outro e de formas outras de vivenciar os poderes e a agência? - Como modos de representações sociodiscursivas referente à agentividade e pertencimento se constituem nos documentos institucionais, em relatos de experiências docentes e em materiais didáticos, tanto do instituto de formação em foco como das escolas pesquisadas? 	<ul style="list-style-type: none"> - “Que práticas estão em jogo nessa conjuntura? Quem são os agentes e como eles participam na situação social? Como o controle do poder é exercido? Que tipo de textos são usados e como são usados?” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p.58). - Quais marcas ideológicas e hegemônicas foram mais proeminentemente ressignificadas, ou possíveis de serem, com as práticas sociais de Pedagogia Sistemáticas no contexto escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Potencial: Como objetos sociais, com suas estruturas e poderes gerativos, impactam potencialmente o contexto escolar? - Realizado: Em um dado momento e contexto de articulação de (redes) de práticas de Pedagogia Sistemática, de que modo os objetos sociais, com suas estruturas e poderes gerativos, são ressignificados? - Empírico: Na pós-formação, os professores estão cotidianamente imersos nos objetos sociais, com suas estruturas e poderes gerativos, ao mesmo

- Como práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica contribui para o reconhecimento e superação de crises e desafios educacionais nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas redes de práticas sociais entre escola-docentes-estudantes-família?		tempo em que experienciam (redes) de práticas de Pedagogia Sistêmica. Como podemos observar essa articulação entre o potencial e o realizado?
--	--	---

Fonte: a autora

Partindo dessa perspectiva, na análise dos modos de significações Representacional, Acional e Identificacional, ou seja, modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, utilizamos, como mais um apoio analítico, os estratos do Realismo Crítico de Bhaskar – Potencial, Realizado e Empírico – para refletirmos sobre, como já mencionamos, os objetos sociais com suas estruturas e poderes gerativos em articulação com as (redes de) práticas de Pedagogia Sistêmica. Desse modo, foram consideradas a estrutura (ordem do discurso) e a interação (análise interdiscursiva, análise linguística e semiótica), como aponta FAIRCLOUGH, 2003. Em consonância com a ontologia do Realismo Crítico, para compreender a constituição de práticas de Pedagogia Sistêmica, faz-se necessário olhar para o discurso (ou semiose) em conjunto com as atividades materiais, relações sociais e fenômenos mentais, como as crenças, ideologias e desejos, de acordo com as propostas de CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999.

Partindo dessa perspectiva, as categorias de análise não foram pré-estabelecidas, mas se constituíram a partir da análise das relações internas do texto (semânticas, gramaticais, lexicais/vocabulário), articuladas às relações externas (Intertextualidade, Interdiscursividade, outros elementos de eventos sociais, práticas e estruturas sociais). Na análise das macrocategorias, focalizamos, conforme as gerações de dados em conjunto com o referencial teórico adotado, as significações representacionais, acionais e identificacionais, articuladas às dimensões sócio-históricas culturais, de modo pluridisciplinar, são elas: ideologias, hierarquias e democracias; pertencimento, inclusão e exclusão; processos identitários e equilíbrio, igualdade e diferenças, geracionalidade e culturalidade.

Após apresentar os aspectos metodológico-teóricos desta pesquisa, seguimos com as análises nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA NA PESQUISA: RECONHECENDO DESAFIOS E PROJETANDO POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Este capítulo, como já foi mencionado, se subdivide em entrevistas de entrada realizadas antes da formação, e em entrevistas de saída realizadas depois da formação. Desse modo, a entrevista de entrada e a entrevista de saída, além das observações, visam analisar textos, práticas sociodiscursivas e eventos de Pedagogia Sistemática, com o objetivo de investigar como os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistemática se constituem nas redes entre escola-docentes-famílias e entre escola-docentes-estudantes, na perspectiva docente, como possibilidades de superação de crises e de desafios educacionais. Os recortes das entrevistas de entradas e entrevistas de saídas, são intercalados, no intuito de reconhecer os principais desafios para seguirmos com as possibilidades de superação. Assim, visa o objetivo de pesquisa: Investigar como os modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistemática se constituem nas redes entre escola-docentes-famílias e entre escola-docentes-estudantes, na perspectiva docente, como possibilidades de superação de crises e de desafios educacionais.

Na entrevista de entrada foram abordados os seguintes temas: escola inclusiva; inclusão e pertencimento; interações; hierarquia; processo de ensino-aprendizagem; e o equilíbrio no contexto escolar e nos eventos de sala de aula. As entrevistas de saída foram um momento reflexivo do que foi abordado nas entrevistas de entrada. Por fim, as colaboradoras falaram do antes e depois da formação em Pedagogia Sistemática e de um momento marcante com práticas sociais de Pedagogia Sistemática. Elas se expressaram de maneira livre, podendo contestar, afirmar ou acrescentar algo em relação ao que foi dito.

A partir das considerações de Batista Jr, Sato e Melo (2018) sobre a Análise de Discurso Crítica, na articulação entre entrevista de entrada e de saída, define-se que as entrevistas de entrada relevaram os esquemas de poder, ao mesmo tempo que despertaram oportunidades de mudanças nas interações assimétricas de poder e controle, enquanto as entrevistas de saída foram um convite à reflexividade, para ressignificação de modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser.

Desse modo, na entrevista de saída, a maioria das colaboradoras, ao se apropriar da Pedagogia Sistêmica, questiona seus próprios discursos da entrevista de entrada, principalmente práticas escolares hegemônicas que distanciam as famílias dos estudantes, desconsiderando o seu lugar, seu pertencimento do jeito que cada sistema familiar é. A entrevista de saída, a partir das reflexões da entrevista de entrada, possibilitou problematizar as perspectivas colonizadoras apresentadas na entrevista de entrada. Representações discursivas, identificações e (inter)ações estão culturalmente e sócio-historicamente situadas no interior de práticas sociais. Sendo assim, como vimos, estas podem tanto corroborar para a manutenção do poder/controle no contexto escolar, como para a agência e emancipação dos atores escolares.

A organização desses dados se subdivide ainda em redes de práticas entre escola-docente-família e redes de práticas entre escola-docente-estudantes. Ao realizar as primeiras análises, essa subdivisão ressaltou da própria geração de dados, tendo em vista que as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica focalizam a articulação dos sistemas familiar, escolar e social.

Segundo Fairclough (2003, p. 73), “o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação caminha junto com o desenvolvimento de novos gêneros”, por isso a importância de salientar as práticas sociais nas (inter)ações, articuladas aos modos de ser e representar, diante da legitimação e dominação do discurso neoliberal. O autor acrescenta ainda que, nas ‘cadeias de gênero’, o denominado hibridismo de gêneros nas práticas sociais atuais possibilita esse movimento nas redes de poder, em que o Outro pode falar, se manifestar nos espaços sociais, como nas entrevistas com as colaboradoras.

As análises principalmente da entrevista de entrada apontam para gêneros que transmitem informações acríicas colonizadas, com isso faz-se necessária uma abertura para novos gêneros no contexto escolar que apresentem conteúdos críticos, decoloniais, para a promoção de possibilidades de agência e o emancipar-se de atores escolares.

6.1 Redes de práticas entre escola-docente-família na entrevista de entrada: “[...] a escola ela não quer [...] cobrar do pai o seu papel real, né? [...] porque se essa família fosse presente realmente [...]”

Ao buscar reconhecer os principais desafios nas redes de práticas do contexto escolar, verifica-se que apesar de existir especificidades entre os distintos contextos de

atuação das colaboradoras – uma escola privada, escola pública e um centro de ensino especial público – há constância de convenções nas representações discursivas entre escola/docente e família. No quadro abaixo apresentamos recortes de falas das colaboradoras:

Quadro 24 - Pesquisadora: A interação escola/docente e família

IHVF - ENTREVISTA DE ENTRADA – Professoras-estudantes	
ADC – Reconhecendo os principais desafios	
Redes de práticas escolares	Obstáculos
Escola - Docentes – Família	
Pesquisadora: A interação escola/docente e família	
Rubi (R): [...] <i>eu consegui estreitar alguns laços com poucos pais, [...]. Eles não são presentes [...] só culpa do professor [...] então essa relação ela tá muito complicada[...].</i>	-Modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser, hegemônicos. -Representação discursiva de manutenção de autoritarismo e de controle da escola em relação às famílias.
Diamante (D): [...] <i>só colocar o aluno naquele ambiente e o professor [...] aprender a lidar com ele, né? [...] relação tumultuada [...] a escola ela não quer [...] cobrar do pai o seu papel real, né? [...] porque se essa família fosse presente realmente e isso tudo fosse observado desde os primeiros anos escolares eu acho que é muita coisa já tinha mudado [...]</i>	Ao querer salvar os estudantes, há uma sobreposição hegemônica social, cultural e histórica. Exclusão. -Culpabilização nas (inter)ações. entre escola e a família. Ausência de equilíbrio (dar/tomar). - Processo identitários de dominantes e dominados. Imposição ou ocupação do lugar identitário da família.
Esmeralda (E): [...] <i>o trabalho que é feito em sala de aula precisa também, éééé, ter o apoio da família [...] se lá na minha sala eu ensino determinadas regras e na família não, não tem regras, não funciona.</i>	Escola/professor se identifica como salvador apontando o que é o certo para a família.
<p>A representação discursiva da maioria das colaboradoras, de manutenção hegemônica do autoritarismo e controle total em relação às famílias, marca um (inter)agir assimétrico de poder que compromete o reconhecimento identitário da família. Assim, modos de pensar, (inter)agir e ser hegemônicos descontrolam o lugar da família (ordem hierárquica) e o seu pertencimento. Não há o equilíbrio (dar/tomar) nessas interações. A partir dessa manutenção discursiva, assimétrica e de controle, assume-se uma postura identitária de salvadora, e o (inter)agir é de julgamento, de pena e de expectativa, para com as famílias. Assim, desvia-se o foco da real intenção desses professores que é de atuar em prol do desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, há um distanciamento ou ausência de vínculo entre Família e Escola/Professor, a partir das representações discursivas: “<i>complicada</i>”, “<i>tumultuada</i>” e que “<i>não funciona</i>”.</p>	

Fonte: a autora

Todavia, como já enfatizamos, ao mesmo tempo em que o contexto escola cria, mantém e reproduz essas interações assimétricas de relações de poder e de controle, ele também cria possibilidades de mudança desses modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser. No discurso de **Pérola**, que atuou em uma escola com Práticas de Pedagogia Sistemática, verifica-se algumas mudanças discursivas em relação aos discursos relativamente convencionais das demais professoras que participaram de palestras e realizaram estudos sobre a Pedagogia Sistemática, antes da formação.

Para **Rubi**, a palestra foi uma “*sensibilização para o tema*”, não conseguiu “*tirar muitas informações pra fazer esse trabalho*” na escola. Enquanto prática cotidiana de Pedagogia Sistemática no contexto de trabalho de **Pérola**, trouxe alguns diferenciais em suas práticas sociodiscursivas, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 25 - Pesquisadora: A interação escola/docente e família

Redes de práticas escolares Escola/Professor e Família	Obstáculos/ caminhando para possibilidades de superação
<p>Pérola (P): [...] <i>é um contato assim direto que nós temos, né, na medida do possível, quando precisamos conversar, ééé’, tentamos conversar, mas assim, muito tranquilo, eles me ajudam bastante, assim como eu auxilio eles também, então, assim a gente não tem grandes divergências não, mas é tranquilo.</i></p>	<p>- Modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser, sem a manutenção do autoritarismo e de controle em relação às famílias, portanto sem sobreposição e exclusão. Um princípio de equilíbrio (dar/tomar nas (inter)ações entre escola e a família como possibilidade de superação da culpabilização. -A troca dialética e dialógica, sem imposição ou ocupação do lugar identitário da família, pois a professora não se identifica como salvadora, supera o processo identitários de dominantes e dominados. Ajuda mútua, diálogo, assim “<i>não têm grandes divergências, mas é tranquilo.</i>”</p>
<p>Em Pérola, não há expressões de marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistemática, mas há representações discursivas que se aproximam, ressignificando objetos sociais com suas estruturas e poderes gerativos. Como já mencionado, a colaboradora já atuou na Escola Flores que vivencia práticas de Pedagogia Sistemática em seu cotidiano. O contato direto, “<i>na medida do possível</i>”, a (inter)ação dialógica e não unilateral, “<i>quando precisamos conversar, ééé’, tentamos conversar</i>”, e a ajuda mútua entre professor/escola e família, apontam para uma interação de equilíbrio (dar e tomar), sem a identificação do professor salvador e autoritário, mas de concordância com o lugar de cada um. Uma ordem hierárquica em que todos pertencem. Pérola, Rubi e Esmeralda convergem no entendimento de que a relação entre escola/docente e família deve existir e ser harmoniosa para que haja resultados nos processos de aprendizagem. Pérola diz “<i>eles me ajudam bastante, assim como eu auxilio eles</i>”. Há uma troca entre docente e família. Essa troca que é almejada pelas outras professoras-estudantes, mas sem êxito.</p>	

fonte: a autora

Na entrevista de entrada (antes da formação), a maioria das colaboradoras trouxe uma representação de discurso ideológico hegemônico de reprodução de uma visão, na qual a família transfere a função dela para a escola, como justificativa para as interações assimétrica e de controle entre escola e família. As identificações, representações e (inter)ações estão pautadas, na maioria das vezes, na manutenção dessas relações de poder. De um lado, o docente/escola com cuidados que competem ao seio familiar, controlador e elaborador de regras, do outro, pais ausentes, omissos e cumpridores de regras da escola.

Conforme ressalta Dijk (2015), considerando as propriedades discursivas apontadas, “as ações negativas ‘deles’ são tornadas mais proeminentes [...], enquanto as ‘nossas’ ações negativas são amenizadas por meio da negação, eufemismo, atenuação ou outras estratégias que evitam uma autoapresentação negativa” (DIJK, 2015, p. 100). As professoras ressaltam aspectos negativos em relação à falta de apoio das famílias (ações negativas ‘deles’) para justificar qualquer falta de sucesso com os estudantes (as ‘nossas’ ações – das professoras, são amenizadas por meio de estratégias discursivas que evitem uma autoapresentação negativa).

Rubi, Diamante e Esmeralda, apresentam um discurso de insatisfação em relação às famílias. Tais representações discursivas assimétricas, muitas vezes, não são identificadas como desencadeadoras de conflitos e exclusões. O modo como se dão as relações de poder no contexto escolar impactam nos modos de ser, estar e agir das famílias e dos docentes no contexto escolar. Diante disso, acredita-se que o contexto escolar precisa ressignificar modos de pensa/sentir, (inter)agir e ser, superando discurso e práticas ideológicas e hegemônicas que sustentam relações assimétrica de poder e de controle, que desencadeiam exclusões.

Rubi diz: “[...] eu consegui estreitar alguns laços com poucos pais, [...] eu percebi que ele só comparece na escola, quando tem algum problema éééé com a criança [...]eles não são presentes [...]”. Ao mesmo tempo que relata: “[...] eu mando alguma ocorrência de que ele não fez [...]]. Portanto, esse modo de ser e estar nas (inter)ações com as famílias impactam nos modos de ser e estar das famílias na (inter)ação com a escola/docente.

Intertextualmente, muitas colaboradoras utilizam o ‘discurso indireto’ na ‘oração relatada’. Desse modo, por meio da voz do outro para legitimação dos seus discursos, há um posicionamento autoritário e assimétrico de muitas colaboradoras. Essa

intertextualidade na representação discursiva, segundo Fairclough (2016), é a inclusão de um texto a outro texto, evidenciado por orações relatadas ou entre aspas, como podemos destacar em **Rubi** ao falar sobre o comparecimento do pai na escola: *[...] o que é que você não está fazendo que meu filho não está bem[...]*. Logo, a colaboradora argumenta esse posicionamento: *“[...] o que quer que aconteça não tem uma relação direta com os pais, com a criança, é só culpa do professor [...] eu que entrego os filhos para eles na hora da saída, e eles não se comunicam comigo. Eles vão direto na coordenação reclamar [...]”*. De acordo com Fairclough (2001) na intertextualidade é possível concordar, se opor, ser sarcástico, apreender. Nessa (inter)ação escola/docente e família, não há o reconhecimento de que há interações assimétricas e de controle que desencadeiam o não estreitamento de laços, a ausência, a reclamação e a culpabilização. Do mesmo modo, **Diamante** diz sobre a ausência da família e a intervenção autoritária e assimétrica da escola:

[...] só colocar o aluno naquele ambiente e o professor [...] aprender a lidar com ele, né? sem fazer nenhum tipo de interferência familiar, em trazer essa família pra escola, em criar uma rotina, em fazer uma participação maior para que haja uma mudança maior na vida dessa criança [...]

A colaboradora acrescenta ainda não se importar com o “*desconforto*” da família ao apresentar de forma “*muito sincera*” as “*reais dificuldades do filho dele.*” O modo como representa e identifica famílias mostra-se sempre muito autoritário, de julgamento e de controle: “*observo muito o seguinte, um aluno não está vindo pra escola porque não havia alimentação, porque a mãe não se interessou, porque preferiu ficar dormindo até mais tarde*”.

Sendo assim, apesar de **Diamante** argumentar que a omissão da escola é que causa um “*distanciamento maior do aluno*”, acredita-se que tais posturas para com as famílias são muito mais propulsoras desse distanciamento. Por meio da participação ativa e unilateral, **Diamante** utiliza do processo relacional possessivo ‘ter’ e da polaridade negativa ‘não’, na representação discursiva, “*[...] não tenho muito problema de convivência com os pais [...]*”. Podemos indagar se não há problemas com os pais porque não há conflitos ou porque não há a participação deles no convívio escolar?

Em **Esmeralda**, evidenciou-se também uma queixa em relação à participação da família, colocando a “*boa relação*” de forma assimétrica, autoritária e controladora: “*[...] é fundamental essa (pausa) essa boa relação, porque o trabalho que é feito em sala de*

aula precisa também, éééé, ter o apoio da família [...] se lá na minha sala eu ensino determinadas regras e na família não, não tem regras, não funciona [...]". Mais um processo relacional possessivo 'ter' e polaridade negativa 'não', controlando a relação assimétrica de poder. **Esmeralda** representa a impessoalidade por 'autonomização' ao se representar por meio da "sala de aula". Diferente das demais colaboradoras que atuam em escolas inclusivas, especificamos que **Esmeralda** aborda, em seu contexto escolar atual, o ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva funcional³⁴, pois nos Centros de Ensino Especial há uma maior preocupação com a socialização dos ENEE. Contudo, mesmo nessa perspectiva, em que a colaboradora aborda utilizando os termos: "*manejo comportamental*" e "*modelagem comportamento*", evidencia-se a necessidade de uma mudança de postura em relação a esse trabalho de socialização em conjunto com o sistema familiar do estudante.

Como aponta Leeuwen (1997), a 'autonomização' na impessoalidade sugere que um simples ponto de vista alcance o nível da objetividade, isto é, de uma verdade que está acima de qualquer opinião subjetiva. Nesse viés, a família é identificada e representada como família que "*não tem regras*" e que precisa "*acreditar nos filhos*" pois "*não acreditam*".

Quando a maioria das colaboradoras apresenta uma relação assimétrica de poder e controle, apontando para a ausência da família na escola, consideramos que essas representações discursivas no contexto escolar já são naturalizadas. O discurso de não participação da família, muitas vezes se traduz em justificativa para que a escola/docente tome o controle total das coisas e constitua interações assimétricas de poder. A manutenção desses discursos não provoca a mudança, mas a reflexão crítica desta cria possibilidades de mudança.

Diferentemente, no discurso de **Pérola** verifica-se possibilidade de superação dessa manutenção, por ter atuado em um contexto escolar com práticas de Pedagogia Sistêmica. **Pérola**, nessa interação entre escola/docente e família, aproxima-se mais de uma interação dialética entre um Eu com um Tu: o "*quando precisamos conversar*" e "*tentamos conversar*", sendo "*muito tranquilo*." Essa interação mais dialógica se

³⁴ "A perspectiva educativa funcional pretende proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências essenciais à participação em uma variedade de ambientes, preparando-os para responder aos desafios de uma vida tão autônoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro, tornando-os capazes de desenvolver-se nas áreas pessoal e social e de adaptar-se ao meio laboral, tendo em vista o impacto ao longo da vida". Retirado de: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial-2/>

demonstra na 1ª pessoa do plural, assim como um “*contato*” “*direto*” com os pais. O “*muito tranquilo*” e sem “*grandes divergências*” está vinculado a uma interação menos assimétrica de poder, pois ocorre “*na medida do possível*”, quando precisam “*conversar*”, e por meio de uma ajuda/auxílio mútuo. A partir dessa representação discursiva de **Pérola** em relação às representações das demais colaboradoras, enfatizamos a diferença entre uma prática de hierarquia que opera dentro do sistema moderno colonial de dominação, identificado na maioria das colaboradoras, e a hierarquia no sentido da fenomenologia de Hellinger que se situa em cada um tomar o seu lugar a serviço da vida. As representações discursivas de **Pérola** se aproximam desta última visão de hierarquia.

Pérola representa um discurso que não aborda explicitamente modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser a partir de uma perspectiva assimétrica, controladora e de culpabilização, como na maioria das colaboradoras: “*mando alguma ocorrência*”; “*faço uma rotina*”; “*coloco qual é a posição desse adulto*”; “*família não não tem regras, não funciona*” e “*é só culpa do professor*”. Enfim, “*os laços com alguns pais*” em **Rubi**, o não ter “*muito problema de convivência*” em **Diamante** e a “*boa relação*” em **Esmeralda** ocorrem, na maioria das vezes, nas relações assimétricas de poder entre o Eu (escola/docente) para com o Tu (família), como destacado acima.

Essas reflexões podem ser mais bem compreendidas quando se verifica também que a maioria das colaboradoras utiliza a 1ª pessoa do singular para exercer um lugar de participante ativo imponente em relação à família, por exemplo, “*eu mando*”, “*eu sempre sou muito sincera*”, “*eu sempre trabalho*”, “*eu chamo*”, “*eu faço*”, “*eu ensino*”. Essas modalidades deônticas utilizadas respectivamente por **Rubi**, **Diamante** e **Esmeralda**, colocam-nas como agente da ação por meio de uma relação de poder. Representações discursivas autoritárias e assimétricas a partir da manutenção de objetos sociais com suas estruturas e poderes gerativos.

Essas escolhas lexicais da maioria partem de uma visão de hierarquia alicerçada em interações hegemônicas de poder entre escola e família, que se enraízam em crenças, valores e hábitos pessoais das colaboradoras, principalmente em relação a uma representação discursiva convencional, bastante reproduzida no contexto escolar, de transferência do papel da família para a escola. Apesar de ser algo bastante criticado no meio educacional, verifica-se o quanto as colaboradoras se apropriam desse discurso quando assumem posturas assimétricas e de controle nas interações com as famílias.

Pérola, como já foi salientado, utiliza a 1ª pessoa do plural, não para se omitir, mas para olhar para solução em conjunto com o outro, apresentando como processos

“*precisamos*” e “*tentamos*” que remetem a uma interação mais dialética e dialógica. Percebe-se, assim, uma mudança sociodiscursiva que “pode indicar que houve alteração na prática, [...] uma nova configuração de poder, de funcionalidade (BATISTA JUNIOR, SATO e MELO, 2018, p. 140).

Pérola está inserida na mesma estrutura de poderes gerativos de contextos escolares de anos iniciais do ensino fundamental que **Rubi** e **Diamante**, mas apresenta processos menos autoritários e menos assimétricos. Como diferencial em relação às demais colaboradoras, fez parte de um contexto escolar de articulação de (redes) de práticas de Pedagogia Sistêmica. Desse modo, considera-se que as “*conversas*” de **Pérola** com as famílias possibilita ressignificar a comunicação unilateral de professores, um debate em que se negocia as divergências a partir da participação de todos. Uma mudança de postura que contraria o controle total das coisas, legitimadas nas escolhas lexicais, já mencionadas, de **Rubi**, **Diamante** e **Esmeralda**. Desse modo, considera-se que representações sociodiscursivas das famílias na escola, representadas nas falas das colaboradoras, frente a esse poder de controle da escola/docente, é um modo de resistência em vez de interações “*complicadas*” “*tumultuadas*” e desacreditadas. Há uma luta contra-hegemônica para o pertencimento de todos.

Sendo assim, as práticas de Pedagogia Sistêmica, que serão abordadas posteriormente, de não controle total das coisas, sem julgamento, não querer salvar o estudante e, dentre outras, concordar com o lugar da família, não silenciam as divergências para ficar tranquilo, em harmonia. Quando Pérola coloca, “*não têm grandes divergências não, mas é tranquilo*”, ganha um sentido de que todos fazem parte do jeito que são. Adianta-se que, no decorrer das gerações de dados, essa palavra “*tranquilo*” surgiu muitas vezes entre as colaboradoras com formação em Pedagogia Sistêmica, por isso apontamos aqui essa compreensão.

Desse modo, presume-se que essas relações de poder que se mantêm e se reproduzem entre escola/professor e família, contribuem para as questões levantadas pela maioria das colaboradoras em relação à falta de apoio, não presença e não participação da família no contexto escolar.

A partir do sim de cada colaboradora, dessa permissão para discutir sobre tais posturas, que não são apenas delas e da escola, mas de uma rede de sistemas estruturantes e estruturados, é que podemos propor mudanças. Portanto, olhar para tais posturas não é apontar culpados, mas buscar possibilidades de superação para que a educação possa seguir em frente, fazendo o seu melhor.

Os modos de pensar/sentir, agir e ser são representados discursivamente como dados no discurso da fatalidade da crise educacional, no sentido de que não há muitas possibilidades de mudanças, acomodando os atores escolares a não mobilização para a agência e para a mudança. Por isso que se propõem que “somente uma mudança social com inserção de novos discursos emancipatórios e de novas práticas poderia causar a transformação profunda que se espera” (BATISTA JUNIOR, SATO e MELO, 2018, p. 156).

Nas entrevistas de saída, como veremos a seguir, foi possível identificar processos de mudanças dessas representações, (inter)ações e identificações. Desde as observações, no decorrer da formação, a cada momento que as colaboradoras vivenciavam os módulos, elas se aproximavam de mim, que ficava em uma cadeira observando e algumas vezes era convidada a participar de exercícios, e traziam reflexões sobre o que haviam falado na entrevista de entrada, principalmente, ressignificando as relações de poder no contexto escolar.

Assim, colaborar com a pesquisa, antes da formação (entrevista de entrada), favoreceu para o processo de mudança sobre as representações e identificações de si e do outro e as (inter)ações. Na observação etnográfica verificou-se que a cada compreensão de **Rubi, Diamante, Esmeralda e Pérola**, no decorrer das participações nos módulos, as colaboradoras tanto comentavam na turma, como se aproximavam de mim, enquanto pesquisadora, e diziam o quanto estavam reflexivas sobre tudo o que disseram na entrevista de entrada.

Antes da conclusão da formação, ainda no final do primeiro módulo, dentre outras coisas, destaca-se no relato de **Rubi**, ao se aproximar da pesquisadora na observação etnográfica, que o contato com os pais estava mais próximo, depois que ela assumiu o seu lugar de apenas professora: “*nossa, como mudou depois que me coloquei no meu lugar de professora, os pais tão falando mais comigo eee também porque eu escuto em vez de ficar querendo só julgar*”. **Diamante**, sempre muito preocupada em resolver tudo, todo conflito que aparecia, sempre assumindo o controle total das coisas, disse na formação: “*ah! comecei a soltar as coisas, as preocupações, a concordar mais com a história de vida do aluno, quando comecei a concordar com meu sistema familiar*”, **Esmeralda** diz ter diminuído seu sentimento de pena em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais. **Pérola** fala que começou uma mudança de postura na sua vida pessoal que estava refletindo na sua vida profissional: “*quando comecei o curso já percebi mudança na minha vida que eu estava tendo alguns problemas pessoais que*

estava comprometendo o profissional”. Muitas dessas questões se repetem nas entrevistas de saída das colaboradoras. A seguir trataremos das redes de práticas entre escola-docente-família na entrevista de saída. A partir dessas representações discursivas do antes e depois da formação, foi possível analisar diversas facetas do significado representacional.

6.2 Redes de práticas entre escola-docente-família na entrevista de saída: “[...] do momento que você consegue ter uma boa relação com o pai [...] seja a maneira como for da mãe [...] você acolhe aquela criança [...]”

Na entrevista de saída, a maioria das colaboradoras apresenta um discurso mais dialógico e menos assimétrico em relação às redes de práticas sociais entre escola-docentes-famílias. A partir de marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica, entrelaçados às constituições subjetivas e intersubjetivas das colaboradoras, verifica-se mudança discursiva em relação à entrevista de entrada. Nesse entrelaçamento compreende-se que apesar de algumas colaboradoras não terem mencionado marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica, verificamos mudanças relacionadas às práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

A maioria das representações discursivas é baseada na “concordância” com a família, do “jeito que ela é”, “sem julgamento”, no sentido do assentir ativo, diferentemente do concordar passivo. Um conjunto de mudanças demonstradas nas representações discursivas das colaboradoras, como interações menos conflituosas, sem muitas cobranças e culpabilizações, poucas ausências e menos sofrimentos. Contudo, verifica-se também que essa ressignificação está em processo de mudança.

Frank-Gricksch (2014) identificou que a disponibilidade dos estudantes para se apropriar e constituir conhecimento na escola está implicada na confiança que se adquire no modo como a escola interage com a família, considerando seus modos de ser, estar e representar no mundo. Este movimento na perspectiva sistêmica, como coloca a autora, significa a ‘lealdade’ do estudante com seu sistema familiar. Com isso, a autora destaca a relevância da escola trabalhar com essa articulação com a família, de uma maneira que trabalhe a necessidade da criança em conectar seu sistema familiar ao seu sistema escolar, pois essa conexão produz uma força que pode ser significativa para as práticas cotidianas do contexto escolar. Segundo a autora, “as ideias fundamentais de Hellinger do que

significa estar inserido no contexto familiar é que me levaram inicialmente a usar as ideias sistêmicas em minhas aulas” (FRANK-GRICKSCH, 2014. p. 21).

Ao ter como recorte de pesquisa possibilidades de superação a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica nas representações discursivas das colaboradoras, foi possível identificar as regularidades dos modos de pensar, sentir, interagir e ser. Essa análise a partir da ADC contribuiu para essa investigação.

Quadro 26 - Reflexões sobre a prática: interação escola/docente e família

IHVF - ENTREVISTA DE SAÍDA – Professoras-estudantes	
Redes de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica Escola - Docentes – Família	Projetando possibilidades de superação – ADC
Rubi: “[...] aprendi assim a lidar com isso não é como uma reclamação, mas trazer isso como uma força para mim né e reverter essa situação trazer o pai pra perto, conversar [...]”	Mudança na representação discursiva da relação família-docente-escola: <i>reclamação</i> (entrada) para <i>força</i> (saída). Pressupostos que antes estavam longe foram aproximados.
Diamante: “[...] a resposta do outro não me trouxe mais sofrimento, se ele deu conta até ali eu respeito. Então isso traz uma calma pro seu coração[...]saber que ele deu conta até ali que pra você também deu conta até aqui e tá ótimo [...]”	Mudança na representação discursiva da relação família-docente-escola: <i>sofrimento</i> (entrada) e <i>respeito</i> (saída). Pressupostos que antes estavam longe foram aproximados.
Esmeralda: “[...]na hora que eu me pego com esse julgamento, [...] aí eu dou um passo para trás [...]. Então eu não tenho que julgar deixa ela [mãe] do jeito que ela consegue. Aí não tenho que reclamar do [...] online não não tá sofrido [...]”	Mudança na representação discursiva da relação família-docente-escola: <i>julgamento</i> (entrada) para <i>passo atrás</i> (saída). Pressupostos que antes estavam longe foram aproximados.
Pérola: “[...] “F” eu acho que a gente tá lá para servir nós estamos para servir nós somos apenas a professora né a gratidão é muito grande por eles [...]”	Mudança na representação discursiva (marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica): ‘a serviço da família’, ‘ser apenas a professora’ e ‘gratidão’.
Nas entrevistas de saída, a maioria das colaboradoras aborda sobre escola/docente e família, enfatizando o concordar com cada família, no como ela dá conta e reconhecendo o seu lugar enquanto função/papel. Assim verifica-se que há possibilidades de superação dos obstáculos destacados nas entrevistas de saída, em que a manutenção do controle total e autoritarismo estrutural, na qual a escola/docentes está inserida, compromete o lugar da família (hierarquia a serviço da vida) e o seu pertencimento, assim como o equilíbrio (dar/tomar) nessas interações. Aqui verifica-se possibilidades de identificar os processos identitários da família, seu lugar, seu pertencimento e o equilíbrio nas interações. Do mesmo modo, o bem viver dos docentes, ao superar o peso, o sofrimento e transtornos, a partir dessas mudanças. Por meio dessa interação dialógica, há uma força que aproxima todos, escola e família, e juntas, cada um no seu lugar, podem seguir em frente, diferentemente da representação discursiva antes baseada em relações de poder assimétrica e de controle.	

fonte: a autora

As colaboradoras compreendem aqui que o ‘dar conta’ não é necessariamente ter que suprir tudo, mas o que dá conta de fazer em um determinado contexto. Nesta perspectiva, o dar conta não é tirânico, hegemônico, mas olha para a subjetividade, na multiplicidade de sujeitos. O olhar para ‘cada um’, ‘do jeito que é’, ‘como é’, não é o ser da individualidade, mas da historicidade do sociocultural. A maioria das colaboradoras representou que a concordância com cada família do jeito que ela é também refletiu no cotidiano delas, destacando a superação de transtornos, do peso e do sofrimento. Isso corrobora para a superação da manutenção do controle e das relações assimétricas de poder. Quanto ao ‘trazer’, ‘aceitar’ e ‘acolher’, são movimentos internos e de postura, de concordância com o outro diferente de mim. A maioria das colaboradoras apresenta possibilidades de concordância com as famílias, superando as cobranças autoritárias e culpabilizações.

Como coloca Vilagnés Traveset (2007), família e escola/docente não se compreendem quando ambos julgam um ao outro, desvalorizam-se. Quando o docente não compreende cada família do jeito que é, a percepção desta é de não respeito por parte da professora que quer ensinar como educar seu filho, por isso o distanciamento apontado anteriormente. Assim, a autora salienta sobre a importância do diálogo com a família, antes de qualquer julgamento sobre suas crenças e valores. A família é a primeira na educação dos filhos.

Rubi, diz ressignificar o ‘não dar conta’, em relação aos conflitos com a família, a partir da formação em Pedagogia Sistêmica: “[...]eu não vou dar conta de lidar com essa situação, até eu fazer o curso de educação sistêmica com a Hellen[...]”. Aqui **Rubi** fala de uma interação mais dialógica e dialética, que busca mudanças em conjunto com os pais, cria-se possibilidades, como [...] eu consegui conquistar os pais ao longo no ano [...] todos iam [...]eu consegui muito reverter esse processo com, junto com os pais e respeitando cada um [...]. A repetição do léxico ‘reverter’ pode ser vista como a indicação da relevância dada por **Rubi**, em relação a essa mudança. A ‘conquista’ no sentido de dominância, de controle, é ressignificada com as práticas de Pedagogia Sistêmica, pois diferente do antes da formação, como um processo de mudança, “[...] ao longo no ano[...]”, “[...] todos iam [...]”.

Em superação à crítica de ausência da família e culpabilização, **Rubi** compreendeu que o processo era dialético, de respeito a cada um, que na prática de

Pedagogia Sistêmica define-se como “sem julgamento”: “[...]eu comecei a olhar os pais sem o julgamento sem colocar eles como responsáveis pelo comportamento que as crianças tinham em sala de aula entendeu[...] mais do que nota eu mostrei [...] para cada um o processo, a evolução que eles tiveram [...]”

A postura de não julgamento traz o docente para o seu lugar, “[...] simplesmente ficar no meu lugar [...]. O espaço da família é reestabelecido quando **Rubi** diz, “[...] não, não querer entrar na posição de mãe dos meus alunos e somente de professora[...]”. Nessa perspectiva, quando há o julgamento do outro diferente de mim, tem-se a pretensão de ser melhor do que ele e, portanto, assume-se o seu lugar, na crença de que vai fazer melhor do que o outro.

Destarte, essa pretensão de querer salvar, ao julgar a família e se colocar no lugar dela, traz o peso do contrário, fica mais leve, como coloca **Rubi**, “consegui aliviar um pouco essa tensão e essa angústia que eu sentia, entendeu? [...] antes eu entrava na escola [...] ficava assim uma carga emocional, assim um peso [...]parecia que tava carregando um peso nas costas a responsabilidade, entendeu?”

A partir da intertextualidade por discurso direto, em função da legitimação da sua mudança, **Rubi** aponta que suas colegas de trabalho concordam com sua mudança: “[...]depois eu mudei tanto [...] até as minhas colegas de trabalho falavam [...] você está tão mais tranquila [...]”. Logo, apresenta-se no seu lugar de professora e não mais com a sensação de antes, de ser mãe dos estudantes de levar problemas para casa, portanto um lugar mais leve: “[...] eu estou aqui pra [...] ensinar, eu no meu papel de professora [...] e depois acabou, saiu daqui e volto pra minha vida, né? às vezes eu trazia os problemas para casa [...]”

Fairclough (2016, p. 97) aponta que “os efeitos constitutivos do discurso atuam conjugados com os de outras práticas” e sob esse prisma entende-se que as mudanças discursivas de Rubi também se pautam nas demais práticas discursivas e sociais nas quais ela está de alguma forma inserida, o que inclui o curso de formação.

Sobre **Pérola**, podemos afirmar que essa rede de práticas constitui as práticas de Pedagogia Sistêmica, pois vimos estas sinalizadas na sua entrevista de entrada (antes da formação) já que atuou em um contexto de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Na entrevista de entrada **Pérola** foi a única colaboradora que falou de conversar e de contato direto com as famílias. Isso se dá com o olhar para “cada um” “sem julgamento”, pois quando eu me incomodo com a “reclamação” do outro, em que eu me identifico a autoridade nessa relação de poder, eu estou julgando a partir das minhas crenças.

Na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, quando o olhar para o outro é sem julgamento, há uma interação de concordância em vez de culpabilização. O olhar para a solução se faz em conjunto com a família e de modo dialógico. A força é olhar para “reclamação” “sem julgamento”, mas na “concordância” de que não existe uma verdade única a ser imposta. Nessa concordância, ao sair do julgamento, ambos são liberados e com isso, vem a força no lugar do peso, que favorece o aproximar-se, a participação da família, pois começa-se a considerar “cada um”, cada família “do jeito que é”.

Assim, apontamos aqui possibilidades de mudanças discursivas e consequentemente, mudança da prática social, quando verificamos na representação discursiva de **Rubi**, a identificação da formadora por meio da nomeação, ao se colocar no discurso em primeira pessoa do singular e na materialização de sua ação ao fazer uso de muitos processos materiais, como exemplo, ‘trazer’, ‘fazer’, ‘reverter’

Esta pesquisa se apoia nessa análise linguística, em que Fairclough (2003) recorre a teorias da Gramática Sistêmico Funcional explorada por Halliday, para enfatizar que as pessoas são os participantes que podem ser nomeados e os verbos são os processos. Segundo Fairclough os participantes podem ser incluídos ou excluídos, como vemos na fala das colaboradoras. Em **Rubi** há uma inclusão de si e do outro, na maioria das vezes.

Ao destacar a realidade atual, de aulas no ensino remoto devido à pandemia Covid 19, **Diamante**, como na entrevista de entrada, ainda se coloca em uma relação assimétrica de poder em relação à família: *[...] nesse tempo de pandemia foi possível sim fazer essa rotina escolar, essa participação e esse envolvimento familiar [...]*. A família é afetada pela ação, materializada no processo ‘fazer’, em vez de ser participante ativa dessa participação, do mesmo modo que **Diamante** não se identifica como participante ativa dessa ação, utilizando um processo verbal no lugar do agente.

Contudo, a partir da representação sociodiscursiva da Pedagogia Sistêmica, a colaboradora percebeu que manter essa (inter)ação assimétrica é *“[...] porém de um campo bem delicado[...]”*. No sentido de que *“[...] se o professor não enxergar essa família do jeito que ela é, este educando do jeito que ele é e respeitar esse tempo deles não há envolvimento, né? [...]”*. Sendo assim, **Diamante** apresenta uma concepção contra-hegemônica em relação à família e à escola/docentes a partir de práticas de Pedagogia Sistêmica, reafirmando quando diz: *[...] porque a partir do momento que ele cobra esse envolvimento não respeita esse tempo, ele não tem uma boa devolutiva [...]*. Apesar desse reconhecimento e de relatar que em sua prática o *“[...] respeito à família ser do jeito que é, [...] foi o que deu uma devolutiva positiva para escola [...]”*, verifica-

se ainda, em sua representação discursiva, impactos de estruturas e poderes gerativos assimétricos e de controle em relação às famílias. **Diamante** reconhece as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, mas frequentemente faz uso de processo ainda não materializados, além de, muitas vezes, não se identificar como agente do seu discurso.

O processo ‘enxergar’, por exemplo, faz exatamente uma referência à vivência da consciência de um participante experienciador, que pensa, sente, percebe, deseja. Portanto, nas orações mentais perceptivas há uma mudança na percepção da realidade, todavia ainda não alcançou as mudanças nas ações da realidade, como vemos nas orações materiais. (FUZER, CABRAL, 2014).

Diamante ainda apresenta uma preocupação com o normativo, com as regras para sustentar o “*envolvimento*”, a “*participação*” familiar na escola, ao mesmo tempo que fala de “enxergar a família do jeito que é”. Portanto, verifica-se que apesar de representar discursos da Pedagogia Sistêmica, ainda há certa legitimação da interação autoritária que provoca uma interação entre o potencial (Objetos sociais com suas estruturas e poderes gerativos) e o realizado (articulação de (redes) de práticas de Pedagogia Sistêmica). Nisso, o realizado é retomado quando se verifica o sofrimento causado pela legitimação do controle total das coisas, da interação autoritária, a retomada do “cada um”.

Por meio da impersonalização ou nominalização, há a omissão de participante ativa da colaboração na ação, pois generaliza, na figura do professor, como ‘experienciador coletivo’. **Diamante** apresenta a relevância na concordância entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’, mas permanece na generalização, pois se posiciona de fora, colocando-se apenas como anunciadora: “[...] *se o professor não enxergar essa família do jeito que ela é [...]*”

A não identificação de se colocar como enunciadora, já que ela é a professora que fez a formação, traz a ideia de que ela faz parte dos que esperam dos demais professores mudar a postura, ao invés de se colocar nesses processos de identificação e (inter)ação. Quando o agente da ação não é identificado por um sujeito, mas por qualquer outra representação, como salienta Fairclough (2003), isso é uma nominalização ou impersonalização. Age como uma metáfora gramatical, na qual o sujeito não é uma pessoa, sendo substituído por uma instituição, um verbo (processo), ou oração substantivada. Conforme o autor, isso caracteriza uma omissão do sujeito responsável pela ação ou ainda uma opinião pessoal a ser representada como uma verdade hegemônica. Em muitos momentos a impersonalização foi compreendida como uma forma de imputar a responsabilidade e legitimar opiniões. O autor acrescenta ainda que

tais escolhas lexicais para representar os sujeitos sociais podem torná-los pertencentes ou excluí-los.

Nesse contexto, podemos dizer também que a colaboradora representa apenas o domínio do realizado, remetendo a uma organização estrutural de (inter)ação escola e família inflexível. Na visão de Bhaskar (2012), deve-se considerar o ser na agência transformadora e na reflexividade. Como salienta Barros (2015, p. 44), esse “potencial emancipatório nasce, conseqüentemente, da capacidade da agência intencional e da prática reflexiva”.

Entende-se, dessa forma o Potencial, compreendido por Bhaskar (2008), como um domínio complexo, relevante para a investigação dos eventos, das estruturas e dos mecanismos dos objetos. Assim, redimensionando os níveis – potencial, realizado e empírico – para a pesquisa, ao investigar, a partir dos ECD, práticas sociais de Pedagogia Sistêmica como possibilidade de ressignificar modos discursivos de (inter)agir, representar e ser na escola, considera-se o potencial para investigação dessas práticas imersas em poderes estruturais sociais, econômicos, históricos e culturais.

Tais regulações estruturais ecoam no contexto escolar de diversas maneiras, como no ‘habitus’, nas propostas curriculares, nas práxis pedagógicas, nos processos identitários homogêneos, nas interações constituídas por relações assimétricas de poder e exclusões. Essas regulações, muitas vezes, estão implícitos e condicionam identidades, impossibilitando práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, como – Eu vejo você! Você pertence! Do jeito que você é, você tem um lugar, você faz parte! – ou seja, as “verdades em movimentos” no contexto escolar. No realizado, cotidianamente se presencia, especificamente, no contexto escolar, posturas, ações e sentimentos que evidenciam pena, julgamento, expectativa, exclusão e preconceito. Enfim, sentimentos, posturas e verbalizações que tanto podem ser contestados, protestados, negados ou discutidos quanto naturalizados, reproduzidos, ratificados e regulados. Quanto ao empírico, de caráter epistemológico, destacam-se as vivências sociais de sujeitos impactados ou não e os que impactam ou não o outro, a partir das vivências ou não da Pedagogia Sistêmica no contexto escolar, como professores, estudantes, gestores, demais membros de apoio pedagógico, pais e mães.

Contudo, nas representações discursivas de **Diamante** podemos considerar uma mudança de práticas sociais em processo, pois são menos assimétricas em relação à família, na qual a colaboradora está primeiramente compreendendo. O “[...] *olhar humano, presente, é, de aceitação, de ajuda e de respeito[...]*” apontam para uma

compreensão que pode posteriormente projetar mudança. O processo mental perceptivo ‘olhar’ ‘ver’, conforme Halliday e Matthiessen (1999) são articulados aos cognitivos, isto é, vai além de somente visualizar, pois compreende-se também o que se vê.

Segundo **Diamante**, esse olhar, nessa perspectiva, “[...] *melhorou [...] num âmbito de escola e até de família [...] família que já chega pra gente e fala, olha meu filho não aprende [...] aí você vai trabalhando [...] vai explicando, até a aceitação familiar você percebe que muda [...].*”

Quanto ao seu lugar, **Diamante** aborda no sentido de papel, função e ordem/hierarquia. Primeiramente, a colaboradora destaca que na pandemia a família assumiu uma função dupla, pois além do papel de mãe, assumiu também o papel de professora: “[...] *nesse tempo de pandemia [...] ela passou a [...] fazer o papel dela e da professora também porque ela não está ali perto, né? [...]*”. Nesse contexto, a mãe que assume o lugar da professora, contrariando a prática até aqui, que é a professora no lugar da família. Contudo, apesar da realidade atual impactar no lugar da família, é possível fazer o movimento conforme a prática de Pedagogia Sistêmica, e **Diamante** não teve essa percepção. A família colabora com o docente, no lugar dela, honrando o lugar do docente, e o docente que fez a formação em Pedagogia Sistêmica faz esse movimento de honrar o lugar de cada um, assim eles seguem mais leves.

Ainda nesse contexto, quando **Diamante** aborda o chamar a família para “*conversar*” sobre o lugar/papel de cada um, não há superação de discurso de relações de poder e de controle, como vimos em **Rubi**, já que **Diamante** focaliza em leis normativas para a manutenção desse poder: “[...] *eu trouxe muito pra ‘E’ que é a vice-diretora, da gente tá chamando essa família pra conversar, tá expondo as questões legais, tá expondo qual o papel da escola, da família, da função do adulto [...]*”. Dijk (2015, p. 85) destaca que “o poder é tanto exercido quanto reproduzido no e pelo discurso” (DIJK, 2015, p. 85). **Rubi** não percebe, mas suas representações discursivas ainda enfatizam aspectos ideológicos que ressaltam o poder hegemônico entre escola e família, cuja possibilidade apresentada à família é a de entender o papel de cada um em relação à escola.

Diamante, assim como **Rubi**, diferente da entrevista de entrada, também representa em seu discurso o “*conversar*” com a família, ou seja, possibilidades de uma interação mais dialógica, mas a coloca somente a serviço da razão. Os movimentos da Pedagogia Sistêmica são sentidos com o coração e não somente com a razão, não são apenas pensados e ditos, mas sentidos e colocados em práticas para a mudança de postura.

Do mesmo modo, quando **Diamante** diz que está “[...] usando também aqueles movimentos sistêmicos de tá colocando a mãe no lugar certo da família, do aluno e tá olhando a família como um todo [...]” não coaduna com os movimentos sistêmicos, com a percepção da colaboradora sobre a concordância com a família “do jeito que é”.

Nessa concordância não cabe a imposição de lugar e a intimidação por meio de parâmetros legais. Assim “[...] muita resposta positiva [...] até na questão do trato da direção com essa família [...]”, ainda é permeada por certos julgamentos, pois estes, muitas vezes, estão implicitamente padronizados nas normas e nas regras sociais hegemônicas. A escola/docente se desfaz do lugar dos pais quando a sua interação com a família é de julgamento, de apontar o que está errado e determinar o que é certo, principalmente, intimidando-a com parâmetros legais.

Diamante relata uma prática de Pedagogia Sistêmica relacionada à ordem/hierarquia. Na prática, ao realizar uma reunião com a família e docentes, todos se sentam em uma mesa redonda, seguindo uma ordem hierárquica: “[...]’E’ aceitou a minha proposta de tá recebendo essas famílias e tá conversando já naquele campo de organização sistêmica mesmo, da mãe no lugar de mãe, pai, tudo certinho, a gente colocava as cadeirinhas certinhas [...] você ia vendo os resultados, né? [...]”

Ao abordar essa atividade, **Diamante** diz: “[...] algumas davam uma melhora[...]. Isso nos mostra que há uma expectativa a partir de um parâmetro, em que a colaboradora ainda “acha” que pode alcançar as pessoas: “[...] Eu acho que já nesse olhar você já consegue trazer as pessoas pro seu campo real, porque muitas vezes a mãe não tá se sentindo no lugar dela de mãe. A pressão é tanta que ela já não consegue se perceber[...]”.

Nesse processo de vivências de práticas de Pedagogia Sistêmica, **Diamante** reforça os resultados positivos, e coloca como falha o não alcance de todos os problemas e pessoas: “[...] a gente teve muita resposta positiva cresceu muito claro que ainda tem uma falha aqui e ou outra, porque a gente não consegue resolver todos os casos né? Mas sempre tem um que não vamos alcançar[...]”. A expectativa de querer alcançar alguém, resolver todos os problemas, não coaduna com a proposta da Pedagogia Sistêmica, pois está mais direcionada para a questão do querer salvar. E novamente temos aqui uma maneira de, por meio do discurso, a autoapresentação positiva (o “Nós” sendo a professora) diante da apresentação negativa sobre “Ele” (a família) (DIJK, 2015), em que os professores continuam sendo entendidos como “os salvadores”, enquanto os estudantes são “casos a serem resolvidos”.

Porém, esse é um momento da entrevista reflexivo para a colaboradora, pois mesmo com a generalização “*a gente*”, ela se coloca em um lugar de menos controle e assimetria, quando assume o não conseguir resolver todos os problemas e alcançar todas as pessoas. Ela reconhece que a preocupação, entendida aqui como querer assumir o controle total das coisas, a partir de um autoritarismo estrutural do qual faz parte socialmente, é pesado e sofrido: “[...] *e e saiu daquele campo também do peso porque era uma coisa que pra mim como profissional me preocupava muito, né? Então me preocupava e eu comecei a deixar cada um resolver por si, responder por si, a resposta do outro não me trouxe mais sofrimento[...]*” O “*peso*” e “*preocupava muito*” podem ser considerados, na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, impactos do movimento de querer salvar e ter controle total das coisas. Na abordagem sobre as ordens da ajuda, Hellinger (2005) enfatiza que, muitas vezes, quem ajuda vê o destino do outro como algo pesado e quer suprimi-lo para salvar o outro, contudo, o autor coloca que o ajudante está particularmente envolvido nesse processo de ajudar. As redes de práticas pedagógicas de **Diamante** que lhe causam sofrimento estão associadas a preocupações que não são dela. Tais processos sociais impõem implicitamente aos sujeitos sociais determinados modos de ser, estar e agir, que, muitas vezes, assumem esses modos inconscientemente.

Todavia, a colaboradora está representando através de um verbo de movimento “saiu daquele campo”, ou seja, possibilidades de superação dos desafios no contexto escolar. Desse modo, os apontamentos em **Diamante** vinculados à relação assimétrica de poder e o controle total das coisas são reflexivos no sentido de direcionar caminhos para novas consciências em ação. Há um movimento dinâmico nessas reflexões para a superação das relações de poder assimétricas e de controle, como coloca **Diamante** “[...] *se ele deu conta até ali eu respeito[...]*”. Dessa maneira, os desafios que se notam nas representações discursivas da colaboradora são contribuições que se configuram como locus de conscientização, sobretudo, como um lugar reflexivo que pode retroalimentar as formações em Pedagogia Sistêmica.

Ao refletir sobre o peso que essas preocupações trazem, a colaboradora retoma a importância da concordância com a família do jeito que é, e que cada um, no seu lugar, faz o que dá conta. Um movimento que ela diz retirar do sofrimento e trazer calma para o coração: “[...] *isso traz uma calma pro seu coração, traz paz pra você é aceitar ele como ele é, saber que ele deu conta até ali que pra você também deu conta até aqui e tá ótimo [...]*”. A “*calma pro meu coração*”, tem o “*coração*” como uma metáfora bastante utilizada na Pedagogia Sistêmica por representar uma significação de sair da razão

(cabeça) e ir para o sentir (coração). A partir dessa reflexão, como possibilidades de superação, a colaboradora se identifica no “mim”, já que, na maioria das vezes, utilizou-se da impersonalização, como vimos anteriormente: “[...]então foi um novo campo de visão dentro do tempo do tempo para mim que foi, foi uma resposta ótima[...]”.

Diamante enfatiza ainda que “[...]depois da Pedagogia Sistêmica[...]” se colocou no lugar da mãe, do outro, mas não no sentido referente às marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica. Esse ‘lugar’ mencionado por ela volta-se mais para a ‘empatia’³⁵ do que ocupar o seu lugar enquanto papel/função e hierarquia a serviço da vida: *consegui me colocar no lugar dessa mãe, eu consegui entender e consigo hoje conversar com elas [...] hoje eu já me coloco muito no lugar do outro [...] pós Pedagogia Sistêmica eu acho que desenvolvi formas mais humanas e mais presente de tá tratando e abordando um assunto [...]*. Para Chouliaraki e Faiclough (1999, p. 41) “o discurso é uma construção reflexiva da prática social”, o que dialoga com as práticas discursivo-sociais em Pedagogia Sistêmica mencionadas acima. Essa construção reflexiva aponta para novas práticas, como foi constatado na fala apresentada e em outros contextos considerando as entrevistas de entrada e as entrevistas de saída. **Diamante** parece compreender o quanto o julgamento fica pesado e o quanto ela quer ter esse olhar voltado mais para a concordância do que para o julgamento.

O processo de desestruturar esse controle total de poder sobre as coisas nas interações (Dijk, 2015) e de concordância com o outro “do jeito que ele é” se dá com a reflexão: “até onde ele deu conta” e “até onde eu posso dar conta”. Falar de “movimento sistêmico”, de “trazer para o campo de organização sistêmica”, amplia o olhar da colaboradora para a mudança.

Em relação ao julgamento, **Esmeralda** compreende que é um processo contínuo de mudança, frente aos objetos sociais com suas estruturas e poderes gerativos. Portanto, abre-se um espaço aqui para salientar que a proposta de resignificação não alimenta a pretensão de desconstruir uma tão consolidada sociedade estruturante, mas de continuamente constituirmos práticas sociodiscursivas contra-hegemônicas para que todo dia seja possível “darmos um passo atrás” para a superação de algo, como coloca **Esmeralda**: “[...]na hora que eu me pego com esse julgamento, [...] aí eu dou um passo para trás e falo, [...], porque ela era só mãe, agora ela tá sendo também uma mediadora [...], tá sendo minha parceira [...]”. Aqui também vale destacar a escolha da metáfora

³⁵ Empatia: sentimentos, simpatias, sensibilidades, solidariedades, piedades, compaixões, comiserações. Retirado de: <https://www.sinonimos.com.br>

“dar um passo para trás”, estruturando o modo como **Esmeralda** pensa e age a partir de seus conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250), dando significado, da sua maneira, à nova forma de (inter)agir e ser enquanto professora em um ambiente mais acolhedor.

Segundo **Esmeralda** o modo como ocorre a interação escola/docente e família “[...] *é muito determinante também nesse trabalho [...]*. O “real” representa discursivamente na fala de **Esmeralda** a concordância com o que se mostra sem julgamento e isso faz com que ela consiga desenvolver “[...] *Jo seu trabalho de uma forma mais tranquila[...]*” e, por isso diz: “[...] *não tenho problema com as duas mães[...]*”. Mas, se acontecer “*alguns julgamentos*”, retoma o não julgamento utilizando-se de marcas linguístico-discursivas da Pedagogia Sistêmica “*dou um passo pra trás*”.

Esmeralda relata um evento nas aulas de ensino remoto devido à pandemia COVID19, em que o estudante só fazia “*a atividade com a televisão ligada*” e ela se irritava muito com isso, mas percebia que não tinha sucesso com essa postura, portanto, retomou a postura sistêmica dando “[...] *um passo pra trás[...]*” e dizendo “*nesse momento a televisão também faz parte*”. A colaboradora já havia experimentado que esse não julgamento é que estava dando certo. Nessa mudança de postura reafirma: “*ai melhora, eu paro de sentir aquele sentimento ruim, né? [...]* *ele melhora também (sorriso) mas na hora que eu me pego com esse julgamento, [...]* *ai eu dou um passo para trás*”. Além dessa postura permitir um olhar menos opressor e autoritário para família: “[...] *ela era só mãe, agora ela tá sendo também uma mediadora [...]*, *tá sendo minha parceira. Então eu não tenho que julgar, deixa ela do jeito que ela consegue [...]*”.

Alguns julgamentos são passíveis de acontecer, pois é um processo de mudança de postura, e a metáfora de dar “um passo pra trás” é reflexiva para retomar a postura que está se constituindo. Concordar com o estudante e sua família do jeito que é foi concretizado no momento da concordância com o hábito do estudante em deixar a TV ligada no momento da aula on-line, isso faz parte do que ele é naquele momento, junto com seu diagnóstico do transtorno do Espectro Autista, e os resultados são evidenciados, a mãe é vista como uma parceira para mediar essa aprendizagem on-line e as coisas acontecem do jeito que cada um dá conta, com isso não fica sofrido. Destaca-se aqui que o ‘lugar’ na perspectiva da Pedagogia Sistêmica não se constitui em uma base fixa, mas contextualizada.

Nesse cenário de ensino remoto verificamos uma mudança na representação discursiva do lugar da mãe, em que antes da pandemia ela era apenas a mãe, que vem

primeiro, enquanto família. Com a pandemia ela é destacada como a mãe, que vem primeiro, e assume um lugar de parceira da docente, no sentido de ser também a mediadora do conhecimento escolar, contudo “[...] do jeito que ela consegue [...]”. Isso no sentido de enfatizar que, apesar do lugar de mediadora, as crianças com os pais são filhos e com os docentes são estudantes (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006). Esse olhar beneficia também **Esmeralda**, pois dessa forma, “[...] não tá sofrendo [...]”. Ressalta-se no âmbito da ADC que a escolha semântico-lexical “parceira” protagoniza uma relação de poder e controle menos assimétrica. A professora, nesse momento, escolhe não mais culpabilizar a família e mesmo tendo o acesso de fala, o que pressupõe seu poder social (DIJK, 2015), ela se coloca em um novo lugar discursivo-reflexivo, resignificando suas práticas.

Essa é uma prática de Pedagogia Sistêmica constituída em contexto de pandemia, em que a colaboradora **Esmeralda** compreende que a atuação da mãe no ensino remoto é no lugar de mãe, como ela dá conta: “[...] então eu não tenho que julgar, deixa ela do jeito que ela consegue. Aí não tenho que reclamar do [...] online não, não tá sofrendo [...]”. Como vimos em **Diamante**, a mãe ocupava o lugar de professora e de mãe, citando até o uso de leis normativas para essa participação no ensino remoto, e, por fim, reconheceu que só ficou mais leve e saiu do sofrimento, depois da compreensão do dar conta, no seu lugar e do jeito que é. Ainda que nesse contexto tenha sido dado à família o papel de mediar o conhecimento, deve-se olhar para os pais em seus lugares de pais.

Esmeralda relata sobre uma colega de trabalho que solicitou ajuda, principalmente em relação a essa preocupação do professor de que a família não dá conta: “[...] o pai do aluno tinha morrido de COVID” e a professora dizia que a mãe não daria conta de auxiliar na aprendizagem do estudante. Primeiramente, **Esmeralda**, a partir das práticas de Pedagogia Sistêmica, tem a percepção de que a professora “[...] ela tava muito mal porque [...] tava pegando tudo pra ela, todo sofrimento da mãe, tava... olhando pra mãe com muita pena [...]”.

Esmeralda, intertextualmente, a partir de um discurso relatado indireto, discorre sobre o que a professora diz: “[...] falava assim, ela não dá conta porque ela sempre foi do lar e o pai era mais esperto [...]”. A colaboradora comenta a fala da professora: “[...] sempre olhando pra mãe como se a mãe não desse conta [...] ela não conseguia fluir nada, já tava entrando em depressão [...]”. Após relatar a situação, **Esmeralda** fala sobre o que ela sugeriu de práticas de Pedagogia Sistêmica para a professora: “[...] primeiro passo é você não sentir dó porque a dó diminui [...] você tá sentindo dó dessa mãe [...]”.

olhando pra ela que ela vai dar conta, eu falei ela dá conta do destino dela[...] ela vai dar conta[...]”.

Nota-se que **Esmeralda** apresenta uma repetição constante das marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica ‘dar conta’, ‘pena/dó’ e ‘não pegar para si o que é do outro’: “[...] então vai dar conta, ela vai dar conta *“[...] não pegue nada pra você e para de sentir dó da mãe, para de sentir dó, se você ficar sentindo dó dela e achando que ela não vai dar conta, você não vai conseguir desenvolver nenhum trabalho com ela [...]*”.

Isso quer dizer que estar no lugar, principalmente o docente, é ser apenas o professor, na sua função sem repassar para outro ou tomar para si uma função que você não dá conta de desempenhar, como ensinar a família como educar os seus filhos. O professor não tem conhecimento suficiente sobre a dinâmica familiar do estudante, seus hábitos, suas crenças, costumes e outros, essa função não pertence à escola. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006). Tal repetição na representação discursiva de **Esmeralda** indica a relevância dada às escolhas de marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica. De acordo com a ADC, estas apontam a função social da linguagem em ação.

Por fim, **Esmeralda** conta: *“[...] ela resolveu seguir minha dica, né? Me ligou agradecendo, ela falou [...]eu fiz exatamente como você falou, olhei pra ela e falei a senhora dá conta [...] na hora que ela começou a falar dos problemas [...] ela já falou que ela dá conta, que ela é a mãe certa [...]*”.

Ao concluir o relato, **Esmeralda** fala com entonação: *“[...]nossa aí tudo flui, hoje tá fluindo [...]conversou com a irmã do aluno pra fazer a mediação[...] penso que dá certo, né? [...]*”.

Na representação discursiva de Esmeralda, quando diz “ela resolveu seguir minha dica”, fica claro a sua compreensão de que essa mudança de postura/lugar no mundo, não se faz a partir da imposição, mas de sugestões. Além disso, evidencia-se a não expectativa, ao colocar que a professora quem ligou “agradecendo”.

Esmeralda, diante de suas representações discursivas, traz sempre uma reflexão sobre o seu processo de não julgamento: *“[....] eu parei também de ficar no julgamento, né? às vezes eu me pego ainda julgando o colega, mas assim eu sempre olho pra ele e aí ele tá fazendo o que ele dá conta [...] parei de ficaaar, ééé, tomar conta da vida alheia, né? às vezes no julgamento [...]*”.

Em vez do julgamento a colaboradora prefere: *“[...] sempre que posso que tem oportunidade eu dou dicas também, não é que eu tô querendo corrigir o outro né? [...]falo das ferramentas que eu faço, uns não acreditam, mas minha relação é boa [...]*”.

Sob um olhar da ADC denota-se que o poder “é relevante como força

societal ‘por detrás’ dos discursos (DIJK, 2015, p. 44). Assim, compreendemos da fala de **Esmeralda** que houve transformação e superação baseadas no acolhimento de outras pessoas que ainda não estão incluídas em práticas de Pedagogia Sistêmica, ultrapassando também o ser e (inter)agir nas relações sociais no âmbito escolar.

Assim como **Rubi, Esmeralda** também apresenta um olhar para si nessas (inter)ações. Ademais, há uma tomada de consciência de que a mudança é um processo. Esmeralda retoma e reflete sobre suas inter(ações) e isso mostra uma aproximação maior das significações acionais e identificacionais, ao invés de ficar só na representação.

Quanto ao lugar de cada um, **Esmeralda** diz: “[...] *eu no meu lugar, cada um no seu*”, “às vezes a gente vê né colegas querendo tomar o lugar da coordenadora”, “talvez sem intenção” “às vezes também, isso acontece comigo [...]”.

Esmeralda apresenta uma mudança sociodiscursiva em relação ao lugar da família: “[...] *o desejo da gente é que eles também façam, utilizem técnicas pra melhorar esse comportamento desse menino [...], mas se não usa tá tudo bem tá tudo certo porque a mãe é a mãe*”. Aborda a partir de uma postura sem cobrança, sem julgamento e não expectativa, quando ela diz “*tá tudo certo*” se a família não usar. Igualmente, em relação ao lugar do professor: “[...] *eu sou a professora, cada um com sua função e tem o terapeuta também que pode ajudar [...] eu não fico sofrendo e com raiva, ah porque não vai dar certo, não adianta eu fazer aqui, mas você não faz aí. Não, não tem isso[...]*”.

Esmeralda coloca o seu ponto de vista em relação à “modelagem de comportamento” que é fazer uso de “*técnicas pra melhorar esse comportamento*”. Entretanto, já não focaliza nessa “*modelagem de comportamento*”, de forma tão assimétrica e controladora na relação de poder entre escola/professor e família, como na entrevista de entrada.

Há um movimento de mudança, ao colocar em prática a Pedagogia Sistêmica em seu contexto escolar, que impactou em si: “[...] *minha profissão que antes eu achava pesada, que eu achava antes pesada pra mim não é mais depois da sistêmica [...]*”. Na representação discursiva da profissão, Esmeralda destaca que no antes e depois da formação, há um contraste entre o leve e pesado: “[...] *minha profissão ficou mais leve, eu sou mais grata [...] tenho amor pela minha profissão que antes eu não via [...] muita coisa mudou[...] não vou dizer que não cometo erro [...], mas eu reconheço o erro, e olho pra ele, e depois continuo [...]*”. Nesse momento a análise discursiva já se desdobra para a identificação das maneiras de superar os resultados, conforme sugerem os últimos tópicos do arcabouço teórico de Chouliaraki e Fairclough (1999), já há transformação

discursiva e social a partir do conhecimento adquirido dentro das práticas de Pedagogia Sistêmica.

Apesar de muitas superações, Esmeralda diz que ainda precisa de mais aprofundamento, assim como outras colaboradoras sinalizaram: “[...] fiz o curso e penso que eu preciso estudar mais [...] é uma sementinha que ainda vai germinar [...] tô em formação, mas melhorou demais [...]”. Nessa fala saltamos para a próxima etapa do arcabouço acima mencionado, que refere-se à reflexão crítica sobre a análise. Além de identificar os obstáculos e maneiras de superá-los, Esmeralda reflete sobre o que ainda pode ser feito a longo prazo, compreendendo que as mudanças não são instantâneas, mas sim processuais.

Podemos dizer que, para **Pérola**, assim como para **Rubi**, **Diamante** e **Esmeralda**, sair da reclamação, da preocupação em excesso, da cobrança, do julgamento e do controle é sair do problema, do não dar conta, do peso e do sofrimento. Dessa maneira, não há mais expectativa (raiva e sofrimento) em relação ao fazer do outro, no seu lugar e do jeito que é. Conforme Franke-Grickch (2014, p. 21), “na verdade, isso acontece quando nós, professores, abrimos nossos corações às famílias, permitindo-lhes entrar em nossas salas de aula como uma presença invisível e permanente”.

Pérola, na representação discursiva da formação em Pedagogia Sistêmica, compreende principalmente a importância da família: “[...] tudo que me foi ensinado na sistêmica eu consegui colocar na prática e vi o resultado, assim quase que imediato, foi muito bom. A satisfação, né? das pessoas, dos pais foi muito gratificante, o principal são as famílias, né? [...]” A partir dessa compreensão ela repassa para o grupo da escola: “[...] assim, até eu falei [...] esses dias agora numa coletiva da escola [...] a importância realmente da gente valorizar as famílias né? e valorizar o pai e a mãe, né? trazer pra dentro da gente [...]”.

Isso porque, como coloca **Pérola**, “[...] do momento que você consegue ter uma boa relação com o pai, uma aceitação do pai seja a maneira como for da mãe seja como for, mas você acolhe aquela criança com carinho [...]”. No “seja como for”, trazendo uma reflexão nos aportes da ADC, vislumbra-se que a identidade sustenta uma relação dialética com a diferença (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), ou seja, acolher o pai e a mãe constituídos em suas diversas identidades que ressaltam também suas diferenças em seus modos de ser e agir no mundo.

A colaboradora reafirma a sua prática de Pedagogia Sistêmica em sala de aula: “[...] eu trouxe realmente pra dentro da minha sala de aula [...]”. Assim, **Pérola**

representa discursivamente a proposta do movimento da concordância diante de “*alguns problemas, alguns embates*”, isso no sentido de que esse concordar é de acolhimento, possibilitando um momento reflexivo, diferentemente do julgamento que é opressor e provoca assujeitamento: “[...] *alguns problemas, alguns embates que a gente tem assim, quando você realmente faz o movimento quando você traz, que você acolhe então assim dá tudo certo. [...]*”

A colaboradora se surpreende com esse movimento da concordância “[...] *a gente às vezes acaba até ficando surpresa mesmo [...]*”, que é um movimento interno e que produz mudança: “[...] *eles internamente assim sem eles percebem eles mudam automaticamente [...]* *a gente acaba internalizando dentro da gente assim da aceitação né? do lugar do respeito [...]* *muito tranquilo nunca tive assim altos problemas com pais*”. Na concepção da Pedagogia Sistêmica, o movimento de trazer, acolher e concordar é interno, não necessariamente precisa ser dito, pois ele trabalha a mudança de postura no ‘Eu’ em relação ao ‘Tu’ que retorna ao ‘Eu’.

Práticas de Pedagogia Sistêmica não moldam comportamentos dos sujeitos, elas são dinâmicas, o sujeito está a todo momento sendo reflexivo em relação à situação e à sua postura diante da situação. Como **Pérola** diz: “[...] *quando eu percebo que às vezes um outro tem alguma situação que às vezes assim causa algum constrangimento, então quando você fala assim poxa eu vou fazer realmente assim né o movimento que eu devo fazer [...]*”.

A maioria das colaboradoras agora fizeram a escolha lexical “a gente” ao invés de se colocar em terceira pessoa ou primeira pessoa. Nesse contexto o “a gente” trouxe uma visão de todos juntos em ação para a mudança, ou ainda uma forma de expandir, assegurar mudanças nas redes de práticas sociais do contexto escolar. O “a gente” aqui inclui o sujeito para a reflexão do acolhimento do estudante junto ao seu sistema familiar. Por outro lado, deve-se atentar para o fato de a impersonalização do sujeito sobressaltar a ação em relação aos sujeitos da ação, caracterizando exclusão de algum agente, ou ainda, incluindo-se outros para se desobrigar de uma responsabilidade direta, em relação a assumir a prática social de acolher os estudantes com seu sistema familiar do jeito que é. Isso porque há uma inclinação nas representações discursivas, nem sempre consciente, de acolher (incluir) ou não acolher (excluir) conforme os interesses particulares. (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 1997).

Dentre as colaboradoras, **Pérola** destaca uma prática de Pedagogia Sistêmica essencial no contexto escolar, o professor “*está a serviço dos pais*”, que se articula com

“apenas a professora” e a “gratidão”: “[...]Je eu acho que é aquilo que a gente aprende, né? ‘F’ eu acho que a gente tá lá pra servir, nós estamos pra servir nós somos apenas a professora né? a gratidão é muito grande por eles e aí a gente tem que realmente assim deixar isso bem claro pra eles, né? [...]”.

Em relação à prática de Pedagogia Sistêmica de ‘a escola estar a serviço dos pais’, **Rubi**, enquanto professora particular, apresenta um ponto de vista mais serviente a questões políticas e econômicas do que ao social, que se destoa da visão de Pérola: “[...]então assim, os pais são clientes principais e a coordenadora me falava isso o tempo inteiro, gente tá, a criança tá lá, mas nossos clientes são os pais, é o pai que paga a escola [...] então a gente tem que agradar o pai, e pra agradar [...]tem que agradar o filho[...]”. Considerando os pais como clientes, entendemos as relações de poder hegemônicas que, como referencia Harvey apud Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 77), as sociedades contemporâneas são dominadas pelo volátil e efêmero, o que inclui não apenas bens materiais, como relacionamentos, estilos de vida e lugares, no qual “quem paga” é quem deve ditar as regras.

Na prática de Pedagogia Sistêmica, conforme **Pérola**, ao se colocar no lugar de servir aos pais e de ser apenas a professora, as famílias sentem isso e, conseqüentemente, a gratidão chega no lugar da ‘reclamação’ e da ‘ausência’, que foram queixas principais das colaboradoras na entrevista de entrada. São constâncias ideológica e hegemônicas, com possibilidades de resignificação.

6.3 Redes de práticas entre escola-docente-estudante na entrevista de entrada: “[...] sensação assim de mãe, de cuidado, de querer dar o meu melhor para essas crianças e abarcá-los como se fossem meus filhos [...]”

As representações discursivas das colaboradoras sobre escola-docente-estudante na entrevista de entrada tiveram como base as regras, o cuidado, o afeto e o carinho, evidenciando modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser, que remetem ao seio familiar³⁶. Muitas vezes, há uma relação assimétrica entre docente e estudante e entre estudante e estudante com necessidades educacionais especiais. Estudantes que obedecem às regras

³⁶ Expressão que significa o mesmo que ambiente familiar ou aquilo que está dentro da família, que é mais íntimo. Retirado de <https://www.dicionarioinformal.com.br/seio+familiar/>

de docente com uma postura familiar e estudante identificado, muitas vezes, como ‘especial’ que, em uma interação mais assimétrica, é ajudado e respeitado.

Quadro 27 - Pesquisadora: A interação escola/docente e estudante

IHVF – ENTREVISTA DE ENTRADA – Professoras-estudantes ADC – Reconhecendo os principais desafios	
Redes de práticas escolares Escola – Docentes – Estudantes	Obstáculos
Rubi: [...] <i>na escola a minha primeira impressão foi uma sensação assim de mãe, de cuidado[...] isso me geram sofrimento porque eu fico querendo, éé trazer para ele uma coisa que não deveria ser meu papel [...].</i>	-Modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser do seio familiar, de controle e autoritarismo. -Representações discursivas em que a função de professor se mistura ao da família e corrompendo o lugar de ambas. -Demonstra-se cuidado, dar liberdade e afetividade, mas dentro de uma visão pertencente ao sistema familiar. Esse (inter)agir entre escola/professor e estudante é de controle e de autoritarismo.
Diamante: [...] <i>eu tenho uma boa convivência com meus alunos, e uma convivência pautada em regras, no ouvir, no momento de falar, é de dar liberdade pra ele tá participando mais[...] tem momentos que a gente realmente tem conflitos [...].</i>	-Há conflitos identitários de papéis sociais. -Ao especificar o estudante com necessidades educacionais especiais, há uma exclusão na inclusão, no sentido de que uma preocupação com a igualdade, acarreta silenciamento da diferença. -Relações assimétricas de poder geram crises, ansiedades, conflitos e comportamento defensivo.
Esmeralda: <i>tô trabalhando nessa questão das regras [...]que existe outras formas de interação, [...], se não melhorar esse comportamento, não tem como eu penetrar no mundo dele, entendeu[...].</i>	-Representação discursiva de convivência democrática, ou afetiva que oculta interações assimétricas autoritária de controle.
Representações discursivas do seio familiar e autoritárias de controle estão presentes nas falas da maioria das colaboradoras. Os impactos dos objetos sociais, com suas estruturas e poderes gerativos, influenciam a constituição do lugar identitários do professor. As (inter)ações a partir de relações assimétricas de poder, implícitas ou explícitas, nas regras, nas regularidades, nas convivências democráticas, ou, até mesmo, no afeto, geram exclusões, assujeitamentos, crises, ansiedades, conflitos e comportamento defensivo no contexto escolar.	

Fonte: a autora

Como mencionado anteriormente, **Pérola** trabalhou em uma escola considerada por muitos profissionais da educação como referência em prática de Pedagogia Sistêmica por ter vários profissionais atuando a partir dessa prática. A coordenadora com o apoio

da gestão escolar utiliza-se de práticas de Pedagogia Sistemática no contexto escolar incluindo as coordenações coletivas dos professores.³⁷

Quadro 28 - Pesquisadora: A interação escola/docente e estudante

Redes de práticas escolares Escola-Docentes- Estudantes	Obstáculos/ projetando superações
<p>Pérola (P): [...] <i>toda pessoa tem uma personalidade, cada pessoa é um ser diferente, um do outro[...] tem que ter uma relação harmoniosa da melhor maneira possível, né. E às vezes hoje em dia isso tá tão difícil, mas eu creio que com carinho, você procurando conhecer o outro e respeitando acima de tudo, tem tudo para dar certo. P: Super tranquilo, sabe, cada um com as suas diferenças [...].</i></p> <p>P: [...] <i>eles vão fazendo a interação entre eles, e, éééé, cada um com seu jeitinho né, é muito tranquilo, eles se respeitam, eles procuram ajudar o outro, até mesmo porque lá tem, ah, ééé, é uma escola de inclusão, né, então, assim, é muito tranquilo [...]</i></p> <p>P: <i>Eles recebem assim, eles de uma maneira assim supernatural, eles não têm assim aquela distinção, aquela diferenciação com ele, ajuda ele no que precisa né, e tem um aluno [...]ele faz uso de sonda. Então os meninos nem percebem, para eles é como se fosse uma coisa natural, e assim que é bonito, é que quando eles não conseguem fazer, inserir no processo deles, um vai ajudando o outro, aí a gente precisa ajudar o fulano[...]</i></p>	<p>-Modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser mais dialógicos e dialéticos.</p> <p>Representação discursiva do outro diferente de mim, que deve ser respeitado.</p> <p>Inter(ação) harmoniosa, com carinho, respeito e conhecimento do outro, identificando cada um com suas diferenças.</p> <p>-Quando especifica o estudante com necessidades educacionais especiais, ainda há uma exclusão na inclusão. No sentido de que uma preocupação com a igualdade, acarreta silenciamento da diferença.</p>
<p>Em Pérola, há representações discursivas menos autoritária e mais dialógica e dialética. Contudo, atenta-se que o olhar para cada um com suas diferenças pode ser inviabilizado quando a solução está em harmonizar e ter carinho para ter controle total das coisas. A interação, com cada um do seu jeito e a ajuda quando solicitada, emancipa o sujeito, pois há uma interação contra-hegemônica, mas interações que naturalizam as diferenças e promovem uma ajuda unilateral, movida pela pena, oprimem e excluem esse sujeito.</p>	

Fonte: a autora

Como abordamos acima, a principal representação discursiva das professoras-estudantes nas redes de práticas entre Escola-Docentes-Estudantes é de (inter)ações mais do seio familiar entre docentes e estudantes.

Rubi faz uso de algumas expressões que fazem parte de marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistemática, no entanto, a partir de representações discursiva que remetem ao seio familiar, verifica-se uma oposição em

³⁷ Pérola atuou na Escola Flores (nome fictício) que será abordada nas próximas análises.

relação à significação dessas expressões: “*dar o meu melhor*” x “*sensação assim de mãe, de cuidado*”; “*cada um*” x “*abarcá-los como se fossem meus filhos, de cuidar de cada uma*”; “*olhei para as crianças como crianças... não meus aluno*” x “*olhar mais profundo e sistêmico*”.

O ‘dar o meu melhor’ não tem um sentido de assumir o lugar dos pais dos estudantes. Assim, como o olhar para ‘cada um’, não significa se apropriar dos cuidados do seio familiar. O olhar para cada um é a concordância com a subjetividade na diversidade. A visão sistêmica é de acolhimento ao sistema familiar de origem de cada estudante e não de cuidados do professor, que remetem ao seio familiar, na tentativa de querer salvá-lo. Essas e outras visões ideológica e hegemônicas, além de trazerem prejuízos ao aprendizado e desenvolvimento do estudante, comprometem o bem-viver do docente.

O professor não tem conhecimento suficiente sobre a dinâmica familiar do estudante, seus hábitos, suas crenças, costumes e outros. Ainda que tivesse, essa função não pertence à escola. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006).

Como expõe **Rubi**, “*preciso me adaptar melhor a mudança dessa relação, porque isso me gera sofrimento, porque eu fico querendo, ééé, trazer pra ele uma coisa que não deveria ser meu papel*”. **Rubi** acrescenta ainda que “*deixava o conteúdo um pouco de lado*”. Nessa situação, **Rubi** diz ainda: “*eu comecei a não entender mais meu papel*” e, com isso, “*as relações, ela tá muito complicada*”. Conforme Hall (2011, p. 22), a identidade não é automática e passa por mudanças e interpelações, tornando-se politizada, o que reflete em política não só da identidade, como da diferença. Sob esse prisma, podemos destacar a forma como **Rubi** é interpelada e representada diante de suas identidades que são representadas e confrontadas, resultando em novas identidades, essas que não emergiram em um lugar harmonioso do ser e (inter) agir, mas em um campo de conflitos e tensionamentos, como veremos a seguir entre as demais colaboradoras.

Desse modo, o querer salvar os estudantes, ocupando o lugar da família, são modos de ser, pensar, sentir e (inter)agir que não estão adequados para o contexto escolar. No relato de **Rubi**, verifica-se que esses conflitos a motivaram a buscar outros caminhos, portanto há possibilidades de transformação quando **Rubi** reconhece que precisa mudar essa interação que lhe causa “*sofrimento*”. Sendo assim, vemos o quanto esse modo de pensar/sentir, (inter)agir e ser que compete ao seio familiar, necessita de possibilidades de superação.

Diamante enfatiza a “*boa convivência com os alunos*” representando discursivamente de forma unilateral, ao dizer que é “*uma convivência pautada em regras, no ouvir, no momento de falar, é de dar liberdade pra ele tá participando mais*”. Esse sentido de “*boa convivência*” focaliza mais uma autoridade pautada em uma relação hierárquica hegemônica, quando oprime e limita o ‘ouvir’, ‘o falar’ e a ‘liberdade da participação’. Apesar de **Esmeralda** atuar em um contexto escolar, como já foi mencionado, relacionado ao comportamento do estudante com necessidades educacionais especiais, já que muitos precisam dessa intervenção ao ingressar na escola, ainda sim, verificamos possibilidades de mudanças em relação à constituição de regras, no sentido de agentividade do estudante e de posturas mais focalizadas no papel da escola: “*Eu tô com 2 alunos que têm problemas sérios na parte comportamental[...] tô trabalhando nessa questão das regras [...]que existe outras formas de interação, [...],se não melhorar esse comportamento, não tem como eu penetrar no mundo dele, entendeu[...]*”.

Contudo, verifica-se que essa questão comportamental não é vista em uma perspectiva de aprendizagem mais criativa e agentiva. Reconhecendo o lugar da família, toma-se o controle total da situação.

Esmeralda repete o verbo ‘penetrar’ para se referir ao contato com o estudante e coloca a intervenção comportamental como saída principal, sendo essa uma perspectiva bastante comum, reproduzida e mantida no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com o espectro autista, como a colaboradora já citou anteriormente “*manejo comportamental*” e “*modelagem comportamento*”. Desse modo, faz-se necessário experimentar nessas interações formas mais agentivas e criativas de mudança de comportamento e ‘regras’ de convivência.

Pérola considera essa interação “[...] *difícil, assim porque toda pessoa tem uma personalidade, cada pessoa é um ser diferente, um do outro[...] tem que ter uma relação harmoniosa da melhor maneira possível [...]*”. Essa interação harmoniosa é definida em **Pérola** como: “[...] *eu creio que com carinho, você procurando conhecer o outro e respeitando acima de tudo, tem tudo para dar certo[...]*”.

Em **Pérola** houve possibilidades de representações discursivas simbolizarem expressões da Pedagogia Sistêmica, ‘cada um’ ‘do jeito que é’, e a “concordância” com o estudante ‘sem julgamento’, mas ainda há desafios em suas representações discursivas em relação à sobrecarga no docente em promover uma relação harmoniosa para ‘tudo’ ‘dar certo’, somente a partir do seu carinho, do seu conhecer e respeitar o estudante. O professor não deve tomar esse processo como o herói, no controle total das coisas, no

sentido de que ‘tudo’ tem que dar certo, mas ele também faz parte desse processo de se constituir.

Em relação ao questionamento sobre a interação estudante-estudante, como a maioria das colaboradoras atuam em escolas inclusivas, destacou-se a interação de estudantes sem deficiência e ENEE, muitas vezes nessa direção. **Rubi**: “[...] *as outras crianças não discriminam, não não tem esse processo na sala, eles, eles, pelo contrário [...] todo mundo gosta muito deles, eééé, ninguém diferencia, às vezes eles até esquecem os problema de aprendizagem que eles dois têm[...]*”. **Diamante** quando aborda sobre inclusão em sala de aula também posiciona o ENEE como: “*a turma aceitou de forma que eles não olham pro o colega que tem uma deficiência e dizem ele tem uma deficiência, não ele pode tanto quanto nós*”. Apesar de ressaltar que “*ele é o nosso colega de sala, o nome dele é este*” que “*eles são muito participativos e interagem bem entre si, respeitosos*”, a diferença é ocultada quando se legitima que “*ele é capaz de fazer tudo o que eu faço*”. A partir de um padrão de normalidade que molda as deficiências/diferenças. A colaboradora diz que em outras turmas já ouviu “*ah o fulaninho tem deficiência*”, mas não vê seus “*alunos falarem, o fulano tem deficiência*”.

A maioria das colaboradoras aponta que os estudantes sem deficiência “não discriminam” os estudantes com necessidades educacionais especiais. Estes são bem aceitos, bem recebidos, não há diferenciação ou distinção em relação a sua necessidade educacional especial. Apesar disso, as representações discursivas da maioria das colaboradoras foi sempre partindo do estudante sem deficiência para com o estudante com deficiência.

Pérola, ao falar da interação estudante-estudante, aborda que a interação “[...] *é um conhecimento novo de um pro outro [...] eles vão fazendo interação entre eles [...] eles se respeitam*”. Seu discurso traz um diferencial ao produzir uma interação mais dialética e menos unilateral. Contudo, em **Pérola**, refletimos sobre a questão de o convívio com as diferenças ser “supernatural”, sem “diferenciação”, “naturalizado”, pois a interação entre as diversidades não deve seguir concepções extremas de igualdade e diferença, como a de estereotipar ou a de silenciar as diferenças: “[...] *eles recebem assim, eles de uma maneira assim supernatural, eles não têm assim aquela distinção, aquela diferenciação com ele, ajuda ele no que precisa né[...]*”. Exemplificando ainda, com um evento em sala de aula, no qual o estudante que usa sonda é naturalizado pelo demais estudantes: “[...] *os meninos nem percebem, para eles é como se fosse uma coisa natural,*

e assim o que é bonito é quando eles não conseguem fazer [...] um vai ajudando o outro, aí a gente precisa ajudar o fulano[...].

A igualdade e a diferença são discutidas sob diversas perspectivas, que ora as colocam como contraditórias e ora como favoráveis, a depender dos distintos discursos em que estão presentes. Conforme Scott (2005 [1999]), ao situar igualdade e diferença a partir de definições antagônicas rompe-se com as interconexões entre elas, em contrapartida, ao admitir um conflito ponderado entre igualdade e diferença, há mais possibilidade de alcançarmos resoluções mais produtivas e democráticas.

6.4 Redes de práticas entre escola-docente-estudante na entrevista de saída: “[...] quando você olha a história desse menino sem julgamento, sem julgar, incluindo o papai a mãe [...] você consegue desenvolver o seu trabalho de uma forma mais tranquila[...].”

Na entrevista de saída, a maioria das colaboradoras, apresenta um discurso com menos propensão a competências do seio familiar em relação aos estudantes, a partir de prática sociais de Pedagogia Sistêmica, como o de ‘ser apenas a professora’ e ‘eu vejo você’ com seu sistema familiar. Assim, há uma compreensão maior de que as interações entre o docente e o estudante são diferentes das interações entre o filho e seus pais. Ademais, o “todos fazem parte”, a partir de ‘cada um do jeito que é’, supera a visão de uma igualdade que exclui as diferenças.

Quadro 29 - Redes de prática escola/docente e estudante

IHVF – ENTREVISTA DE SAÍDA – Professoras-estudantes	
Redes de práticas de Pedagogia Sistêmica Escola – Docentes – Estudantes	Projetando possibilidades de superação
Rubi: “[...]eu sou apenas a professora [...] não é assumir comportamento de pai ou mãe[...] nossa à minha turma fluiu[...].”	Mudança na representação discursiva da relação escola-docentes-estudantes: <i>assumir comportamento de pai</i> (entrada) para <i>eu sou apenas a professora</i> (saída). Pressupostos que antes estavam longe foram aproximados.
Diamante: “[...]nós fizemos o reconhecimento e honra de todos os diretores da escola [...] nós agradecendo, agradecemos e honramos o trabalho de cada um [...] isso refletiu na escola como um todo, porque	Mudança na representação discursiva da relação escola-docentes-estudantes: <i>conflito que existia entre os profissionais</i> (entrada) para <i>reconhecimento e honra de todos os diretores da escola</i> (saída). Pressupostos que antes estavam longe foram aproximados.

<i>aquele conflito que existia entre os profissionais [...] ele acabou [...]"</i>	
Esmeralda: “[...] a <i>Pedagogia Sistêmica</i> me ajudou a ter acesso [...] comigo ele [ENEE] não foi muito agressivo talvez pela forma que eu olhava pra ele [...] fazendo, falando eu vejo você com seu pai e sua mãe [...] pensando [...]"	Mudança na representação discursiva da relação escola-docentes-estudantes: <i>comigo ele [ENEE] não foi muito agressivo</i> (entrada) para a <i>Pedagogia Sistêmica</i> me ajudou a ter acesso (saída). Pressupostos que antes estavam longe foram aproximados.
Pérola [...] “ <i>aceitação do pai seja a maneira como for da mãe seja como for, mas você acolhe aquela criança com carinho na sua vida eu acho que não tem como resultado não chegar</i> ”	Mudança na representação discursiva (marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de <i>Pedagogia Sistêmica</i>): a concordância com a família do jeito que ela é.
Diante das representações discursivas do antes da formação, de querer salvar o estudante com posturas assimétricas, o que mais ficou enfático, depois da formação, em relação aos modos de ser, representar e (inter)agir entre professor e estudante, foi a concordância do jeito que é, sem julgamento, e o olhar para estudante, junto ao seu sistema familiar. A partir dessa postura, a maioria das colaboradoras relata ter mais leveza, fluidez e menos peso em suas práticas pedagógicas. A importância do lugar de cada um, inclusive o da família e o de ‘ser apenas a professora’ se dá a partir de uma postura de presença, de não julgamento e de não pena, isto é, uma visão de que todos fazem parte e de honrar a quem veio antes. Um conjunto de mudanças que possibilitam significações com menos propensão de competência do seio familiar e homogêneas no contexto escolar.	

Desse modo, nas redes de práticas escolares entre Escola-Docentes-Estudantes, abordaremos a seguir as principais representações discursivas a partir de marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de *Pedagogia Sistêmica*: processos identificacionais de ser apenas a professora, Eu vejo você, do jeito que você é, com tudo o que você traz consigo, hierarquia como lugar de ordem a serviço da vida.

O ‘ser apenas a professora’ não foi uma marca linguístico-discursiva da maioria das colaboradoras, de um modo geral, mas se destacou entre as professoras estudantes. Em suma, ‘ser apenas a professora, gestor e outros, significa desempenhar o seu papel, não querer assumir outras funções, inclusive o da família na interação com o estudante. O lugar ficou bastante direcionado entre as colaboradoras, para a função, o papel da família e da escola. Há uma ressignificação do lugar, principalmente, em relação às famílias. Focaliza-se no sentido de não ocupar o lugar da família na (inter)ação com o estudante. O ser apenas a professora identifica uma docente que não é segmento ou substituta dos pais, ou ainda, de não querer fazer o papel de outros que não seja o seu de ser professora.

Quando **Rubi** diz: “[...] me coloquei numa postura de “*eu sou apenas a educadora, eu sou apenas a professora [...]"*. A colaboradora representa discursivamente que esse

processo “*não é assumir comportamento de pai ou mãe, de resolver um problema pessoal dessas crianças*” A partir disso, **Rubi** coloca, “[...] *nossa! a minha turma fluiu e não tive nenhuma reprovação [...]*”. O curso possibilitou a mudança discursiva e posterior mudança social na escola, e mais especificamente, dentro da sala de aula. A transformação de **Rubi** refletiu nas ações e resultados dos estudantes.

Diante da entrevista de entrada, em que há a manutenção do discurso fatalista – de que não tem o “*suporte da escola*”, “*é só culpa do professor*”, “*tudo está nas nossas mãos*”, tornando-se reativa e ansiosa ao ser questionada pela coordenadora – **Rubi**, coloca: “[...] *eu achava que não que alguém tem que me dar suporte só que [...] durante o processo eu descobri que tem recursos dentro de mim, na minha na postura no meu jeito é de me colocar independente de recursos [...]*”.

Na interação entre sistema familiar e sistema escolar, de um modo geral, podemos dizer que a parte educativa é dos pais e a parte educacional é da escola, no sentido de enfatizar que as crianças com os pais são filhos e com os docentes são estudantes. Isso quer dizer que estar no lugar, principalmente o docente, é *ser apenas a professora*, na sua função sem repassar para outro ou tomar para si uma função que você não *dá conta* de desempenhar, como ensinar a família como educar os seus filhos. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006).

A colaboradora apresenta outras possibilidades de recurso ao se identificar no seu lugar: “[...] *o recurso é que eu tenho é muito maior, né? de me identificar que eu sou capaz de atuar como professora independente da realidade [...] desde que eu me coloque na postura de professora e não assuma a responsabilidade que não tem como resolver, né? [...]*”.

Uma mudança de postura interna para o externo: “[...] *você estar presente, o tempo inteiro, né? dentro do processo de educação, não depende de uma autoridade [...] depende de mim, de querer estar no lugar de professora e de assumir esse papel da melhor forma possível e saber que do outro lado têm alunos [...]*”. Assim, a conclusão de **Rubi** é [...] *atuar no seu lugar [...]*. **Rubi** usa a escolha semântica “*autoridade*” significando “*pai e mãe*”. Nesse momento há uma ruptura no padrão de relações hierárquicas hegemônicas e assimétricas vistas nas entrevistas de entrada, quando ela se colocava no controle de tudo e considerando-se alguém que precisa criar regras e essas regras deveriam ser seguidas pela família também (autoridade/autoritarismo). Aqui ela diz que o processo de educação precisa dela e não de uma autoridade, desvincilhando o “*autoridade*” do “*ser professora*”.

Nessa perspectiva, **Rubi** diz que antes era, “[...] *na condição de meus filhos, né queria muito fazer do meu jeito [...] protegê-los, mas do meu jeito [...] dos próprios pais que ocupava a mente deles com situações que eles não dão conta de resolver [...]*”. Há uma prática social em Pedagogia Sistêmica, em que se trabalha com a criança que ela é pequena diante dos pais, diante de quem veio antes, na ordem de nascimento, portanto os pais, enquanto adultos, resolvem os conflitos de adultos, e a criança pode ficar no seu lugar de criança. Ao trazer essas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica para sala de aula, em conjunto com as crianças, de que ela tem o seu lugar de pequena, de criança, quando houver uma discussão entre adultos, a professora não precisa ter essa postura de julgamento perante os pais, de querer proteger a criança do seu sistema familiar.

Contudo, na perspectiva das práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, se essas mediações são imperativas, há conflitos entre família e escola, como demonstrado na fala de **Rubi**: “[...] *às vezes os pais reclamavam porque assim eu queria dar uma orientação diferente da que eles davam [...] o sentimento mesmo de posse [...]*”. Do contrário, a partir das práticas de Pedagogia Sistêmica, **Rubi** diz: “[...] *ai eu realmente consegui me colocar na postura de professora e ai eu consegui ouvir as histórias [...] sem querer resolver, sem querer criticar os pais [...]*”. **Rubi** aborda ainda em relação aos estudantes: “[...] *alguma situação que desequilibra de novo, mas ai é a questão de você com um olhar sem julgamento entender a situação daquele aluno [...]*”. Sob uma perspectiva discursiva e crítica também podemos analisar o trecho em que **Rubi** diz “o sentimento de posse”, pois aqui fica um implícito e pressuposto de que esse sentimento de posse não é apenas da família, mas também de **Rubi** que queria dar uma orientação e essa não poderia ser questionada pela família, mais uma vez implicando em a professora ter o poder e o controle. Quando ela “consegue ouvir as histórias” o sentimento de posse já não é mais enfatizado e há uma troca entre família-docente. Sendo o “acesso ao discurso uma medida de poder” (DIJK, 2015, p. 96). Quando Rubi escuta os pais e suas histórias, o poder é compartilhado e torna-se contra-hegemônico.

Essa visão de **Rubi** é relevante no sentido de superação em vez da manutenção de ideologias hegemônicas, pois em contrapartida ela diz: “[...] *porque a tendência natural [...] é tentar padronizar [...]. De uma forma que fique automático [...]*”. Diante desse contraste, **Rubi** representa discursivamente perspectivas do que é Pedagogia Sistêmica: “[...] *não é uma coisa como que um remédio que eu tomo e acabou, né? a Educação Sistêmica [...] é todo dia um pouquinho e todo dia no seu lugar, todo dia respira, todo dia sente, não julga e observa[...]*. A partir dessas mudanças diz: “[...] *eu já tô muito mais*

tranquila a minha forma de falar já não gera ansiedade[...]”. O ser apenas a professora, traz uma identidade para **Rubi de**: “[...] *hoje eu não, não me sinto desconfortável mais[...]”*, pois na entrevista de entrada ela se identifica que *“tava assim num nível de ansiedade, que chorava”*. A colaboradora acredita que isso é porque: “[...] *eu consigo olhar além [...] ver através daquele aluno existe todo sistema familiar que trouxe ele até aquele momento e até aquele lugar [...]*”

Primeiro vêm sempre os pais, depois os estudantes e somente no fim o professor. A posição mais baixa é a mais segura para ele. Nela ele tem a maior força. Somente então se cria a base necessária para a aula. Desse modo, o professor já não se sente sozinho, partilha o fardo, pode recuar um passo e continuar seu trabalho com alegria, pois o respeito mútuo é a base de uma boa educação. HELLINGER, 2020, p. 248).

Há um novo olhar para família que possibilita uma ressignificação no contexto escolar, como aponta **Rubi**: “[...] *ai quando a gente olha para o aluno através dele né e percebe todo esse sistema familiar que ele traz ali é outro, outra vida é outra situação é outro ambiente né? [...] você consegue olhar e ver aquela pessoa como ela é [...]*” Franke-Gricksh (2014, p. 22) coloca que quando “nós somos apenas os professores – as crianças permanecem conectadas aos seus próprios destinos e famílias”.

Do mesmo modo, **Rubi** passou a olhar para si, para o seu sistema, uma prática que para a Pedagogia Sistêmica tem que ser realmente conjunta com o olhar para o outro: “[...] *quando eu tô [...] fragilizada eu volto, respiro a minha força, eu lembro da minha ancestralidade [...] a postura sistêmica em [...] todas as situações da vida [...] isso é um marco de mudança [...] as relações são muito melhores [...]*”. Novamente as identidades de Rubi emergem de conflitos e tensionamentos a partir de suas vivências pós contato com as práticas em Pedagogia Sistêmica.

Esmeralda aborda sobre o “ser apenas a professora” ao narrar uma experiência de ajuda que deu a sua colega de trabalho no período de pandemia, em que a professora estava aflita porque o pai de um dos estudantes havia falecido na COVID e ele quem auxiliava o seu filho, o estudante dela: “[...] *isso já tinha uns 20 dias que tinha começado as aulas ela não conseguia fluir nada, já tava entrando em depressão [...]*” Uma das mediações de **Esmeralda** com a professora foi: “*cê tá pegando tudo pra você, eu falei, você é apenas a professora*”. Apesar de exemplificar com uma experiência relacionada à outra professora, **Esmeralda** retoma o ‘Eu’: “[...] *eu uso pra mim, sempre tô falando pras pessoas sobre dando dicas pra elas, e têm muitos que pegam e me agradece depois.*

Então assim penso que dá certo né? Tá dando muito certo. E o relacionamento com os pais é como eu te falei é fundamental sem esse respeito é difícil lá no centro [...].”

Enquanto **Rubi, Esmeralda e Pérola** refletem sobre o ser apenas a professora, aproximando-se mais de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, **Diamante** fala do outro, da postura de ser gestor e de forma mais assimétrica. Ao se posicionar intertextualmente, por meio de um discurso relatado indireto, **Diamante** diz: “[...] *E hoje a postura do “T” como direção é que eu sou um gestor e até aqui é minha função, né? [...] eu vejo que a postura da direção de se posicionar no seu lugar [...] mudou [...].*” A colaboradora reproduz várias vezes a mudança dessa postura: “[...] *Converso muito com a “E” e “T” [vice e gestor] [...] a postura mudou né? a postura mudou, né? A postura mudou e nós começamos a [...] colocar o profissional no seu lugar porque a “E” ela é muito assim de ir na lei [...].*” Essa forma de identificar o ser o gestor se distancia da perspectiva proposta, pois há uma relação de poder assimétrica: “[...] *trazer as pessoas pro verdadeiro lugar [...]. Ela [gestora] se posiciona no seu lugar de chefia, não com autoritarismo né? Mas com autoridade e isso trouxe pro seu lugar [...].*” Por fim o desfecho desse “ser gestor” se apresenta diferentemente de **Rubi**, já que **Diamante** diz: “[...] *as pessoas até vinham [...] fazer uma boa gestão, mas aí [...] não dava conta da dificuldade né porque é muito difícil lidar com gente [...].*” Outro desfecho levantado por **Diamante** em relação a essa postura assimétrica de relação de poder é: “[...] *a gente ainda tem aqueles casos que nunca vai deixar de ter né? Porque a postura das pessoas elas são assim mesmo, a gente não consegue mudar ninguém, né? [...].*” Sendo assim, a colaboradora encontra-se em processo de superação de algumas práticas sociais legitimadas em seu contexto escolar, pois nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, em consonância com os ECD, a mudança social se faz com o outro, na agência e não nas relações assimétricas de poder.

Contrariando um modelo de escola ainda vigente, o pensar, sentir, (inter)agir e ser, nessa perspectiva de que todos fazem parte, cada um do jeito que é, encontra-se mais desencaixado da tentativa do querer salvar o estudante, das relações assimétricas de poder e do apelo à padronização, possibilitando uma ressignificação para o emancipar-se dos atores escolares, especialmente, os estudantes. Para a maioria das colaboradoras o ‘todos fazem parte’, é um pertencimento que não assume um caráter universal e homogêneo, mas um todos que inclui as diferenças. Todos fazem parte quando nada está excluído. Nesse sentido, praticamente todas as colaboradoras destacaram o cada um do jeito que é em superação a uma normificação que exclui na tentativa de silenciar as diferenças.

As colaboradoras, em sua maioria, além de trabalhar a concordância delas em relação ao estudante e seu sistema familiar, realizaram atividades com os estudantes sobre o pai e a mãe que deram a vida e os que cuidam. São atividades sistêmicas' que buscam incluir a família por meio do 'eu vejo você' e de 'respirar a força dos pais'.

A maioria das colaboradoras abordou na entrevista sobre dois momentos que considere marcantes na observação etnográfica, são eles: "Eu vejo você" e o "boneco de força". No acolhimento inicial da formação faz-se um círculo com as professoras estudantes e a formadora vai mediando com a frase "Eu vejo você" que vai sendo pronunciado circularmente até chegar na última estudante. Nesse momento a formadora vai mostrando o sentido desse "eu vejo você" ao destacar questões, como, Eu vejo você... com o seu cabelo, com a sua cor, com o seu tamanho.

O "eu vejo você" é um processo mental perceptivo, conforme a abordagem de Halliday (1994), que se articula com a atividade material. "Eu vejo você" acompanhou toda a formação, articulado com outros momentos da prática social, como a interação entre formadora e estudantes, as atividades propostas, a organização do espaço físico, como cadeiras em círculo, e isso reverberou na prática docente no contexto escolar.

Ao participarem dessas atividades, observou-se um movimento profundo do sentir demonstrado nas emoções de cada uma. A partir dessas práticas de Pedagogia Sistêmica foi possível cada um olhar para si e para o outro, sentir a história de vida e concordar com a sua história para concordar com o outro do jeito que ele é. São umas das atividades mais marcantes na formação, segundo as colaboradoras: **Rubi** diz "[...] *eu nunca tinha pensado em honrar minha vida olhando pro meu pai, reconhecendo a vida que meu pai biológico me deu*[...]". **Diamante** repete o quanto foi importante retornar a família de origem: "[...] *por muito tempo eu não falo com minha família e senti o peso disso, mas não sabia o que realmente era* [...]". Assim como **Esmeralda** e **Pérola**, fizeram-se pequenas diante dos pais e passaram a concordar mais com tudo o que foi e como foi: **Pérola** "[...] *sou pequena diante dos meus pais* [...]" **Esmeralda** "[...] *consigo me sentir pequena perante meus pais que me deram a vida* [...]".

Esse 'exercício sistêmico' vai conscientizando as estudantes-professoras da importância de um 'eu vejo você' que atravessa o simples ver com os olhos, pois há uma concordância com tudo o que ele é e com tudo o que ele carrega consigo, sem julgamento, sem pena e sem expectativa. As estudantes-professoras, nesse primeiro momento, já começam um processo de ressignificação, muitas se emocionam, dizem sentir uma

vibração no corpo de acolhimento e alegria, ao sentir no “eu vejo você” a concordância com o seu “ser do jeito que é”.

O trabalho com o boneco de força que ocorre no módulo II foi outro momento significativo para as estudantes-professoras. A maioria das colaboradoras, ao confeccionar os bonecos de força e respirar a força do papai e da mamãe, na concordância com tudo que eles são, relatam que conseguiram mudar a postura com os estudantes e seu sistema familiar, quando realizaram essa atividade e puderam tomar os pais do jeito que são. Muitas tinham conflitos com a família de origem e ao fazer essa atividade puderam seguir melhor com seus estudantes.

De acordo com Franke-Gricksch (2014) somente quando o docente faz esse movimento de concordância com seu sistema familiar, com tudo que foi e como foi, quando ele está em paz com o seu sistema familiar, é que ele se permite concordar com o estudante e com tudo que ele traz consigo.

A formação proporciona um espaço de abordagem teórica e vivências práticas reais, isto é, trabalha a história de vida das estudantes-docentes, além de partir de relatos de suas próprias vivências. Um processo dinâmico e legítimo que vai ressignificando e constituindo modos de pensar, sentir (inter)agir e serem favoráveis à agência e ao emancipar-se fundamentais para a mudança social.

Assim, verifica-se que na entrevista de saída, a maioria das colaboradoras realizaram essas atividades com os estudantes. Na formação recomenda-se que essas práticas de Pedagogia Sistêmica sejam realizadas no início do ano, sendo uma atividade considerada relevante para fazer parte do contexto escolar, pois antes de qualquer coisa, ver o estudante, o docente, com sua história, e, para além disso, concordar com tudo como é. A compreensão de que o estudante não deixa o seu eu, o seu sistema familiar, quando adentra na escola, ele carrega tudo consigo.

Rubi, Diamante, Esmeralda e Pérola, ao se apresentarem em processo de sair da postura que compete ao seio familiar, de querer salvar os estudantes, experimentam que esse olhar não deve ser de pena, de julgamento e nem de expectativa, mas de concordância com o estudante como ele é, com tudo que ele traz consigo. Assim, a diferença, o laudo, ou o diagnóstico é apenas um dos aspectos. Portanto não se deve excluir o diagnóstico ou a diferença entre os estudantes e nem reduzir o estudante a esse aspecto, mas o olhar é para o estudante em sua complexidade, já que, nessa perspectiva, o todo não é a soma das partes.

O sistema familiar é reconhecido, a partir de atividades como ‘Eu vejo você’ (junto com o seu sistema familiar) e “Bonecos de força” (respirar a força do pai e da mãe). **Rubi** coloca que fez “*alguns trabalhos sistêmicos*”, destacando o momento da roda com a atividade do “*Eu vejo você*” e “*respirar a força do pai e da mãe*” (Bonecos de força), salientando entusiasmada “*muita evolução*” em relação aos estudantes e de ter sido “*diferente*” do que era antes. As dinâmicas do ‘eu vejo você’, de “respirar a força dos pais” contribuem para o pertencimento da família, já que os estudantes são leais aos pais.

Esmeralda apresenta uma experiência exitosa ao “*incluir pai e mãe*” junto com o estudante no seu processo de ensino-aprendizagem, a partir do exercício do boneco de força³⁸ e do eu vejo você. A colaboradora diz, “[...] *devido aos problemas de comportamento o relatório dele [...] só coisas negativas[...] ele chegou todo valentão [...] a primeira coisa que eu fiz ‘F’ foi incluir pai e mãe, eu fiz aquela dinâmica da Hellen, gente tudo flui. Quando eu li o relatório dele, eu pensava uai aqui não é o ‘J’[...]*”.

Esmeralda aponta que a mudança no comportamento do estudante se deu a partir da sua mudança de olhar por meio das práticas de Pedagogia Sistêmica: “[...] *eu tive um olhar diferente pra ele, eu olhei pra ele incluindo os pais, eu fiz aquele coraçãozinho, né? com o papai e a mamãe[...] muito resistente pra sentar na cadeira só queria sentar no chão tirar o sapato[...]*”. A partir dessas práticas **Esmeralda** diz, “[...] *eu comecei a fazer aquelas dinâmicas e eu via resultado na hora que ele ia lá no coraçãozinho respirar o papai e a mamãe [...] ele começou a sentar [...] como uma mágica [...]*”. A colaboradora apresenta ainda a reação da mãe do estudante com a mudança de comportamento, segundo ela, quando a mãe “[...] *viu ele sentado e com tênis no pé, ela chorou [...]*”, pois a mãe se incomodava porque “[...] *todo dia chegava na escola e os pés dele todo sujo [...] não sentava na cadeira era no chão [...]*”.

Esmeralda enfatiza que essas práticas contribuíram para que ela tivesse acesso ao estudante, “[...] *ele tinha pouco contato visual[...]*. Muitas vezes, nem falava para o estudante sobre a atividade sistêmica, só pensava, mas também dizia e houve mudança: “[...] *coraçãozinho né com o papai e a mamãe foi um canal para mim [...] a Pedagogia Sistêmica me ajudou a ter acesso [...] comigo ele não foi muito agressivo talvez pela forma que eu olhava pra ele [...] fazendo, falando eu vejo você com seu pai e sua mãe [...] pensando [...]*”. Quando **Esmeralda**, utiliza o olhar, fazer, falar, como coloca

³⁸ Livro boneco de força

Fairclough (2003), ela está refletindo sobre esse ‘olhar’, ‘falar’ a caminho da materialização dessa prática, no ‘fazer’.

Tais atividades sistêmicas se tornaram uma prática tão significativa para **Pérola**, que ela diz: “[...] *escrevi aquela frase deixei centralizada na minha sala que eu vejo você [...] Pérola*, destaca a expressão da Pedagogia Sistêmica, “*Eu vejo você!*” como “[...] *aquela frase simples, mas que ela surte muito efeito muito resultado, né? [...] eu acho que a gente tem que ver o ser humano em qualquer situação que ele esteja e inclui ééé com a gente no nosso coração*”.

A partir dessas atividades e falas das colaboradoras entendemos que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade [...] como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH (2016[2001]), p. 96) e, no caso das professoras-estudantes, em suas entrevistas de saída, é possível ver práticas discursivas em movimento de transformação.

Ao trabalhar o “eu vejo você” o estudante é incluído com tudo que ele tem, com tudo que ele é. Uma concordância no coração em relação às diferenças de cada estudante com o seu sistema familiar. Essa interação de concordância com os pais dos estudantes reflete na interação do estudante com o professor, e o estudante segue em frente.

Pérola, em uma coletiva na escola, falou com os professores da “[...] *importância realmente da gente valorizar as famílias né e valorizar o pai a mãe né trazer para dentro da gente, trazer aquela criança para dentro da gente também [...]*”. Na entrevista de entrada já apresenta o seguinte discurso em relação aos estudantes “[...] *cada um com seu jeitinho né, é muito tranquilo, ele se respeita*”. **Pérola**, reafirma o respeito às diferenças, acolhendo também “*o pai a mãe, a família, não só a criança*”, pois reconhece que concordar com essa mãe e com esse pai do jeito que eles são é a melhor forma de acolher. Na entrevista de saída não utiliza o “do jeito que é” como as demais colaboradoras, mas substitui pelo ‘como’: “*aceitação do pai seja a maneira como for da mãe seja como for, mas você acolhe aquela criança com carinho na sua vida eu acho que não tem como resultado não chegar*”. Nas palavras de **Pérola**, “*o que eu aprendi na sistêmica [...] não tem como o aluno não não seguir em frente, é nítido [...]*”.

Para **Rubi**, tais percepções internas ressoam no estudante quando se atua com essa postura de concordância do pertencimento do outro do jeito que ele é e junto com o seu sistema familiar. Uma postura de presença, consciente, sem julgar os pais, tira o peso e vem a leveza. Retomar todo dia o olhar sem julgamento, diante da prática comum de padronizar.

Na Pedagogia Sistêmica faz-se relevante a percepção interna, o sentir, essencialmente, com o coração. Para **Rubi** “quando a gente como professor tem essa percepção tem esse conhecimento né que para mim foi fundamental aprender né? [...] essa percepção ela é interna e você sentir, né [...]”. A colaboradora manifesta-se entusiasmada ao ter a percepção desse sentir na prática: “[...]quando a gente sente [...] não tem preço quando a gente sente no corpo e na alma que que aquilo fez bem pra aquele aluno e que ele tá evoluindo, por uma palavra que você falou, por uma forma de olhar por um lugar que você colocou ele entendeu? [...]”

Em consonância com Fairclough (2016[2001], p. 133) podemos dizer sobre essa nova forma de agir e ser das professoras-estudantes que “a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras”. É preciso sair da zona de conforto e reorganizar mudanças discursivas em prol de mudanças sociais. O “ser professor” precisa ser ressignificado, passando por tensionamentos e transgressões para que haja mudanças efetivas e transformações sociais dentro de propostas contra-hegemônicas a favor do processo de ensino e aprendizagem do estudante em âmbitos que ultrapassam o apenas “aprender e ensinar conteúdos”.

Desse modo, para **Rubi**, o sentir “[...] resume todos os processos da formação [...]”, ou seja, “[...] é você ter propósito de educador e sentir o presente eu tô aqui [...] simplesmente ficar no meu lugar simplesmente respirar e sentir meu corpo e saber que eu estou, que eu tô fazendo, qual o impacto disso naquele aluno [...]”. Por fim, “[...] se tá bom vamos continuar se tá ruim vamos melhorar [...]”. Destarte, é um processo, como coloca **Rubi**, “[...] não é uma coisa que um remédio que eu tomo e acabou né? A educação sistêmica [...] é todo dia um pouquinho é todo dia no seu lugar todo dia respira todo dia sente não julga e observa [...]”.

O sentir proporcionado nessas atividades está conectado à atividade material, às crenças, valores, desejos de cada estudante e docentes. Um movimento dinâmico que possibilita ressignificações de ideologias legitimadas no contexto escolar. A internalização proporcionada por essas atividades possibilita mudanças.

Esmeralda ressignifica também que o estudante “precisa sentir que essa relação é real não adianta eu só falar sem sentir”. Desse modo, “quando você olha a história desse menino sem julgamento, sem julgar, incluindo o papai a mãe a história dele do jeito que que é do jeito que foi”. Assim, “[...] tudo melhora porque você saiu do campo do julgamento [...]. Você consegue desenvolver o seu trabalho de uma forma mais tranquila[...]”.

A concordância para a maioria das colaboradoras é trazer, acolher e aceitar o estudante do jeito que ele é, nas suas diferenças. Rubi e Diamante apontam o trazer o estudante para responsabilidade, e para o lugar. Pérola já aborda o aceitar internamente o não dar conta em vez da cobrança, além de **Diamante** falar também do seu processo de acolhimento pelos ancestrais.

Diamante destaca um exercício sistêmico em que olhou para si. Como já foi mencionado, o professor não consegue se aprofundar nessas práticas se ele não fizer esse movimento primeiramente com o seu sistema familiar, no qual **Diamante** não se sente pertencendo, daí o processo ainda de superação de desafios: “[...] *eu não tinha noção do que era pertencimento, eu não me sentia pertencendo à família, à classe social, ao trabalho, tava uma confusão na minha cabeça no meu coração [...] sabe quando você não se sente parte [...]*”.

A colaboradora relata que já no primeiro dia de aula foi possível olhar para esse pertencimento a partir da força dos pais: “[...] *meu primeiro dia de aula na Pedagogia Sistêmica eu fui com peso no coração [...] quando eu terminei o exercício [...] com a força dos pais [...] chorei muito [...] eu voltei pra casa, eu voltei tão leve [...]*”. O peso era uma angústia relacionada ao seu sistema familiar: “[...] *eu me permiti eu me permiti achar onde estava toda essa angústia né porque me incomodava e trazia muita dor [...] eu consegui achar a minha família de origem. Então eu achei o meu pertencimento [...] do pertencimento, agradecer os nossos ancestrais [...]*”. Mais especificamente, diz que essa angústia se trata de rejeição no sistema familiar: “[...] *eu sempre me senti muito rejeitada pela minha família [...] hoje eu consigo olhar para o meu pai [...] isso pra mim fez muita diferença [...] eu fui pros meus ancestrais, senti um abraço tão bom, eu me senti pertencida [...]*”. Os movimentos na formação vão indicando o não julgamento em relação ao outro: “[...] *eu me senti acolhida por pessoas que eu não conseguia ver, mas eu senti uma coisa grande e eu ouvia eles falarem assim que você pertence [...] se [...] você perguntasse antes pra mim, você quer ir visitar sua família? Eu ia falar [...] não tenho menor interesse [...]*”. De tal modo, sem o julgamento na concordância com tudo que foi e como é, **Diamante** retoma o seu sistema familiar: “[...] *quando eu fiz esse exercício eu me senti tão acolhida pelos meus ancestrais né e assim que você pertence, nós amamos você do jeito que é e você chegou e agora você tá retornando pra nós [...]. Eu voltei pra casa da minha mãe, voltei pra minha família de origem [...]*”.

Há uma ressignificação na vida ao dizer sim para o sistema familiar e não o contrário, como **Diamante** inicialmente pensava que era: “[...] *onde estão todos os meus*

ancestrais de pai e mãe e foi um acolhimento assim maravilhoso [...] esse pertencimento, hoje eu sei que eu pertença eu sei a minha origem toda, eu respeito, eu agradeço, hoje ressignificou na minha vida muita coisa [...]”. Entusiasmada e alegre **Diamante** conta: *“[...] eu tenho que falar uma coisa, eu era uma pessoa antes Hellen e pós Hellen, eu sou outra pessoa [...] a Pedagogia Sistêmica, ela ela sarou as dores que eu trazia na alma e ela me trouxe pra vida presente [...] me permitiu ser quem eu sou [...]*”.

Essa mudança discursiva e afloramento de novas identidades repercutem na concepção de que o discurso contribui primeiramente nas ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’, além de contribuir para a construção das relações sociais entre as pessoas (FAIRCLOUGH, 2016[2001], p. 95).

Diamante reflete sobre a entrevista de entrada, ao dizer o quanto estava em sofrimento antes da formação, e não tinha noção que isso estava relacionado à concordância com seus sistemas familiares, e com os demais sistemas sociais, como o seu contexto de trabalho:

Hoje eu posso olhar pra minha mãe e ser grata, eu posso olhar pro meu pai e ser grata, porque eu consigo separar esposa, marido [...] olhar para tudo isso sem julgamento, sem julgar e sem me julgar, também porque eu me julgava muito [...] a vida ela te traz a cura quando você se permite [...] é um renascimento [...] nesse momento que você me perguntou [entrevista de entrada] eu estava num sofrimento muito grande, muito grande mesmo [...] agora eu me sinto parte desse processo, parte da história, dessas pessoas, parte da vida dela, eu pertença também, né? elas pertencem a minha história, em quatro anos eu me aposento e eles fazem parte dessa trajetória [...] (DIAMANTE).

Esse processo do olhar de **Diamante** para sua história e a concordância com seus ancestrais, com seu pai e sua mãe, instigou sua percepção rumo ao fazer, ou seja, ainda é um processo mental a ser materializado e não identificado em primeira pessoa, com vemos: *“[...] percebe-se que hoje o professor quando está recebendo um aluno, é principalmente pós pedagogia sistêmica, [...] olha para o aluno como ele é e respeita. Ééé tá tendo um trato melhor [...]”* Esse “trato melhor” para a colaboradora é direcionado para o estudante com deficiência intelectual – DI em que *“[...] o professor [...] já não tá esperando [...] que um aluno DI, ele reaja como um aluno normal, porém já está deixando claro para o outro colega até onde esse aluno vai e que ele tá perfeito do jeito que é [...]”*.

Rubi, ao ouvir sua resposta da entrevista de entrada sobre sua preocupação em relação às crianças com necessidades educacionais especiais não acompanharem a turma,

fica reflexiva e em seguida diz “[...] até me surpreendi com essa resposta aí [...]”, pois com a mudança de práticas sociodiscursivas sai da reprodução e da manutenção de determinadas práticas legitimadas para a mudança: “[...] durante o processo de formação, né? a gente aprendeu muitos recursos para usar com essas crianças [...]”. Após trabalhar o seu pertencimento e o seu lugar, “[...] uma sensação assim de pertencimento de estar no meu lugar [...]” foi possível atuar com as diferenças sem a angústia da busca por um padrão: “[...] quando eu me coloquei apenas no lugar de educadora, nossa eu criei uma força incrível para lidar com essas crianças, elas não me incomodavam mais [...]”.

A partir da fala de **Rubi** acima pressupõe-se que antes as crianças a incomodavam, no caso, as crianças com NEE (essas crianças), elas eram um problema por serem quem são, por suas identidades e diferenças. Como nos remete Hall (2011, p. 41), “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós”. O existir dessas crianças com NEE, o pertencimento delas é algo confrontado constantemente por suas diferenças, mas o que deve sempre ficar claro é que suas identidades emergem dessas diferenças, o que começa a ser percebido e aceito por Rubi quando ela expressa que “elas não a incomodam mais”.

A partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, **Rubi** realiza uma mediação com uma estudante com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes: “[...] porque ela se sentia assim não pertencendo porque ela sempre, ninguém dava atenção [...] e eu coloquei ela numa situação de comum como todos os outros, né que esses foram recursos que eu aprendi durante a formação sistêmica[...]”. Ela apresenta também o retorno favorável da família, pois na entrevista de entrada apresentou somente as queixas e os conflitos: “[...] a mãe dela ficou maravilhada como desenvolvimento dela, né, socioemocional, porque antes ela era toda retraída[...]”.

A “situação de comum como todos” não parte dos recursos aprendidos “durante a formação sistêmica”, se estiver associado à normificação, a ser como todos, ocultando o seu ser do jeito que é, pois nesse sentido não há pertencimento. Schneider (2007) salienta que o olhar para os sujeitos sociais deve ser tanto na diferença e distanciamento, como na igualdade e semelhança.

O “todos fazem parte” só ocorre quando há a concordância com cada um do jeito que é. Desse modo essa “situação de comum” é analisada na visão de igualdade de

pertencimento, ou seja, o olhar para todos como cada um é, já que a colaboradora declara em seguida:

*[...] foi maravilhoso o processo e pra mim foi um alívio, porque eu não sentia mais pesado de me achar responsável[...] como se eu pegasse aquele problema que ela tem e olhasse pra ela, né? com aquele olhar de coitada de coitada de você que tem esse problema[...] e de mim, né? me senti incapaz de não poder ajudar [...] (**RUBI**).*

O olhar para as diferenças alivia o peso, pois a ajuda não está mais na capacidade que o professor deve assumir de enquadrar esse estudante no todo ou isolá-lo porque não cabe em um todo homogêneo e normificado. A mudança parece ser tão significativa que a colaboradora a coloca como um processo de libertação: “*[...] eu me libertei desse sentimento e consegui me colocar no meu lugar e entender que apesar das das condições que ela tinha, ela também fazia parte [...] de alguma forma ela iria evoluir e aí no tempo dela, do jeito dela [...]*”. Há uma superação significativa que Rubi enfatiza: “*[...] não coloque isso como uma condição né de bloqueio no aprendizado [...] assim a coisa flui[...]*”

Rubi, no seu lugar, sente-se pertencendo, tudo flui e tem força para seguir. No lugar de educadora, é liberado o sentimento de pena, com vimos na identificação “menininha”. Ao mesmo tempo, não se sente mais incapaz de ajudar a estudante, pois há também a compreensão de que a estudante faz parte, como todos os outros, com as suas diferenças, em vez da expectativa de enquadrá-la em um padrão. Essas mudanças discursivo-sociais denotam maneiras de superar os obstáculos/dificuldades e também a reflexão da colaboradora sobre suas práticas e de que forma elas reverberam positivamente em seus estudantes.

A “*situação de comum como todos*” pode ser mais bem esclarecida, em um segundo momento reflexivo que **Rubi** diz “*[...] não importa que condição, não importa que realidade de vida, não importa se é rico ou se é pobre, se tem deficiência ou não porque o objetivo maior que une [...] aquela sala de aula [...] é aprender[...]*”. Acrescentando que quando se tem esse objetivo e “*atua no seu lugar, [...] não há “desafio que não nos permite avançar*”. Portanto, para **Rubi** “*o processo de inclusão é simplesmente aceitar né é concordar com uma situação de pertencimento. Todos pertencem ao sistema educacional*”. Desse modo, para a colaboradora “*[...] a inclusão existe porque você vê, aquilo ali faz parte, então hoje eu vejo dessa forma [...]*”

Novamente temos o implícito/pressuposto de uma mudança discursiva que implica inclusão. Se hoje ela vê que “aquilo ali faz parte” significa que antes ela não via assim, antes ela “se incomodava” (como mencionado anteriormente) com as crianças com NEE. Essa é uma mudança discursiva e social extremamente relevante para o contexto social escolar. Como ressaltam Vieira e Resende (2016, p. 26), para a ADC o poder é temporário [...], por isso, relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação”. Com novos conhecimentos e crenças as escolhas são transformadas e ressignificadas, as identidades são redimensionadas e novas identidades emergem dessas mudanças e as diferenças são reconhecidas e fazem parte de um pertencimento no qual o poder não mais implica em hegemonia e exclusão, como podemos observar nas transformações discursivas e sociais de **Rubi**.

Rubi reafirma em seu discurso, “[...] *respeitar o jeito que ela tem de aprender[...]*”, com isso, considera “ótimo” o que vem colocando em prática por trazer “*novas estratégias*”: “[...] *como professor foi ótimo porque você vai ao longo do ano trazendo novas estratégias para lidar com vários tipos de de personalidade [...] indivíduos, cada um tem seu jeito de ser [...]*. Nesse processo de olhar para as novas práticas, Rubi apresenta constantemente uma reflexão sobre suas práticas antes e depois da Pedagogia Sistêmica: “[...] *eu não tava olhando a necessidade individual e aí depois eu comecei a olhar de outra forma [...] que ao final ficou leve[...]*”. Quando **Rubi** diz que “não estava olhando para a necessidade individual” também podemos pressupor/implicar de maneira crítica que o próprio sistema de ensino exclui, pois trabalhar com as individualidades e distintas formas dos estudantes aprenderem não é apenas uma perspectiva da Pedagogia Sistêmica, mas também de acolhimento no que se refere à educação e ensino a estudantes com NEE. **Rubi** precisou fazer uma formação em Pedagogia Sistêmica (que não é um curso sobre AEE) para enxergar que precisava “olhar para a necessidade individual” dos estudantes com NEE.

Muitas colaboradoras trouxeram a perspectiva que vai além do ver com os olhos, pois olha-se também através do coração, com o sentir. Esse é o olhar humano, no estado de presença, a possibilidade de superar a manutenção de olhares hegemônicos, de julgamento, de distanciamento e de discordância. Olhar para a história do estudante, como ele é, na concordância, e como Diamante coloca, também do docente. Esmeralda específica o olhar para o estudante para além do laudo médico.

Nesse viés da inclusão de ENEEs, **Esmeralda** diz: “[...] *não existe aluno que não aprenda [...] depende do jeito que o professor olha para aquele aluno, porque esse*

professor já começa a olhar para o laudo ééé... já eu acho que limita muito[...]”. Diferente disso, a colaboradora afirma: “[...] *na minha concepção todos podem aprender [...] depende de como [...] depende das estratégias que o professor vai criar para atender esse aluno*”. Além de estratégias, **Esmeralda** fala do olhar, da concepção do outro docente: “[...] *ele precisa olhar para o ser humano que tá ali e quando o professor tem essa concepção de sim, todos podem aprender, todos fazem parte, eu acho que flui melhor, fica mais leve [...] o professor não fica ééé, no julgamento na reclamação o tempo todo[...]”*. A colaboradora conclui que: “[...] *quando a gente tem esse conhecimento principalmente da sistêmica, eu acho que fica mais leve [...] pro professor, a inclusão [...]*”

Esmeralda apresenta o princípio de todos que envolve cada um, diferente de um todos universalizado: “[...] *você parte do princípio de que todos fazem parte [...] vai trabalhar para todos só que vai ensinar de formas diferentes porquê [...] cada um tem suas especificidades que precisam ser respeitadas, o professor precisa olhar para cada um do jeito que é [...]*”. Nessa perspectiva, o olhar para ‘todos fazem parte’ e ‘todos podem aprender’ faz fluir e ficar mais leve porque incluiu, sem julgamento, a integralidade de todo e qualquer ser humano não exclui absolutamente nada. Segundo **Pérola**, “[...] *todo mundo aprende, mas aprende em tempos diferentes[...]”*. Como destaca **Rubi** é um “[...] *olhar além [...]*” que “[...] *a gente olha para o aluno através dele né e percebe todo esse sistema familiar que ele traz [...]*”. O estudante “[...] *é outro, outra vida é outra situação é outro ambiente [...]*”. A partir dessa postura “[...] *você consegue olhar e ver aquela pessoa como ela é e respeitar do jeito que ela tem de aprender [...]*”. Desse modo, nas representações discursivas da maioria das colaboradoras o “todos aprendem”, volta-se mais para “cada um” “do jeito que é”, ou seja, um ‘todo’ que se constitui a partir do ‘Eu’ e do ‘Tu’, com suas diferenças, nas quais “a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes” (HALL, 2011, p. 87).

Em um relato de **Esmeralda** sobre a sua resistência a alguns estudantes antes da formação, podemos inferir a manutenção de uma identidade de estudante homogênea, pois diante da representação discursiva da colaboradora alguns estudantes eram excluídos: “[...] *tinha aquela resistência com determinado aluno [...] tinha aqueles preferidos e [...] aqueles que eu não tinha aquela empatia [...]*. Depois da formação **Esmeralda** reconhece que essa exclusão resulta em o estudante dar mais trabalho: “[...] *e ele me dava trabalho demais [...] eles me davam trabalho porque eles queriam ser vistos*

e eu excluía[...]”. Ao refletir sobre essa situação, a colaboradora enfatiza que as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica são ferramentas que possibilitam mudanças em relação à diversidade no contexto escolar, inclusive ela se perdoa, pois não tinha essa ferramenta anteriormente: *eu não tinha essas ferramentas então assim, eu até me perdoar por isso, né, mas ééé hoje eu vejo tanto que sofri por conta dessa falta [...] do saber sistêmico”*. A partir desse novo ponto de vista, **Esmeralda** não só repensa em suas práticas como nas práticas dos outros colegas:

[...] foi um divisor de águas pra mim pra encarar essas questões, essas questões do comportamento lá no centro [...]bem acentuada [...] às vezes eu via colega corrigindo comportamento inadequado de uma forma muito equivocada [...] já eu consegui diminuir esses problemas, usando as ferramentas da Pedagogia Sistêmica [...].

Diante dessa reflexão, a colaboradora conclui: *“[...] então, quando você inclui, você consegue desenvolver o seu trabalho de uma forma mais tranquila [...]*. Ela considera esse processo como afeto e carinho: *“[...] sem esse afeto, esse carinho real não flui[...]”*, diferentemente do afeto que ela abordou antes da formação que estava imbricado persuasivamente em uma relação assimétrica de poder. As escolhas léxico-semânticas passam a estar relacionadas às marcas linguístico-discursivas em práticas de Pedagogia Sistêmica, relacionando o aprender e o ensinar ao “afeto”, “carinho”. São mudanças discursivas mais uma vez promovendo transformações sociais.

Muitas colaboradoras, depois da formação, colocam o fluir e a leveza no lugar do peso identificado quando não havia concordância com cada estudante do jeito que é, junto ao seu sistema familiar. O fluir/leveza está mais relacionado ao dar lugar ao estudante, a sua família e também ao professor.

A perspectiva da Pedagogia Sistêmica aborda o lugar de ordem hierárquica, por meio da ordem de nascimento, ordem de chegada, ordem de papel/função. Assim, além do lugar com significação de papel ou função social, a maioria das colaboradoras aborda sobre a ordem de nascimento e a ordem de lugar em instituições sociais, como a escola. Na ordem de nascimento há uma organização do mais velho para o mais novo, pois quem está à frente é sempre quem viveu mais. Na ordem hierárquica institucional, há uma ordem a partir de quem chegou primeiro na instituição, quando o grupo se constitui entre pares, contudo, se houver membros no grupo com cargo maior, segue primeiramente a ordem em relação aos cargos superiores, depois prossegue com a ordem de chegada à

instituição entre os pares. (GARCIA OLVERA, et al, 2011; ENRICH PARELLADA, 2014 apud FONSECA, 2019).

Rubi salienta que “[...] além de estar no seu lugar de pertencimento, né? de pertencer à sala [...]”, aprendeu também sobre a ordem, mas alega que não foi possível realizar essa atividade em sala de aula porque sua sala só comportava cadeiras enfileiradas. Presume-se que a colaboradora gostaria de utilizar o formato semicírculo, já que Fonseca (2019) apresenta outros formatos de organização das carteiras para trabalhar a ordem de lugar entre os estudantes: “[...] eu aprendi até isso muito com a Hellen né? da gente colocar a ordem e a sequência dos lugares até por questão do mais velho, mais novo[...] não não era possível fazer [...] porque a sala [...] era muito apertado mas eu eu fiz [...] a gente foi para o pátio lá da escola [...]”. Com isso **Rubi** apenas experienciou a atividade sistêmica, pois ela é para ser organizada na sala e acontecer durante todo o ano letivo, sendo essa tomada de lugar um processo de cada estudante, sem imposição, é preciso sentir o seu lugar de pertencimento, por ordem de chegada ao mundo entre os seus pares, vivenciando todos os dias.

O relato de **Rubi** contempla a necessidade desse processo, pois como muitas colaboradoras já destacaram, as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica parecem mágica, mas não é, ou seja, é um processo de construção e compreensão em conjunto com o estudante, concordando com o tempo e a história de cada um.

Rubi relata que os dois ENEEs querem se agrupar com os colegas com “[...] mais afinidade [...] mesmo que a gente queira colocar no lugar de ordem sistêmica [...]”. A partir dessa experiência **Rubi** diz: “[...] eu sempre deixei a turma muito livre para escolher lugar porque para mim o importante é onde você se sente bem é esse o seu lugar [...] e consegue evoluir [...]”. Como a colaboradora não conseguiu realizar a proposta da atividade sistêmica de ordem de lugar do mais velho para o mais novo, ela associa o lugar com o bem-estar do estudante: “[...] foi muito importante aprender no curso de formação sistêmica [...] você saber também, além da inclusão, a sua... o seu lugar né onde você se sente bem”. Confirmando isso, aborda a questão dos ENEEs que têm que se sentar na frente, como um decreto, mas ele não se sente bem: “[...] porque o TDAH tem que ficar aqui nesse lugar só que ele não se sente bem [...] não é o lugar dele[...]”.

Como vimos, **Rubi** fala do lugar de ordem entre os estudantes a partir de sua realidade contextual. Ao colocar os estudantes em ordem do mais velho para o mais novo, isso tem um impacto do mais novo olhar para quem veio antes e aprender com ele, e do mais velho olhar para o seu lugar de ensinar quem vem depois. Assim sendo, nessa ordem,

o estudante sempre terá duas possibilidades, ora de se colocar no lugar de quem ensina e ora de se colocar no lugar de quem aprende.

O que se faz a partir da Pedagogia Sistêmica é desenvolver esse processo de ordem de modo que o estudante sinta o seu lugar de nascimento e não a imposição desse lugar. A ordem é um processo dinâmico, dialético, dialógico, em vez de autoritário e unilateral, como um ditame momentâneo a ser cumprido: “*o seu lugar de ordem é esse, senta*”. Por isso não tem como experimentar com os estudantes em um dia, como **Rubi** diz ter feito. Essa atividade perpassa pelo processo de pensar, sentir, inter(agir) e ser, diferentemente de uma hierarquia pautada em interesses hegemônicos.

Pérola narra uma experiência com seus estudantes ao colocá-los em ordem de lugar, do mais velho para o mais novo. A colaboradora diz: “*eu peguei a turma, era uma turma totalmente assim fora do lugar deles, eles não estavam no lugar dele deles da ordem deles*”. Essa fala de **Pérola** na perspectiva da Pedagogia Sistêmica significa que têm estudantes dominantes que querem ser autoritários, inclusive com a professora, se impõem diante das regras de convivência com a pretensão de fazer o que bem quer sem pensar no outro. Em contrapartida, há estudantes dominados que não participam e, muitas vezes, são apassivados em função de estudantes repressores.

Pérola coloca como surgiu o interesse em experimentar a ordem de lugar entre os estudantes: “[...] *eles eram uma turma que quando eu saía, se eu saísse para pegar alguma coisa na direção ou ter que ir que fazer alguma coisa fora da sala quando eu voltava, tava todo mundo na porta da sala, tava todo mundo aquele alvoroço sabe aquela confusão [...]*” Nesse contexto, a colaboradora destaca: “[...] *e aí eu falei não tem alguma coisa aqui que eu preciso fazer, aí foi onde eu fiz o mapeamento da sala sabe? E aí foi fantástico, é incrível gente como cada um ficou no seu lugar sabe [...]*”.

A partir dessa vivência, que foi planejada e realizada conforme a proposta da Pedagogia Sistêmica, **Pérola** diz: “[...] *e aí eu podia sair da sala a hora que fosse como fosse eu podia deixar atividade era assim incrível, eu podia tá na sala ou não eles faziam as atividades cada um no seu lugar, a turma supertranquila sabe, o pessoal passava pelo corredor, minhas colegas até olhavam assim de lado [...]*”. Em relação aos estudantes autoritários, **Pérola** coloca que:

Sabe, porque era era assim, foi assim muito gratificante e eu percebi até o comportamento dos alunos, alunos que eram agressivos passaram assim, alunos que falavam palavrões passaram assim à educação, assim o respeito com o outro. Se passasse encostar no outro já pedi desculpa sabe e assim foi muito bom foi muito gratificante. (PÉROLA).

Diamante também narra uma experiência em sua escola com a ordem hierárquica de lugar, mas com a ordem de chegada nas instituições entre os pares gestores. Com a proposta de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica de honrar quem veio antes, a colaboradora planejou e realizou, na celebração de 50 anos da escola, a atividade sistêmica. Segundo **Diamante** “[...] *quebrou muito paradigma, de que a gente tinha do passado [...]*”. A colaboradora narra:

nós fizemos o reconhecimento e honra de todos os diretores da escola do primeiro ano até a última agora que foi 50 [...] nós agradecendo agradecemos e honramos o trabalho de cada um. Então isso refletiu na escola como um todo, porque aquele conflito que existia entre os profissionais ali envolvidos, ele acabou, ele acabou porque sossegou no coração daqueles que ali tiveram, e entenderam que cada um no seu devido momento, deram o seu melhor. E dessa forma eu percebi que durante o processo de aniversário da escola durante o processo que veio depois no olhar sistêmico para nós que já temos esse conhecimento [...] a vivência foi muito forte né se sentia o clima no ar que havia harmonia e respeito dentro do ambiente. (DIAMANTE).

Diamante reafirma sua percepção ao dizer, “[...] *eu senti que a escola hoje ela tá mais firme, forte e unida, [...] o aluno ele tá presente, [...] tá num círculo único de respeito [...] tanto ao outro, quanto as hierarquias [...]*”. Como mencionado anteriormente, **Diamante** fala do processo em que essa atividade ocorre e de um fechamento: “[...] *a gente foi dando os pequenos passos [...] ele fechou com uma carta de agradecimento e ele fechou honrando todos né? [...] ele abraçou a ideia, assim de forma leve [...] e trouxe pra fala dele [...]*”. A colaboradora muitas vezes fala a partir de uma representação interdiscursiva com os gestores sobre as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar. A partir dessa atividade de honra aos gestores, ela coloca: “[...] *E hoje a postura do “T” como direção é que eu sou um gestor e até aqui é minha função [...]*”.

Sendo assim, faz-se necessário o reconhecimento de que todos fazem parte, cada um no seu lugar, pois os docentes, enquanto pedagogos, orientadores educacionais, gestores, psicólogos e demais profissionais da educação não são melhores que os pais. Esse processo não se dá somente nessa direção, os pais precisam reconhecer também o lugar dos professores, assim como entre os docentes, estudantes e equipe gestora. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006).

Sob um olhar da ADC para os dados apresentados, salientamos que as representações discursivas nas entrevistas de entrada expuseram controle e relações assimétricas de poder, onde marcas linguístico-discursivas de exclusão foram notadas

(incomodar-se com estudantes com NEE; os pais terem que seguir as regras dos professores; relação complicada; a escola tem que dizer aos pais qual é o papel deles, etc.). Após a formação, nas entrevistas de saída, houve mudança discursiva e posicionamentos diferentes em relação à família; no ambiente escolar; e principalmente, em sala de aula, transformações essas importantes para as relações sociais e para o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, no qual as diferenças não mais “incomodam” e são vistas como parte das identidades, do ser e do agir enquanto estudante.

Neste capítulo foram analisadas as entrevistas de entrada e entrevistas de saída no IHVF, articuladas às observações etnográficas durante a formação. As entrevistas de entrada produziram informações que contribuíram para revelar mecanismos de poder e de controle nos modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser nas interações do contexto escolar. As entrevistas de saída foram a reflexividade desses desvelamentos, como um convite a ressignificações do pensar/sentir, (inter)agir e ser nas interações do contexto escolar. Continuamos com as análises dos dados gerados no próximo capítulo, dando ênfase às possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e trazendo representações discursivas de novos colaboradores para dialogar com o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA NOS CONTEXTOS ESCOLARES: RESSIGNIFICANDO MODOS DE PENSAR, SENTIR, (INTER)AGIR E SER

Neste capítulo apresentamos recortes de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica nos contextos escolares, principalmente nos eventos de sala de aula, quando o professor está em processo de formação (entrevista durante a formação) e quando já passou um período dessa formação em Pedagogia Sistêmica (entrevista pós-formação). Ao propormos compreender as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e as possibilidades de mudanças nos modos representacional (pensar/sentir), acional (inter-ação) e identificacional (Eu, Tu, Mundo) nas redes de práticas de contextos escolares, os seguintes objetivos de pesquisa serão contemplados nas análises aqui apresentadas: 1) Analisar a constituição de marcas linguístico-discursivas das práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica e o modo como possibilitam mudanças de postura, de linguagem, de lugar no mundo, da interação com o outro e de formas outras de vivenciar os poderes e a agência; 2) Investigar os modos de representações sociodiscursivas referentes à agentividade e ao pertencimento nos documentos institucionais, em relatos de experiências docentes e em materiais didáticos, tanto do instituto de formação em foco como das escolas pesquisadas. Destarte, no *durante a formação e pós-formação* a análise das entrevistas vislumbra a “reorganização dos níveis de poder por meio de representações poderosas de grupos ou pessoas, tanto quanto de suas redes discursivas” (BATISTA JR, SATO e MELO, 2018, p. 127), permeadas pelas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Todavia, como mencionando, houve a triangulação dessa geração de dados com – observações, análise documental/fóruns, rodas de conversas e oficinas – visando apontar possibilidades de práticas culturais, sociais e históricas duráveis, que ajustam os modos de pensa/sentir, (inter)agir e ser. (FAIRCLOUGH, 2003). Estas acontecem a partir de diversos textos, nos quais os eventos do contexto escolar e a formação em Pedagogia Sistêmica são as práticas sociais situadas do estudo em questão, na sua relação com outros elementos, as estruturas analíticas, como ordem de discurso, análise interdiscursiva e análise linguística e semiótica. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Ao reconhecer que os modos de pensar/sentir (representacional), inter-agir (acional) e ser (identificacional) estão situados no contexto escolar, eles serão analisados em conjunto. Como Fairclough (2003) faz questão de salientar, as significações não se constituem de forma separada. Portanto, abordamos as representações discursivas e as (inter)ações do contexto escolar, assim como os processos identitários anunciados também nas crenças, valores, hábitos, desejos e ressignificações de cada colaboradora.

O estudo em questão, ao mencionar discurso, estilo e gênero, salienta que não aborda um gênero textual/discursivo definido, mas se apropria da perspectiva de Fairclough (2003) ao articular gêneros com as redes de práticas sociais e, assim focalizar nas (inter)ações. Quais gêneros moldam essas práticas discursivo-sociais?

O foco nos modos de ser, pensar, sentir e (inter)agir no contexto escolar, apontam para uma análise das dimensões sócio-históricas e culturais, visando a superação dos desafios para as possibilidades de ressignificação desses modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser neste contexto de possibilidades de agência e emancipação de atores escolares. Sob esse prisma, podemos dizer que a Pedagogia Sistêmica visa uma rede de práticas sociais que possibilite conexões favoráveis entre escola-família-docentes-estudantes no contexto escolar, com isso visa mudança substanciais no modo de pensar, sentir, interagir e ser na e com a educação. Logo, não aponta somente o problema, mas do que se constitui esse problema e principalmente olha para as possibilidades de solução, expandindo para o sistema educacional e por toda a vida social.

Durante a pesquisa etnográfica nas escolas, participei de diversos eventos tanto em sala de aula quanto fora dela, além de vivenciar esses momentos de observação em dois formatos de ensino, presencial e on-line, devido às questões já mencionadas na metodologia. Tais observações pretendiam focalizar práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no decorrer das aulas e demais eventos do contexto escolar. Nas observações foram evidenciadas possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, assim como processos de constituição destas práticas no cotidiano escolar e em eventos de sala de aula. Nas falas das colaboradoras foi possível observar representações de marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Essas representações foram valorizadas e exploradas no decorrer das análises.

7.1 A Multiescola durante as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica

Na Multiescola em que os colaboradores da pesquisa são atores escolares de diversas escolas, foi possível verificar que apesar de vários contextos escolares, há certa regularidade nos modos de representações, identificações e (inter)ações nas redes de práticas sociais das colaboradoras em contexto escolares particulares. Contudo o olhar para a regularidade não focaliza a ‘generalização’ ou ‘formulações de leis universais’. Assim, considera-se a relevância de todos os fenômenos, tanto a constância como a fala ou o ocultamento de um colaborador, a continuidade e a descontinuidade.

Antes de abordar sobre as redes de práticas entre escola-docente-estudante-família, destaca-se aqui recortes das colaboradoras sobre o processo de formação e a mudança. A formação em Pedagogia Sistêmica é um processo de mudança e com a mudança, pois a transformação não é imediata ao término da formação, ela se constitui no mundo, com o mundo e com o outro. A maioria das colaboradoras representa discursivamente sobre esse processo, refletindo sobre suas práticas anteriores à Pedagogia Sistêmica, no sentido de que haveria algo a mais para contribuir com a ressignificação de modos de ser, estar, (inter)agir e sentir em diversas práticas do contexto escolar.

Mercúrio fala sobre a formação em Pedagogia Sistêmica refletindo sobre suas práticas pedagógicas antes da formação: “[...] *eu vejo que que agora se eu tivesse esse conhecimento antes de eu, poderia ter... não... Não sei, ter ajudado mais, ter agido diferente né e ter outras linhas de pensamento. Então hoje eu me vejo até mais tranquila porque antes eu ficava muito agoniada [...]*”. **Mercúrio** se coloca no presente do indicativo “*eu me vejo*” ao desse processo de mudança, marcando ainda, com o tempo passado, o antes “*eu ficava*”.

Como outras colaboradoras, **Vênus** se coloca em processo de aprendizagem e contempla esse processo: “*eu devo tudo isso ao[...]que eu ainda estou aprendendo*”. Um processo de mudança que se constituiu com o sujeito, não é algo pronto e imposto. **Sol** também enfatiza que a “[...]*formação de Pedagogia Sistêmica foi um divisor de águas[...]alguns conflitos que antes eu não conseguia resolver éééé, nem diminuir né? Agora eu tenho mais tranquilidade[...]*”. A colaboradora chega à conclusão de que: “[...]*se eu não consigo resolver porque algumas coisas a gente não consegue resolver mesmo né? [...]*”

Como **Vênus** diz: “[...] *porque naquela época eu também dava o meu melhor eu sempre dei o meu melhor, só que hoje eu percebo isso que as coisas para mim eu tenho*

uma outra postura eu tenho outro olhar que ele é mais direcionado ele é mais pontual ele tá mais significativo[...]. **Vênus** acrescenta ainda, *“[...] eu estou sentido realmente pela experiência e pelo conhecimento da Pedagogia Sistêmica que as coisa [...] vão se tornando diferentes[...] a ponto de trazer uma leveza que nos faz, que faz me sentir mais confortável”*. A partir dessas mudanças no ‘Eu’, criam-se possibilidades de trocas com o outro, como apresenta **Vênus**: *“[...] então as pessoas, elas olham você de uma forma diferente[...] a pedagogia sistêmica contribuiu muito nesse sentido de significar isso para as pessoas[...]*. Como **Vênus** sinaliza, *“não é melhor exatamente”*, mas o como que se faz é que é *“diferente”*.

A partir do relato de **Sol**, podemos ver esse fazer diferente quando a colaboradora não assume uma relação de poder assimétrica, bastante discutida nos desafios da pesquisa, ao ter que resolver um problema que surgiu na escola:

“[...] semana passada mesmo nós tivemos um problema, eu até tratei em aula com a Helen e como eu e a pedagoga que fazemos o curso, ééé’, ela instruiu a gente e a gente fez uma reunião pra tentar solucionar ou melhorar um problema que tinha na escola[...]” – *“[...] e foi fantástico o resultado, né? Nós não resolvemos, nós mudamos o nosso posicionamento e ele ficou bem mais leve[...]*. (SOL).

O modo como **Sol** lida com a situação possibilita um processo de superação do controle total. Uma mudança em si, em reflexão com outro, torna-se mais fundamental do que o julgamento, ou seja, um processo dialógico, dialético e sem culpabilização, em detrimento de um processo opressor/oprimido.

Terra destaca que com a formação em Pedagogia Sistêmica houve uma mudança no ser, mas encontra-se em processo: *“[...] eu sou outra pessoa, né? [...] um olhar mais apurado, mais críticos em relação a algumas coisas, mas ainda não tô completa[...]*”. Para a colaboradora, agora ela tem que *“[...] afinar o olhar, eu afinar o olhar é praticar, é estudar, está em contato [...]”*

Marte está fazendo a formação pela segunda vez e relata: *“[...] eu me encantei e achei muito prático[...]* é simples é [...] exercitando vivenciando o tempo todo[...]”. Para **Marte**, *“[...] a postura da Pedagogia Sistêmica[...]* ela cabe em qualquer lugar[...].

Como foi destacado acima, em **Mercúrio**, há a marcação do tempo passado e do presente do indicativo para representar a mudança no depois da formação, e a maioria das colaboradoras representa dessa forma. Assim, verifica-se que a formação trouxe um processo de mudança que vai se constituindo nas redes de práticas escolares, mas não se

caracteriza uma mudança consolidada. Ideologias hegemônicas são um processo sócio-histórico-cultural que também perpassa por essas constituições.

A formação em Pedagogia Sistêmica é apreciada com qualificação positiva pelas colaboradoras. Seus posicionamentos evidenciaram suas representações sobre a formação, no sentido do pensar, sentir, (inter)agir e ser comprometidos com a superação de um discurso legitimado e naturalizado das ideologias hegemônicas patriarcais e colonizadoras, visando a agentividade e o emancipar-se do ‘Eu’ e do ‘Tu’ no Intersomos, como cada um é. Portanto, na subjetividade e intersubjetividade das colaboradoras, como um longo processo pessoal e coletivo, momentos de reflexão, de agentividade e emancipação vão possibilitando a mudança, como veremos adiante.

7.1.1 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-FAMÍLIA: “[...] SAIR DO JULGAMENTO E ACOLHER OS PAIS COMO AQUELES QUE PERTENCEM AO SISTEMA DA CRIANÇA, QUE VÃO FAZER PARTE SEMPRE[...]

Nas representações discursivas das professoras colaboradoras ficou nítida a importância do olhar, do sentir e da mudança de postura, sem julgamento, em relação ao sistema familiar de cada estudante. Todos fazem parte do jeito que são e como dão conta, conforme a lei do Pertencimento. O sem julgamento, foi articulado, por algumas colaboradoras, com a não expectativa e a não pena, que também são relevantes para o estudo. O dar conta focalizou muitas vezes a família, no sentido de que os pais dão conta de seguir com as suas histórias. Ademais, para muitas colaboradoras, foi relevante se colocar no lugar de apenas a professora, apenas a gestora, apenas a psicóloga e apenas a orientadora, principalmente no sentido de concordância com o lugar da família. O lugar está, na maioria das vezes, relacionado ao papel de cada um nas redes de práticas escolares. As colaboradoras falaram da lei da Ordem/Hierarquia ao fala de lugar, buscando a superação de uma visão de hierarquia autoritária. Quanto à lei do Equilíbrio, o léxico ‘equilíbrio’ foi bastante citado, mas não houve aprofundamento da significação do ‘dar’ e tomar’.

Esse caminho de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica possibilita uma educação emancipadora, em vez de juulgadora: todos dão conta das suas histórias, em que o docente se emancipa de suas crenças de oprimido no seu sistema familiar e, assim, pode superar a condição de ser opressor no contexto escolar. As práticas sociais de Pedagogia Sistêmica tem como premissa o trabalho de emancipação com o ‘Eu’ e com o ‘Tu’:

“[...]estratégia, olhares, né, a postura [...] que é exercitado todos os dias, sempre é praticável [...] um acolhimento, ele passa mesmo pelo coração, ele passa pela afetividade, mas ele passa por um respeito muito grande pelo outro e as pessoas sentem isso [...]”. (MARTE).

No diálogo inicial com **Mercúrio**, eu abordo o tema, *fala um pouquinho da sua profissão*, a colaboradora argumenta: *o que mudou na minha profissão?* e mais uma vez eu amplio a questão: *Você na sua profissão?* A colaboradora fala sobre si na profissão e logo direciona para as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica ao dizer: *“[...] eu não acreditava no meu potencial [...] foi com a Pedagogia Sistêmica que eu passei a acreditar[...]”*. Na abordagem do tema sobre antes da Pedagogia Sistêmica e depois da Pedagogia Sistêmica, **Mercúrio** retoma essa fala relacionando-a com o ‘juízo’: *“[...] essa questão do juízo em mim era muito forte muito forte mesmo tanto o juízo é até como eu falei no início de me julgar incapaz de achar que eu não dava conta [...]”*. Quanto à mudança para o ‘não juízo’ de si, a colaboradora diz: *“[...] não era sorte eu tinha estudado eu tinha vencido minhas deficiências [...] a pedagogia sistema que me fez enxergar e sair desse juízo até comigo mesmo né de estar me julgando[...]”*. Houve uma reflexão(ação) ativa ao se posicionar no *“de me julgar incapaz”*, *“eu não dava conta”*, *“eu tinha estudado”* e *“eu tinha vencido”*. Contudo **Mercúrio** tem que ativar sua agência diante das práticas sociais de Pedagogia Sistêmica que possibilitam essa mudança de não juízo e emancipação do ‘Eu’, ou seja, o agente social se emancipa quando ativamente ‘enxerga’ e ‘sai’ do juízo ao vivenciar práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, pois esta não é a agente no processo de emancipar-se.

Mercúrio reconhece também que esse não juízo de si não é isolado, pois esse ‘Eu’ é atravessado por seu sistema familiar. Desse modo, esse processo se inicia com os exercícios de concordância com o seu sistema familiar, contrariando o que **Mercúrio** coloca sobre o antes da Pedagogia Sistêmica: *“[...]eu nunca nem tinha parado pra olhar assim nem pros meus próprios pais né na força deles [...]sempre tinha o juízo, aí podia ter feito diferente, porque que não fez isso, porque não fez aquilo[...]”* Conforme os preceitos da Pedagogia Sistêmica, se não há concordância com seu sistema familiar, não há possibilidade de superação do juízo, especialmente em relação às famílias dos estudantes. Foi a partir dessa tomada de consciência que a colaboradora reconhece: *“[...] eu tinha muito essa questão do juízo[...] porque sempre culpava assim, ah o menino não aprendi por causa do pai, aquela mãe[...]essa família desestruturada né[...]”*.

Ela acrescenta ainda que “[...] a escola inteira entrava nesse julgamento[...]”. Ao falar de interação família-escola-docente, **Mercúrio** também assume: “[...]o não julgamento né, eu tinha muito essa questão do julgamento né da família porque a família tá atrapalhando[...]”.

Bucher-Maluschke (2007) destaca, por exemplo, que na interação família e escola, muitas vezes, a família vai até a escola para a resolução de conflitos dos seus filhos, e nessa resolução quase sempre há uma relação de causa-efeito em que se faz o julgamento e é dada a sentença final. Assim, nessa relação de causa e efeito a “lei será pensada em termos lineares de causalidade: do agressor e da vítima, dos inocentes e dos culpados, levando a evitar as responsabilidades do inocente e a estigmatizar o culpado” (BUCHER-MALUSCHKE, 2007, p. 85).

Em meio a essa reflexão (ação) da representação do julgamento de si junto ao seu sistema familiar, que constitui o julgamento do estudante e seu sistema familiar, **Mercúrio** apresenta uma mudança no modo de representar essa (inter)ação: “[...] eu cheguei até aqui então tá tudo certo tinha que ser desse jeito, foi do jeito que que deu certo então assim meus pais fizeram o possível né? o que eles deram conta [...]”. A colaboradora explica que foi a partir de um exercício na formação que ela pôde olhar para o seu avô biológico e mover o processo de não julgamento em relação aos seus pais: “[...] então até pra mim sair desse próprio julgamento contra os meus pais, contra mim mesmo [...] eu sempre olhava o padrasto do meu pai[...]ver o meu avô biológico para mim foi assim o marco[...]”. Nesse movimento do não julgamento consigo junto ao seu sistema familiar, em **Mercúrio** há possibilidades de ressignificar as redes de práticas entre família-escola-docente: “eu sempre tô dando mais um passo atrás, e falando não, é a família certa pra essa criança”. Em relação a isso podemos dizer que a mudança social para a colaboradora é: “[...] como professora o que mais de engrandecimento trouxe para mim mesmo foi sair do julgamento e acolher os pais como aqueles que pertencem ao sistema da criança que vão fazer parte sempre né[...] respeitá-los do jeito que eles são para mim foi assim[...]”. Aqui a colaboradora já se apresenta intensamente positiva, afirmativa e mais ativa nesse processo de emancipar-se, pois se colocar mais agente desse processo do não julgamento.

A colaboradora **Vênus** enfatiza nas redes de práticas escolares o hábito do julgamento entre os docentes: “[...] precisam também sair do do da condição de julgar que eu vejo também tem um desafio incrível para a gente poder transpor essa barreira porque eu acredito muito que é da condição humana o julgamento né? Parece que tá

entranhado assim sabe na cultura[...]”. **Vênus** utiliza do coletivo ‘a gente’ para abordar sobre julgamento entre os docentes e poucas vezes, representou discursivamente, como fez **Mercúrio**, o julgamento a partir de si, em primeira pessoa. Abordando ainda sobre a interação nas redes práticas do contexto escolar, a colaboradora apresenta seu momento de agentividade no movimento de julgar e da tomada de consciência do processo de não julgamento: “[...] *olhando para mim pra minha história pra quando eu comecei essa formação, eu também julguei muito e ainda julgo só que não muito mais né (risos) hoje eu já consigo fazer o movimento e falar vichi já julguei. Agora eu posso fazer diferente[...]”.* **Vênus** acrescenta ainda: “[...] *eu não quero voltar a ser diferente disso [...]Eu me sinto assim sabe [...] muito pertencente a esse movimento mesmo do da Pedagogia Sistêmica[...]fiquei muito emocionada[...] como se se tivesse assim águia que vai voar[...]”.*

Quando Vênus e Mercúrio falam de seus próprios julgamentos, reconhecendo-os, há reflexividade de suas práticas (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), visto que a reflexividade está envolvida nas lutas sociais e a ressignificação de ações hegemônicas em contextos escolares está imbricada nesse contexto no intuito de romper esses padrões opressores, a favor de práticas de acolhimento e posteriores transformações sociais mais evidentes.

Vênus traz um diferencial ao articular o ‘não julgamento’ a outras marcas linguístico-discursivas de práticas sociais da Pedagogia Sistêmica a ‘não expectativa’ e ‘pagar um preço’: “[...] *fazendo esse movimento sem julgar, sem ter expectativas [...] quando eu não consigo fazer o movimento [...] pago um preço [...]”.* A expectativa é outra lacuna que, em conjunto com a pena, abordada a seguir, e com o julgamento, não há a possibilidade do passo à frente em rumo a uma consciência que Hellinger (2017) chama de “consciência de espírito” que aqui abordamos como ‘consciência da emancipação’. Esta promove o despertar para novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, em que todos fazem parte do jeito que é. Em relação à marca linguístico-discursiva ‘pagar um preço’ **Vênus** ilustra com a questão de muitos professores em sofrimento: “[...] *tem muito professor que tá sofrendo[...] tá julgando a família [...] ele não tem esse olhar em relação a essa família, eles tentam acolher do jeito deles[...]”.* O acolhimento a partir de um interesse hegemônico não se define como acolhimento na perspectiva de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, mas de julgamento que afeta oprimido/opressor. Hellinger (2007) enfatiza que o olhar individualista e reducionista que distingue bons e

maus provoca uma violência moralmente justificada por meio da falsa ‘boa consciência’. Por isso, paga-se um preço ao querer manter essa ‘boa consciência’ opressora.

Terra aborda sobre julgamento ao falar sobre o antes e o depois da Pedagogia Sistêmica e em diversos momentos da entrevista não se posiciona em primeira pessoa, mas “a gente” e “nosso” com sentido de equipe já que se referencia a partir de sua atuação no serviço de orientação educacional – SOE. Após a formação em Pedagogia Sistêmica, **Terra** identifica que as redes de prática de atendimento no SOE é de “julgamento”: “[...] a pedagogia sistêmica veio pra ampliar essa questão do olhar né no meu trabalho específico a questão do julgamento[...]”. A colaboradora, ao falar de si em relação ao julgamento, se identifica, como vimos, “no meu trabalho” e por meio da “minha postura”: “[...] a minha postura em relação aos pais porque tinha postura mesmo do julgamento, sabe? mas como, como que esse pai não dá conta de fazer isso[...]”. A colaboradora reafirma que principalmente para com as famílias: “[...] a questão do julgamento sabe? é muito forte[...]”. **Terra** frequentemente se posiciona por meio do ‘a gente’. Em um dado momento a colaboradora se justifica: “[...] quando eu digo a gente [...] me coloco nesse lugar[...]”. Contudo retoma sua agência ao ocultar o julgamento no “eu caio laaaaaá naquelas coisas”: “[...] por mais que [...] eu esteja estudando que eu esteja vendo, eu caio laaaaaá naquelas coisas que não deveria fazer, mas eu faço né? inconsciente ou mesmo consciente, mas eu acho que vale a reflexão[...]”. Mas, logo volta para o ‘a gente’ ao explicitar o ‘julgamento’ “[...] essa questão do não julgamento é o peso que acho que fica mais forte no na relação do SOE com a família sabe? é a gente entender, procurar ouvir né ou fazer o nosso papel e procurar ajudar essa família da melhor forma possível[...]”.

Segundo **Terra**, “[...] a escola culpabiliza muita a família [...] acha culpados e a família também quer achar culpados [...] quem fica ali no meio [...] aquele aluno que também tá no meio desse sistema[...]”. **Terra** não se implica sozinha nesse ‘julgamento’ às famílias, pois a uma há ‘impersonalização’ dessa prática. (VAN LEEUWEN, 2010). Igualmente quando, ao falar sobre inclusão, propõe que: “[...] a questão do não julgamento, a gente precisa exercitar o tempo todo e isso é incluir essa família né do jeitinho que ela é e como ela é, respeitando cada um [...]”. A colaboradora presume ainda, a partir de práticas sociodiscursivas da Pedagogia Sistêmica, que os impactos desses “julgamentos” é que o estudante “[...] talvez leve isso pra frente né nas suas relações, na sua profissão[...]”.

Marte, enquanto psicóloga, que também participa de uma equipe como **Terra**, assemelha-se às representações discursivas de **Terra**. Para **Marte** “[...] *está no senso comum, no cotidiano [...] tá sempre culpando as famílias, os pais, o professor anterior, a escola anterior, culpa-se[...]*”. **Marte**, por atender diversas escolas, fala sobre julgamento a partir do outro e não de si, destacando que isso “[...] *é muito comum[...]* e apontando também, como **Terra** coloca, que esse julgamento não é unilateral: “[...] *essas interações elas não são fáceis [...] elas são baseadas muito no julgamento, foi a percepção que eu tive na itinerância, escola julgando família, família julgando escola[...]*”.

Sendo assim, faz-se necessário o reconhecimento de que todos fazem parte, cada um no seu lugar, pois os docentes, enquanto pedagogos, orientadores educacionais, gestores, psicólogos e demais profissionais da educação, não são melhores que os pais. Contudo, esse processo não se dá somente nessa direção, os pais precisam reconhecer também o lugar dos professores, assim como entre os docentes, estudantes e equipe gestora. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006).

As práticas sociais de Pedagogia Sistêmica não apontam apenas estratégias de solução, mas promove uma reflexão sobre as redes de práticas escolares, pois é nessa reflexão da ação que se possibilita a mudança. A maioria das colaboradoras, durante o processo de formação, vai reconhecendo que no contexto escolar as relações assimétricas de poder e de controle e as ideologias hegemônicas podem ser refletidas a partir do julgamento para com outro e o quanto experimentar esse não julgamento promove uma educação emancipadora e não julgadora.

Para tanto, reafirmamos em **Mercúrio** o que ela abordou acima, a relevância de primeiramente tomar seu sistema familiar sem julgamento como possibilidade de superar o julgamento em relação ao sistema familiar do estudante. Ao questionar-se nos fóruns sobre ‘respirar a força dos pais’; ‘a família e sua relação com a escola’ e ‘agradecer o passado e olhar para o novo’, a maioria das colaboradoras traz falas em consonância com **Mercúrio** quando ela relata: “[...] *levar para a sala de aula os meus pais e os pais das crianças. Foi uma experiência ímpar! [...]*”. Conforme a perspectiva da Pedagogia Sistêmica, isso é possível mesmo quando os pais ou mães estão distantes ou são falecidos, como aponta a colaboradora: “[...] *meus pais são falecidos e daí nunca tinha pensado nessa possibilidade e, quando passei a praticar realmente pude constatar a força que tenho dentro de mim advinda de meus pais e ancestrais[...]*”. A partir desse movimento de honra, **Mercúrio** acrescenta: “[...] *Gratidão a minha ancestralidade com toda a sua*

bagagem emocional e cultural[...]”. Há marcas linguístico-discursivas no âmbito das práticas sociais de Pedagogia Sistêmica como “força advinda de pais e ancestrais”, “bagagem emocional e cultural” e “gratidão” que ressignificam as escolhas lexicais. A transformação interna a partir das vivências em Pedagogia Sistêmica traz as mudanças discursivas e posteriores mudanças no cenário escolar, conforme é visto no decorrer das análises.

Vênus, na entrevista, não representa discursivamente o seu sistema familiar, como acabamos de ver em **Mercúrio**, mas se posiciona agentivamente no seu relato no fórum da formação. Inicialmente **Vênus** questiona a prática de tomar o seu sistema familiar, mas se permite experimentar. **Vênus** exercita o tomar os pais mesmo questionando e conforme o seu relato vai alcançando seus ‘pais certos’ que deram a vida e, assim se identifica nessa mistura de força vital, como a filha certa: “[...] *me questionei se isso realmente daria certo comigo, mas me permiti esvaziar para receber [...]. Me concentrei na figura dos meus pais, de forma a não julgá-los e a aceitá-los exatamente como eles são[...]*. A colaboradora faz a inclusão dos atores de quem ela fala ao utilizar dados identificadores com especificação, “meus pais” e “meu pai”: “[...] *em especial, o meu pai que tanto excluí e julguei [...]. Meu pai está incluído agora! [...]*”. Os pares dicotômicos “incluir/concordar” e “excluir/julgar” também fazem parte das marcas linguístico-discursivas em contextos de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. No âmbito da ADC podemos dizer que essas escolhas “não são de natureza puramente individual” e determinados significados de palavras “são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 239). Antes se excluía e “agora” se inclui. Excluir, não pertencer; incluir, ser aceito, fazer parte e em contextos discursivos de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica ainda podemos acrescentar por inferências e implícitos o “amor”, a “gratidão” e o “acolhimento” à abordagem semântica de “incluir”. E como exposto, vivências e entendimentos esses que transcendem o individual, já que as práticas de Pedagogia Sistêmica de **Vênus** são sociais e refletem em seu ambiente de trabalho e também fora dele, na esfera familiar dos estudantes.

A partir da modalidade epistêmica ‘realmente’ **Vênus** revela o grau de certeza em relação ao que diz: “[...] *realmente senti essa força tão vital e necessária para mim, e percebi que ela foi chegando [...] tempo dela [...] me mostrando que essa força pulsa em mim, em cada célula do meu corpo, que está tão misturada em meu interior [...]*” Acrescentando ainda: “[...] *eu só deveria honrar e cultivar essa força tão poderosa que*

são os meus pais [...] Serei eternamente grata por terem me dado a vida!! Amo meus pais, exatamente como eles são! Eles são os pais certos para mim e eu sou a filha certa para eles[...]. Isso porque, primeiramente o foco é a vida, “na transmissão da vida, fizeram tudo certo. Nesse sentido, todos os pais são perfeitos”. (HELLINGER, 2015, p. 145). Os tempos verbais, articulados ao contexto e a outros elementos nas representações da colaboradora, marcam seu caminhar para a mudança por meio de vivências com a Pedagogia Sistêmica. Ao colocar “*exclui*” “*julguei*” “*sentí*”, “*percebi*” “e depois projetar para o “*serei eternamente grata*”, se colocando no presente do indicativo de que “*Eles são os pais certos para mim e eu sou a filha certa para eles*”, **Vênus** mostra-se comprometida com a mudança. Para Coroa (2005, p. 34), os verbos desempenham esse papel de situar o tempo da “ação, estado, evento ou processo na sua relação temporal com a enunciação e o falante/ouvinte”. A partir dessas mudanças nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, a colaboradora destaca ressignificações representacionais, acionais e identificacionais.

Em mais um dos relatos de **Vênus** no fórum, a colaboradora apresenta, como a maioria das colaboradoras, um discurso indireto da perspectiva Hellingeriana, no discurso de agradecer o passado e olhar para o novo: *[...] agradecendo o passado exatamente como cada um dos meus ancestrais conseguiu fazer, me fez olhar para mim mesma com um olhar mais amoroso e sem julgamentos [...] ocupando o meu lugar de ser quem eu sou, nem melhor e nem pior [...]*. Segundo Hellinger (2019), diante dos pais somos sempre pequenos, no caminho para a vida, somos adultos novamente: *“[...] passei a me sentir pequena frente aos dois e os honro como nunca pensei que pudesse fazer um dia [...]. Tudo se movimenta de forma diferente, e eu me sinto em paz interiormente [...] quanto já era movida por essa força e não sabia [...]*.

Conforme a perspectiva da Pedagogia Sistêmica, como já mencionamos, na descoberta da ‘filha certa’ para os ‘pais certos’ que deram a vida, há mais possibilidades de se encontrar a ‘professora certa’ para seus estudantes, pois primeiramente olha para si com seu sistema com um olhar amoroso e sem julgamento e opressão, para então, olhar para o outro sem oprimir, sem julgar e de forma amorosa, isto é, o emancipar-se do ‘Eu’ implicado no emancipar-se do ‘Tu’. **Vênus** diz: *[...] sigo na missão e no olhar amoroso em retribuir para a vida das outras pessoas [...] todo esse movimento lindo [...]*. Nesse movimento de honra a colaboradora olha para si e se identifica em diversos papéis sociais, de maneira agentiva: *“[...] Eu sou uma pessoa, uma mulher, uma filha, uma mãe, uma esposa, uma irmã, uma amiga, uma profissional que se orgulha de ter na vida a marca*

sistêmica, e o movimento sistêmico! Eu faço parte, Eu sou amor, e nele Eu sigo com muita gratidão [...]". No "Eu" ressaltado por Vênus há o reconhecimento de suas várias identidades. Conforme Fairclough (2003, p. 161) "a identidade social de uma pessoa inclui papéis sociais diversos" que se articulam e se ressignificam constantemente.

Terra também não aborda em sua entrevista sobre o seu sistema familiar como possibilidade de emancipar-se para contribuir também com a agência do outro, mas no relato do fórum sobre 'respirar a força dos pais', verifica-se que a colaboradora narra sobre esse olhar para o seu sistema familiar, que antes pensava que era somente com as crianças, mas depois tomou a força do seu sistema familiar e antepassados, colocando também a projeção de ir além, emancipar-se: "*[...] inicialmente acreditava que funcionava melhor com crianças, até eu passar por dificuldades no trabalho e perceber que o exercício fez total diferença na minha atuação. Fico surpresa como respirar a força dos meus pais me traz clareza, segurança para resolver os desafios [...]*". As marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, "força", "leveza" e "não julgamento" permeiam as falas de **Terra**, assim como das demais colaboradoras acima. Além da significação de seguir em frente depois da honra, ao relatar sobre agradecer o passado e olhar para o novo: "*[...] Olhar para meus antepassados sem julgá-los, apenas concordando com o que tinham vivido me deixou mais forte [...] sensação de leveza [...] Honrar e agradecer aos que vieram antes me impulsiona para ir além, seguir em frente, pois sinto o amor de todos conectados a mim[...]*".

Mercúrio reafirma a intensidade desse processo de não julgamento, de acolhimento, ao identificá-lo como "*muito difícil*", já que, segundo a colaboradora "*[...] a gente passa uma vida inteira né fazendo esse julgamento [...]*". O reconhecimento de que a mudança passa por um processo de superação de estruturas hegemônicas é fundamental para as possibilidades de superação, como a do julgamento.

Como enfatizamos acima, algumas colaboradoras articularam o não julgamento à não expectativa, já abordada, e à não pena. **Sol**, na entrevista, aborda sobre uma situação de pena da professora em relação a uma mãe de estudante, ao visitar o seu lar:

[...] eu falei, mas ela dá conta do destino dela [...] vamos olhar com leveza pra essa situação. Então assim, essa história de não ter pena né? tem dado muita força pra gente e pra quem a gente tá atendendo né? nessa situação. É o respeito a vida do outro do jeito que ele dá conta de ser[...]

Esse modo de atuar com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, segundo **Sol**, tem criado possibilidades de superação para essa atual situação tão peculiar que é a pandemia COVID19: *“então assim, essa história de não ter pena tem dado muita força pra gente e pra quem a gente tá atendendo, nessa situação”*. A superação da pena, para **Sol** é *“[...] o respeito a vida do outro do jeito que ele dá conta de ser[...]”*. **Sol** superou o que é comum de se fazer nessa situação, ter pena do outro que já espera por um olhar de piedade: *“[...] ela mudou, ela deu um sorriso e saiu do lugar de autopiedade [...]”*. Nesse sentido, **Sol**, fundamentando-se nos preceitos da Pedagogia Sistêmica, enfatiza que *“[...] uma coisa que mudou muito depois da Pedagogia Sistêmica, foi o sentimento de dó e de pena né? Que mais atrapalhava do que contribuía[...]”*. Tais sentimentos são marcados por tempos verbais no passado e, articulados a outros elementos, podemos dizer o quando esse movimento interno de não julgamento e de não pena, que representa a superação de práticas excludentes tão habituais no contexto escolar, foi tão significativo para **Sol** que também compartilhou em uma das rodas de conversa.

Sol acrescenta ainda: *“antes da sistêmica [...] eu ia lá pra pena e eu ficava esgotada e hoje foi tão gostoso olhar diferente pra eles e acolher, né? [...] essa criança tem a família certa E aí a gente sai tão menos pesado [...] olhar sem pena e sem julgamento faz uma diferença grande gigantesca[...]”*. O silêncio entre as colaboradoras evidenciou um momento de reflexão da prática de não pena, que foi interrompido, minutos depois, com a confirmação de **Mercúrio**: *“faz mesmo”*. **Sol** apresenta a relevância do coletivo no ‘a gente’ de quebrar esses padrões das relações assimétrica de poder, a partir de uma fala amorosa que toca as pessoas: *“[...]a Pedagogia Sistêmica [...] a gente fala com amor [...]consegue tocar [...]”*. **Sol** retoma sua agentividade e diz: *“[...]ao invés de falar assim nossa eu tô muito triste que você tá fazendo [...] eu falo nossa eu ia ficar tão feliz se você fizesse isso [...] quebrou o clima de intolerância [...], eu sinto que ela mudou né? Quando **Sol** representa o discurso dessa forma, está referindo-se à prática social de Pedagogia Sistêmica de compreender as situações a partir das possibilidades de superação, ‘levando para o mais’, diferentemente, do julgamento: *“[...] essa falas sistêmicas gente são poderosas [...]”*. *Liguei para o pai, falei que eu não estou aqui para te julgar [...] eu sou apenas a gestora [...] eu ficaria tão feliz se você viesse aqui [...] eu falei com ele de manhã de tarde ele tava na escola ele não tinha ido ainda [...]*.*

O ‘dá conta do destino’ e ‘sua história’ também se articulam com essa prática social do não julgamento, como podemos ver também no relato de **Marte** no fórum: *“[...] pertencimento é justamente tá dando lugar para tudo para todos né com as suas*

histórias[...]”, ou seja, não se reduz a incluir/insertar qualquer estudante em algum contexto escolar, mas o pertencimento de cada estudante junto com seu sistema familiar. **Marte** fala como seu respeito pelas famílias, como são, se intensificou com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, pois é relevante para a parceria com a escola: “[...] *passsei a primar mais ainda por esse extremo respeito às famílias como são. Que todas dão conta de seus destinos, suas histórias*”. Conforme Frank-Gricksch (2014, p. 21-22). “a melhor coisa que podemos presentear a um estudante é reconhecer seu destino tal como ele é [...] nós somos apenas os professores – as crianças permanecem conectadas aos seus próprios destinos e famílias”. Nessa perspectiva que **Sol** pode constituir mudanças ideológica em relação ao destino/história familiar do ENEE: “[...] *E aí a gente olha, pra, é, pra criança especial né? sabendo que ela dá conta do destino dela, tá tudo certo nossa isso tem uma grandeza né? [...]*”.

Marte, intertextualmente, inclui Hellinger em seu texto por meio das citações diretas, afirmando apreço: *Gosto muito de um trecho do livro de Bert Hellinger, Olhando Para a Alma das Crianças, cap.5, que é:*” e cita o trecho: “[...] Quando olhamos para a vida, vemos sua diversidade. Além de cada pessoa ser diferente das outras, cada família é diferente das outras. Entretanto, TODA FAMÍLIA transmite algo[...]”. Repetindo um trecho para intensificar o texto como modo de ação: “[...] *Gosto mais ainda do trecho: TODA FAMÍLIA TRANSMITE ALGO[...]*. Logo, explica as escolhas dessas citações: “[...] *esse olhar para a família é primordial para que esta passe a ser verdadeiramente parceira da escola. Marte* enfatiza ainda que: “[...] *Elas se sentem bem, pertencentes e com vontade de participarem da escola[...]. Interpreto que seja o não julgamento, não pena, sem expectativa, sem medo [...]*” Segundo Fairclough (2003, p. 37) a “intertextualidade é a presença material de outros textos dentro de um texto – citações” e “pode ser especialmente atribuída a um grupo particular de pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 46). Como identificado no texto de **Marte**, ela fala de família fazendo referência à sua relação com a escola.

Nas rodas de conversa **Vênus** diz que esse discurso “*desarma*” a família que ela “*muda de postura*”, no sentido de não considerar como uma reclamação, principalmente quando fala que “*tá tudo certo*”: “[...] *eu tô fazendo o que eu dou conta e ela também tá fazendo o que ela pode [...]* até *desarma* tanto ela porque ela já vem muito com essa questão achando que eu vou reclamar que eu vou exigir daí quando eu falo assim ela já *muda postura totalmente né [...]*”. **Vênus** representa discursivamente que esse é um processo de devolver a função da mãe: “[...] *quando a gente fala assim olha tá tudo certo*

[...] o destino do seu filho é com você [...] eu sinto diferença [...] como se eu tivesse devolvendo para ele as função dele de pai [...]” Para Frank-Gricksch (2014, p. 21) “o respeito que nós professores temos pela criança não é nada mais que o respeito por sua família de origem e isso também inclui o respeito pelo destino da família toda [...] renunciar a querer ajudar a criança a superar as limitações de sua família de origem”. A autora acrescenta ainda que “uma mudança em situações difíceis acontece quando a própria criança consegue respeitar seu próprio destino” (FRANK-GRICKSCH, 2014, p. 22). Portanto, a concordância com o destino não é para torná-lo imóvel, mas para liberar e seguir adiante.

A marca linguístico-discursivas ‘como ele é’ perpassa, muitas vezes, as representações discursivas das colaboradoras, pois o olhar para o sujeito ‘do jeito que ele é’ e ‘com tudo que ele traz’, na sua complexa totalidade, favorece o desenvolvimento de uma postura de não pena, de não julgamento e não expectativa em relação ao estudante com suas especificidades no seu sistema familiar, assim como as famílias em relação ao contexto escolar. **Marte**, ao participar dos fóruns, destaca justamente a relevância da postura interna em relação a somente proferir marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica: *“[...] é um exercício constante, diário [...]. Posso afirmar que só tive ganhos com a concordância do outro do jeito que ele é [...]. Destacando que é uma postura e não palavras. Pois, a postura vem carregada do que é verdadeiramente sentido [...]*”.

Nas representações discursivas de **Mercúrio**, verifica-se essas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica em relação ao sistema familiar e escolar, ela diz: *“[...]eu sempre tô dando mais um passo atrás, e falando não, é a família certa pra essa criança [...] tenho que acolher do jeito que ela é [...] e vamos seguir em frente[...]*”. Nesse processo entre o pensar/sentir, fazer e ser, realiza-se as práticas de Pedagogia Sistêmica: *“[...]você para e pensa realmente não, essa é a família que ele tinha que ter não tem que ser outra família, né, essa mesmo que eu tenho que lidar [...]acolher[...]respeitar do jeito que ela é[...]*”. **Mercúrio** reafirma a mudança dessa nova forma de identificar o outro, pensar/sentir com o outro e agir com o outro: *“[...] quando eu passei a acolher eles, e falei não, vocês são os pais certos, eles não poderiam ter outros pais, além de vocês, vocês são os pais certos aí realmente muda para mim muda para eles também, até essa postura defensiva dele de atacar também mudou[...]*”. Essa compreensão do docente sistêmico supera a relação assimétrica de poder da escola para com a família, pois segundo Frank-Gricksch (2014,

p. 21), a partir desse reconhecimento, “a escola não é uma melhor alternativa do que a vida em casa, mas um enriquecimento do que já existe”.

Nesse viés, **Vênus** salienta: “[...]Não, com o movimento da pedagogia sistêmica eu fiquei tão feliz de descobrir que a professora é apenas a professora, ela não pode resolver o problema que tá lá dentro da casa daquela criança né? [...] não tem o direito de fazer isso né? [...]” Do mesmo modo que o professor, na postura de apenas professor, não toma para si o que não é seu, por exemplo, quando a família diz, como coloca **Vênus**: “[...]mãe falando assim eu não sei mais o que fazer com meu filho[...].”

Partindo dessa perspectiva, **Mercúrio também** destaca: “[...]o que mais contribuiu pra mim como profissional foi me trazer essa tranquilidade de que eu preciso apenas fazer o meu papel como professora [...] não preciso [...] querer entrar lá dentro daquela família a força [...] esses pais têm que agir diferente[...].” Assim, a colaboradora diz: “hoje não, a pedagogia sistêmica, ela fez esse trabalho [...] eu só posso chegar até aqui, daqui pra frente é com eles”. **Mercúrio** acrescenta ainda, “que que eu não posso adentrar no mundo deles né [...] eu sou apenas a professora e que eu não posso interferir nas atitudes né dos pais com relação aos filhos e nem dos filhos com relação aos pais e que eu tenho que sempre me manter no meu lugar[...].” A colaboradora reafirma: “[...] né e respeitá-los do jeito que eles agem do jeito que eles são [...] até com relação as crianças né porque eles também tem essa dificuldade de aceitação né de chorar de dizer que que o pai é bravo que a mãe é brava[...].” Nessa situação, **Mercúrio** fala sobre os estudantes compreenderem o lugar dos pais: “[...] a gente tem que tá fazendo esse trabalho com ele de aceitação também né de que cada coisa tem seu lugar e de que eles estão no lugar certo para eles”. Ao considerar o estudante em conjunto com sua família, verifica-se a mudança no modo pensar/sentir, (inter)agir e ser, nas práticas sociais do contexto escolar. A transgeracionalidade no contexto escolar visa a concordância com o sujeito do jeito que ele é e com tudo o que ele traz, que são as informações de suas raízes, sua história e sua cultura, isto é, seu vínculo de pertencimento a um sistema familiar. Portanto, as diferentes constituições identitária e representações de mundo devem ser consideradas. (VILAGINÉS, 2007).

A partir dessa compreensão, **Mercúrio** destaca que agora a inclusão não se restringe ao estudante, mas inclui a família também: “[...]pedagogia sistêmica só veio reforçar isso né esse termo da inclusão [...], não só a criança né agora, [...]o seu sistema familiar né e o sistema familiar dos outros e trabalhar [...]respeito, a inclusão e a diferença[...] na inclusão dentro da sociedade [...] é uma questão de humanidade [...]”.

Além do sistema familiar do estudante e do dela, **Vênus** fala do acolhimento dos demais atores escolares para o pertencimento ao sistema escolar:

[...]eu me sentir pertencente [...] a essa nova escola, a esses professores [...]de acolher também o sistema deles, acolher o olhar deles, a dinâmica deles para eu conseguir me sentir pertencente a tudo isso, eu acolher eles e eles me acolherem do jeito que é né? Assim como é. Aí eu sinto que a gente pode pertencer[...] dá conta de pertencer[...].

Nesse sentido, práticas sociais de Pedagogia Sistêmica podem possibilitar mudanças que o “*juízo*” articulado à ‘*expectativa*’ e à ‘*pena*’ não possibilitam. O próprio juízo deixa as interações não “*fáceis*” já que está imerso em relações de poder hegemônicas e provocam a resistência e a luta contra-hegemônica. Apesar de analisar, em alguns momentos, a escolha lexical ‘a gente’ como silenciadora da agentividade. Por outro lado, na escolha lexical “a gente” podemos inferir uma visão de todos juntos em ação para a mudança, ou ainda uma forma de expandir, assegurar mudanças nas redes de práticas do contexto escolar, principalmente em relação à cultura do ‘juízo’, bastante aludida entre as colaboradoras. O “a gente” aqui inclui o sujeito para a reflexão em relação às significações acionais de não juízo, não pena e não expectativa.

Outra marca linguístico-discursiva explorada pela maioria das colaboradoras foi o ‘lugar’ no sentido de papel/função, como uma significação acional e, igualmente em articulação com outras marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: Eu no meu lugar de não juízo, de não pena, de não expectativa. Dentre os colaboradores de toda a pesquisa, as colaboradoras da Multiescola se destacaram no uso da marca linguístico-discursiva de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, ‘ser apenas’. O modo identificacional nas mudanças de modos de ser: Mudança de postura de ser apenas a professora, a orientadora, a psicóloga e a gestora, com um sentido de não assumir um lugar que não é seu, principalmente o lugar do sistema familiar do estudante: “[...] eu sou apenas a professora e aqui como apenas a professora, aqui eu dou conta, mas aí na sua casa você dá conta[...].” (**VÊNUS**).

No contexto de ensino remoto essa marca linguística-discursiva foi relevante no sentido de que as famílias precisaram contribuir com essa mediação do ensino-aprendizagem escolar. Quando **Mercúrio** abordou sobre pertencimento, diz que precisou esclarecer para as famílias que ela não era uma “*concorrente*”, mas “*aliada*” da família: “[...] não me encarem como um concorrente, mas como aliada que está aqui para saber

que cada criança tem o seu lugar né cada criança pertence à essa turma [...] e na família deles né? eles também têm um lugar deles, o pertencimento né? [...]". Na compreensão do 'lugar' e do 'pertencimento' em relação ao sistema escolar e ao sistema familiar, a colaboradora enfatiza: "*[...]eu sou apenas a professora, eu falo isso muito com os pais né porque eles ficam achando que eu tô querendo interferir que eu tô querendo tomar o lugar deles[...]*". Ao 'falar', a dizente **Mercúrio**, por meio da oração verbal, informa aos receptores pais: "*eu sou apenas a professora*" como uma nova representação discursiva de se identificar nessa (inter)ação com a família para superar a informação de "*tomar o lugar deles*". (FUZER, CABRAL, 2014). Na interação entre sistema familiar e sistema escolar, de um modo geral, podemos dizer que a parte educativa é dos pais e a parte educacional é da escola, no sentido de enfatizar que as crianças com os pais são filhos e com os docentes são estudantes. Isso quer dizer que estar no lugar, principalmente o docente, é ser apenas a professora, na sua função sem repassar para outro ou tomar para si uma função que você não dá conta de desempenhar, como ensinar a família como educar os seus filhos. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006).

Na entrevista, a compreensão do 'pertencimento' e 'lugar' de **Vênus** contribui para esse processo: "*[...] é realmente eu me sentir no meu lugar né assim eu acolher o meu sistema, acolher o sistema do outro[...]* me senti no meu lugar, né de apenas a professora ali né e fazendo o que eu preciso fazer dentro do meu papel". O ser apenas a professora vai do 'sentir' nesse lugar ao 'fazer' nesse lugar na interação sistema familiar e sistema escolar. A partir da oração mental perceptiva (sentir) há uma mudança na percepção da realidade, que caminha para mudanças nas ações da realidade, como vemos nas orações materiais (fazer). (FUZER, CABRAL, 2014). Nas observações em sala de aula, verificou-se que **Vênus** inicia a aula, no ensino remoto, com a frase nos slides "*Eu sou a professora de todos*". Para além do olhar para si, **Vênus** almeja também que as práticas de Pedagogia Sistêmica "*[...] poderiam fazer com que tudo ficasse mais leve para todo mundo, em especial fazer com que cada professor se sentisse apenas o professor dentro do seu lugar na escola[...]*".

Sol, em sua entrevista, também destaca que o seu "*lugar*" é "*de apenas a gestora*", isto é, "*[...]de não querer ser mãe de todo mundo, de não querer ser a psicóloga de todo mundo, tem sido bem mais tranquilo[...]*". **Sol** destaca desde o início da entrevista: "*[...] aí eu venho me colocando no meu lugar. Sendo apenas a diretora eu não fico tão pesada com isso né? [...]*". Em relação a cada um se colocar no seu papel/lugar, **Sol** acrescenta

ainda: [...] *“você se colocar no seu papel né? seu papel de ser apenas a professora, ser apenas a diretora, a coordenadora, a pedagoga [...]”*.

Terra, enquanto orientadora educacional também destaca a importância do lugar, do ser apenas a orientadora ao falar da sua interação com a família: “[...] *a cada atendimento, a cada abordagem que eu faço eu sempre tento me colocar no lugar, né? no meu lugar de orientadora, somente orientadora[...]*. A colaboradora relata em sua entrevista que antes da formação pensava: “[...] *como que esse pai não dá conta de fazer isso, ele reclama que ele não tem tempo daquilo, ele não tem aquilo outro*”. Depois da formação, **Terra**, como a colaboradora **Vênus**, representa discursivamente que: “[...] *isso é dele, isso não é meu não[...]* eu escuto aquela informação e vejo o que que eu posso fazer a partir dali, no meu lugar, no meu papel. Então entender isso né que lá na minha escola eu sou a orientadora é bem forte sabe? [...]”. **Terra**, assim como as outras colaboradoras, reconhece que ainda está em processo de mudança, mas já vê isso como uma resignificação em suas práticas pedagógicas, ao ficar no seu lugar:

“não consigo fazer sempre, mas sempre que possível estou tentando né? E aí eu acho que essa foi a verdadeira mudança sabe? Não tem que fazer tudo, entender que eu não vou dar conta de fazer tudo, mas no meu lugar, naquilo que eu me proponho, eu dou conta, e eu me realizo assim. Eu acho que essa foi uma grande mudança. (TERRA)

Diante da atuação de **Marte** como psicóloga itinerante, quando estava discorrendo sobre hierarquia, diz que há muitas possibilidades para ela sair do seu lugar e ocupar o lugar do outro, com isso, a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, ela diz: “[...] *vou dar um passo atrás vou ficar no meu lugarzinho de psicóloga da equipe[...]* a gestão quem tem que ficar conversando com esse professor[...].” **Marte** relata no fórum que: “[...] *a relação entre família e escola passa a ser mais harmoniosa, respeitosa com a postura sistêmica [...] no qual cada um fica no seu lugar, na sua função fazendo o seu melhor [...]*.” Nessas interações, cada um tem o seu lugar e “isso significa aceitar nossos limites e não assumir a responsabilidade pelo que não nos pertence” (VILAGINÉS TRAVESET, 2007, p. 24).

A maioria das colaboradoras apresentaram o tomar o seu lugar ‘de apenas...’ na compreensão de que não tem conhecimento suficiente sobre a dinâmica familiar do estudante, seus hábitos, suas crenças, costumes e outros. Ainda que tivesse essa função não pertence à escola. (BUSTAMANTE PASTOR, 2006; ENRICH PARELLADA, 2006). Por isso que ao tomar o seu lugar há maiores possibilidades de seguir fazendo o

que tem que ser feito. Contudo, em relação ao “ser apenas”, o desafio encontrado por **Vênus**, ao falar das interações na escola, é o “[...] preconceito da palavra apenas como se fosse uma coisa que tivesse reduzindo eles a nada né? [...]” A colaboradora contesta esse ponto de vista dizendo: “[...]então assim, não é, a proposta é outra né o convite é outro né que aí traz a questão do apenas o professor, mas me colocando no meu papel de que qual a função do professor né trazendo apenas a professora por conta daquela função[...]”. Nesse sentido, destacamos a intenção de não abordarmos somente a partir de escolhas lexicais, mas de marcas linguístico-discursivas de prática sociais de Pedagogia Sistêmica.

Como **Vênus** se vê em um processo de mudança a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, ela salienta: “[...] eu acho que para mim tá um pouco mais leve por conta dessa questão da própria Pedagogia Sistêmica que tem me auxiliado muito [...] ficar no meu lugar né? De ser apenas a professora e de ficar bem com tudo isso e assim tá tudo certo[...]”. A colaboradora ilustra a diferença entre esse ‘mais leve’ e o peso, com um evento em que uma professora, no ensino remoto, estava dando “aula de reforço” por conta própria, sem o consentimento da gestão, e **Vênus** trouxe a compreensão de que ela: “[...] tava querendo carregar tudo nas costas[...] resolver o problema para além da professora [...] entrou em depressão[...]”. Nesse contexto, **Vênus** aponta que essa professora “[...]trouxe um um peso pra ela”. Para a colaboradora isso é muito comum na profissão: “na nossa profissão de professora a gente normalmente ééé’está doando demais[...] uma questão muito cultural bem forte [...] professor ele tem que ser mãe e tem que ser pai tem que ser avô”. Como a maioria das colaboradoras, a representação discursiva de não tomar o lugar é de assumir outros papéis, principalmente o da família do estudante. Na entrevista de **Terra**, a colaboradora fala do peso: “[...]algo muito difícil que eu aprendi também com a Pedagogia Sistêmica, quando as relações não estão equilibradas fica pesado, como é pesado, mas a gente não entende o peso[...] só reclama [...] porque às vezes eu não tô deixando equilibrar[...]”. Nesse sentido, a colaboradora salienta: “[...] escola precisa fazer a parte dela [...] a família também precisa fazer a parte né? ambas se ajudando[...]”

Fluir com leveza, sem peso e impotência, é superar conflitos que causam dor em vez de apontar para o problema. Quando os docentes vivenciam essa leveza com sua própria família e as famílias dos estudantes, ao tomar somente o que lhe é devido, sem julgamento e com equilíbrio, ele pode vivê-la com os estudantes no contexto de sala de

aula. A leveza do amor na ordem, equilíbrio e pertencimento: Eu sou e Tu és, a minha origem e a sua, e nós pertencemos.

Quanto ao tomar esse lugar, **Mercúrio** se apropria dessa prática social em Pedagogia Sistêmica para mediar o ensino remoto em conjunto com as famílias. Segundo a colaboradora, as famílias deixavam as crianças ansiosas por conta da presença deles e da aprovação deles, mas isso foi se modificando a partir dessa mediação de **Mercúrio**: “[...] *estou aqui para ajudar a criança ver que ela tem um lugar dentro da sua casa né dentro da sua família dentro do seu sistema familiar, mas ela também tem um lugar aqui dentro da sala de aula[...]*” Assim, a colaboradora diz: “[...] *estão deixando as crianças mais à vontade[...] porque antes eles ficavam ali e a criança ficava muito ansiosa [...] querendo a aprovação deles o tempo inteiro*”. Nesse contexto, Frank-Gricksch (2014, p. 21) salienta “que as crianças conseguem suportar mais facilmente a insegurança que advém desse novo campo – a escola – assim como através do aprendizado em si, quando são reconhecidas por tudo o que trazem consigo”

Igualmente, **Sol** destaca uma questão pertinente quanto ao sistema familiar e sistema escolar em contexto de isolamento social (pandemia COVID19). Como vimos anteriormente, com o ensino remoto surgiram conflitos no processo de ensino e aprendizagem, devido às famílias estarem diretamente mais próximas dos estudantes ao invés dos professores, como **Sol** apresenta: “[...] *com essa situação agora tem alguns papéis invertidos, né família sendo professor, fazendo o papel de professor, tentando fazer papel de professor, sentindo muita dificuldade[...]*”. Segundo a colaboradora, a “[...] *mãezinha falou eu não sei como fazer isso, eu não sou professora, né? [...]*”. Logo, a partir de práticas de Pedagogia Sistêmica, **Sol** apresentou o como a escola conduziu com essa questão: “[...] *ai a professora colocou ela no lugar de mãe, falou mãe tá tudo bem, né? Ela não é sistêmica, mas a gente tem levado bastante essa conversa [...]*”. Colocar no lugar de mãe para **Sol** é: “[...] *A senhora não precisa se aborrecer, né? se sentir mal porque a senhora não dá conta, tá tudo bem, a senhora só precisa ser a mãe, professoras somos nós. Ai ela, mas, eu não tô conseguindo tudo[...]*”. Nesse momento, saber como lidar com essa questão foi muito importante. Marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica, como: “*faça o que a senhora dá conta*” e “*só precisa ser mãe*” provocaram mudanças nessas interações conflituosas do contexto atual, em que a **Sol** relata: “[...] *a gente tem sentido o peso grande das famílias[...]*”. Na “*pandemia*”, “[...] *infelizmente muitas famílias precisando né? éééé entrar num papel que não é delas e isso realmente tá pesando um pouco[...]*”. Segundo

a colaboradora, “[...]o grupo tem se mostrado bem disponível pra [...] encontrar estratégias pra atender essas famílias[...]”. Contudo, do mesmo modo que **Sol** reafirma o lugar da família, nessa situação destaca a relevância da disponibilidade do docente, sem “[...]sair do lugar de professor[...]”. **Sol**, a partir do que aprendeu durante a formação diz: “[...] ééé exatamente o que a Hellen fala né? quando a gente quer ocupar o lugar do outro, começa a pesar né?”. O lugar, segundo a colaboradora é “[...] cada um desempenhar o seu papel da melhor forma possível [...]. Às vezes a gente saiu do papel [...]e o que era [...] pra gente fazer ficava a desejar e essa história da gente se colocar no seu papel no seu lugar né a contribuição é gigantesca[...]”.

Sol relata uma experiência de lugar/ordem na reunião com as famílias, exercício aprendido na formação. Assim, **Sol** descreve: “[...]uma mesa redonda [...] na direção, né? aí a gente posiciona cada um no seu lugar né? hierarquicamente, e aí quando a gente vira pra o, pro pai e pro aluno e fala que tá tudo certo que ele dá conta do destino dele, incrível a força que ele toma pra si né?”.

Ao superar as ideologias hegemônicas mantidas culturalmente nas estruturas sociais mencionadas pela maioria das colaboradoras, de que professor tem que ser de tudo um pouco, inclusive de exercer a função paternalista, as colaboradoras ressignificam em suas redes de prática pedagógica o controle total das coisas e a tentativa de salvar o estudante. Dessa forma, é possível sentir a leveza no lugar do peso, como **Vênus** diz: “[...]Eu me senti tão leve[...]tirou um peso das minhas costas [...] meu Deus se ela que é mãe não sabe o que fazer, quem dirá eu que sou apenas a professora[...]”. Segundo **Vênus**, “[...]deixa a gente realmente equilibrada dentro do nosso papel, dentro da nossa profissão, né? e é nesse lugar que eu quero ficar[...]”. **Sol** também apresenta essa compreensão de equilíbrio: “[...] equilíbrio pra mim equilíbrio é quando não pesa demais para ninguém né? Cada um na sua função, no seu papel, ééé sem sair do lugar ou pelo menos tentando não sair do lugar. Equilibrar é tornar leve, né? As relações, os trabalhos, os relacionamentos[...]”.

Quanto ao lugar referenciado na lei da hierarquia/ordem de Hellinger (2017), **Sol** relata: “[...] tomar o meu lugar nessa hierarquia éééé é tão mais leve [...]”. Ao reconhecer nas práticas de Pedagogia Sistêmica uma hierarquia sem significação autoritária e assimétrica, **Sol** diz: “eu passei uns três anos sem sentar na mesa da diretora”, “não queria essa hierarquia né, mas” “eu entendi que eu não vou ser melhor que ninguém né no meu lugar”, “tomando meu lugar eu estou ajudando todo mundo né eu me posicionando”. É assumindo esse lugar que ela traz o sentido do “equilíbrio”, já

mencionado acima, acrescentando que no seu lugar está “*contribuindo pra...*” “*equilíbrio, aí é as coisas começaram a fluir com mais leveza*”, “*tem esses embates né? mas fazem parte*”. Por fim a colaboradora apresenta o lugar/papel e o lugar/ordem: “[...] *é cada um no seu lugar certo, no seu papel, né[...]*”. **Sol** expôs nas rodas de conversa melhor o porquê da resistência em ocupar o seu lugar de hierarquia como gestora, pois o léxico hierarquia lhe remetia ao militarismo e autoritarismo e o quanto foi importante esse novo olhar: “[...] *antes eu achava que hierarquia era uma coisa assim de militarismo, é autoritarismo e aí eu percebo né agora o tanto que ela é importante né?* A percepção de Sol é representada na primeira pessoa do singular, na sua agentividade. Contudo, ao falar da importância da hierarquia na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, ela repassa essa agentividade para o outro, com a identificação ‘você’: *Quando você tá fora do lugar [...] essa hierarquia ela não é respeitada e as coisas ficam fora, né? [...] como importante essa história da hierarquia de cada um no seu lugar [...]*. Assim, como essa questão de hierarquia é muito marcante para **Sol**, acredita-se que ela se encontra em processo de tomar o seu lugar de gestora. Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica se fazem em processos, no tempo de cada um e conforme a história de cada um.

Terra é uma das colaboradoras que contrasta hierarquia com a gestão democrática, isto é, sua visão de hierarquia a partir das leis do amor ainda é atravessada pela visão hegemônica de hierarquia autoritária: “*esse trabalho de hierarquia ele é muito forte [...] fala-se muito de uma gestão democrática de uma gestão colaborativa, mas a gente vê muito delimitada*”. A apresenta delimitação na ‘questão’: “*eu sou diretor, eu sou supervisor, eu sou coordenador*”. **Terra** tem dúvidas, oscila entre as marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica da ‘lei da hierarquia’ e ‘do ser apenas a professora’ e o lugar de uma hierarquia autoritária, no sentido de relações de poder assimétricas e de controle total:

então assim, acho, é importante a gente ter o respeito, sim a hierarquia, né porque, ela vem regendo mesmo essa questão de quem tá à frente quem que se coloca para representar aquele lugar né mas eu acho que em se tratando de escola em se tratando de instituição não levar isso para o lado pessoal sabe pro ego pra uma situação né? onde me coloca numa posição de melhor ou pior não a gente tá ali caminhando pro que pra uma educação de qualidade, pra um trabalho de qualidade, onde nós profissionais estejamos satisfeitos que estamos fazendo, que estamos oferecendo e a gente tenha um retorno disso com os alunos né? na aprendizagem também. (**TERRA**)

Ao retomar o tema de modo reflexivo a pesquisadora coloca, “*quando a gente fala de hierarquia a gente fala de ordem da vida*”, **Terra**, diz:

pra mim quando fala de ordem eu associo a questão do respeito a gente precisa sim é respeitar quem veio antes, quem chegou primeiro. A experiência dele né mas não quer dizer que ele esteja melhor ou pior, né? Ele só tem o lugar dele ali e aí é preciso ter esse olhar diferenciado para a questão do respeito né? Eu respeito quem chegou antes de mim, teve uma história dele e aí a partir da minha chegada, a partir da minha entrada, a gente constrói uma história junto, não desqualificando né a que já tinha, mas construindo uma nova, quem sabe melhor, não sei, mas construindo uma nova. (**TERRA**)

As perspectivas da Pedagogia Sistêmica baseiam-se em uma visão de hierarquia que ora atende a ordem de nascimento (quem veio antes tem precedência em relação a quem veio depois) e ora atende o papel social do sujeito (nível hierárquico), a depender do contexto. (HELLINGER, 2020). Segundo o autor, essa concepção de hierarquia, que está a ‘serviço da vida’, é frequentemente “violada em nossa cultura, pois é desconsiderada por muitos que evocam a liberdade pessoal e o direito de se desenvolverem segundo os próprios conceitos.” (HELLINGER, 2020, p. 145). Isso porque, uma hierarquia baseada na relação de poder, de interesses particulares dominantes sobre os dominados, ainda persiste na sociedade atual.

Ao falar de ordem, **Marte** diz ter realizado um exercício de acolhimento com os profissionais do SEEA: “[...] eu propus um acolhimento[...] ficamos todos em ordem de chegada na equipe[...] dando lugar a todos[...] falei assim[...] a gente olhando a história[...] tudo isso faz parte[...] pra gente tá aqui agora[...] de forma melhor, mais leve[...]”. Após esse reconhecimento, a colaboradora convida todos à concordância: “[...] então a gente diz sim para tudo isso[...] honrar essas pessoas que chegaram antes[...]”.

A partir dessa atividade, **Marte** destaca que muitos profissionais ausentes apareceram: “[...] umas pessoas[...] sumidas[...] passaram aparecer né porque elas eram as primeiras e foram honradas[...]”. Além disso, refletiu sobre as contribuições da Pedagogia Sistêmica em relação ao seu modo de ser: “[...] porque sou uma das pessoas mais ativas[...] sair do meu lugar[...] eu poderia ir né ficar muito mal[...] até fisicamente[...] foi um exercício muito grande[...]”.

Como já mencionado e agora apresentado nas falas das colaboradoras, a lei do equilíbrio não é bem contemplada entre a maioria das colaboradoras como uma relação de equilíbrio entre o dar e tomar nas (inter)ações. **Marte** faz uma relação entre o dar e receber nas inter(ações) dos docentes: “[...] eu observei que alguns se sentiam[...] eu estou dando mais do que recebendo[...] porque o equilíbrio é uma troca[...] eu vejo muita dificuldade nas escolas mesmo em relação ao equilíbrio[...] senti que muitos[...] nem

percebe ou simplesmente sabe não consegue trocar[...]”. **Vênus** também traz uma compreensão de equilíbrio que corrobora com a perspectiva da Pedagogia Sistêmica: “[...] *o equilíbrio que eu vejo em tudo isso é quando a gente é quando a gente se sente no nosso lugar e vê que o outro também está no lugar dele e a gente consegue é ter relações de trocas que é assim que ficam equilibradas eu dou e eu recebo[...]”.* Reafirmando ainda: “[...] *é eu ter equilíbrio dessas relações e sempre olhando para o meu lugar e respeitando o lugar do outro [...] então é o equilíbrio para mim é isso é na mesma de preferência na mesma quantidade a gente dá e receber[...]”.* **Vênus** destaca também os impactos de uma (inter)ação sem equilíbrio: “[...] *se eu der demais eu vou entrar no desequilíbrio e se eu receber demais eu também vou entrar no desequilíbrio.* Ademais, **Vênus** faz uma relação entre as três leis do amor: pertencimento, equilíbrio e hierarquia:

Então eu vejo que é uma coisa que vai trazer equilíbrio também pra essas relações né? Eu acho que aí na na questão da hierarquia eu vejo assim aquele que veio primeiro né ele vai ocupar o lugar dele então ele vai ter uma experiência e dentro daquele movimento ele vai ter um lugar ali e dentro desse lugar que ele ocupa ele vai ééé, trazer certos movimentos. Então eu vejo, pelo que eu entendi, a hierarquia ali, ela vai também trazer outros movimentos de pertencimento, vai trazer também a ordem, o equilíbrio pra essas relações né? e assim e é uma relação de respeito também né que a gente estabelece [...]

Segundo Hellinger e Garcia Olvera (2010), os conhecimentos implícitos tanto do sistema familiar como do sistema escolar podem ser alcançados e, com isso, favorecer “o processo de reordenamento daquilo que foi excluído (ordem de pertencimento), o que está fora do lugar (ordem de hierarquia) e os que podem ser compensados (equilíbrio entre o dar e o tomar). (HELLINGER E GARCIA OLVERA, 2010, p. 104)³⁹. Ademais, nessa perspectiva, considera-se que ao atuar a partir das leis do amor, deve-se assumir uma postura de não julgamento, não pena e não expectativa.

Prática sociais de Pedagogia Sistêmica apresentam novas possibilidades de mudança de postura do professor em que ele se coloca na posição de “ser apenas professor” que ensina o conhecimento sistematizado e deixa com a família o que é da família, conforme costumes, crenças e valores de constituições identitárias. Do contrário, como coloca Silva, (2020, p. 83) “fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas mais privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta” nestes dois

³⁹ Texto originais, publicados em espanhol e inglês, são utilizados nesta pesquisa por meio da tradução livre de minha autoria

campos. A mudança de postura do professor se refere, sobretudo, em saber tomar o seu lugar, de assumir as suas funções de ensinar sem atribuir a sua competência ao outro e nem intervir nas funções que não são de sua competência, como julgar os pais em relação à educação dos seus filhos.

7.1.2 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-ESTUDANTE: “[...] *A GENTE INCLUI SÓ QUE NÃO INCLUI NÉ? PARECE QUE A GENTE TEM UMA AMPLIAÇÃO DO OLHAR NÉ DEPOIS DA PEDAGOGIA SISTÊMICA [...]*”

Nesta subseção, a postura está relacionada ao docente sistêmico em interação com os demais atores escolares, nas contradições, processos e possibilidades de superação. A lei do pertencimento salienta o todos fazem parte: Eu vejo você, cada um do jeito que é e junto ao seu sistema familiar, a partir do sentir. Muitas colaboradoras destacaram o pertencimento de si e do outro, pois além do pertencimento dos estudantes e da família, as colaboradoras falam do pertencimento do professor.

Quanto à mudança de postura do docente sistêmico e os demais atores escolares, as colaboradoras apresentam as resistências no contexto escolar em relação às suas atuações, contudo verifica-se possibilidades de superação com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

Mercúrio se queixa da (inter)ação com os colegas que não fizeram a formação, mas logo diz que está dando certo: “[...] *é bem complicado essa questão também assim com relação aos outros colegas que não tem essa postura né? que tem ainda essa dificuldade da gente tá conversando[...], mas no final tá dando tudo certo[...]*”. O “*tá dando tudo certo*” é uma retomada reflexiva de que na concepção da Pedagogia Sistêmica, cada um tem seu tempo, sua história e segue com seu processo de mudança. A colaboradora diz que compartilha com uma colega que já atuava em conjunto com ela, mas com uma professora que chegou depois, ela identifica resistências: “[...] *eu já trabalhava com a minha colega nessa mesma linha[...], entrou mais uma no grupo[...], ela não trabalha dentro dessa linha[...], às vezes quando você quer colocar alguma coisa diferente aí tem alguma resistência[...]*”.

Dias, Coroa e Lima (2018, p. 33) refletem sobre essa ‘resistência’ no sentido de que as “escolas constituem modelos exemplares de instituições de resistência reacionária”. Esta é definida pelos autores como uma “ação política que atua para a conservação das desigualdades e injustiças sociais, mantendo os privilégios de certos

grupos sociais” por meio de “um robusto e complexo sistema de reprodução ideológica e material”. Desse modo, como salienta Dias, Coroa e Lima (2018, p. 40), é possível “racionalizar e justificar os modos de ação, produção e reprodução de uma sociedade”.

Como podemos sugerir em um outro evento apontado por **Mercúrio**, em que uma professora contesta atividades propostas por **Mercúrio**, como a árvore genealógica: “[...] eu tenho uma colega ela fala assim, mas a gente não deveria falar sobre isso isso daí é coisa ou para a orientadora falar ou pra as famílias[...]eu falei não [...]é importante que a gente conscientize a criança [...] os elos dentro da família[...] o papel dela[...]”. Além disso, destacou que esse conhecimento faz parte das diretrizes curriculares: “[...] eu falei com ela, não, isso está dentro do currículo Nacional[...]”.

Mercúrio, ao questionar a fala de que o professor “não deveria falar sobre isso”, como se ‘isso’ não fosse algo que fizesse parte da produção hierarquizada do conhecimento, ela está, conforme Dias, Coroa e Lima (2018, p. 40), acionando a ‘resistência transgressiva’, na qual “é possível transgredir e romper limites, roteiros que confinam nossa prática”, e assim, seguir em frente como coloca as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

Terra, nas rodas de conversa, fala da importância de se atuar com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica em conjunto com a equipe escolar, mas ainda são poucas pessoas que têm conhecimento sobre essas práticas: “[...]alguém no mesmo movimento que a gente, fica mais fácil, né? porque a hora que eu sair do meu lugar eu tenho um colega pra dizer opa, não é por aí você oh tá num caminho assim, e aí a gente não tem isso quando a gente ver é um ou dois na mesma escola que fazem é o caminho [...]. Quando **Terra** fala da importância de ter mais pessoas atuando com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, ela utiliza “alguém” não se comprometendo em especificar esse ator social (VAN LEEUWEN, 1997). A colaboradora retoma sua agência utilizando o ‘mas’ com valor adversativo, isto é, de oposição em relação à quantidade de pessoas que têm a formação nas escolas: [...], mas eu sinto falta dos outros colegas [...] a gente tá fazendo em doses homeopáticas né [...] coloca pro outro mas é no tempo dele [...]”.

Assim como **Mercúrio** e **Terra** apontam em suas entrevistas, **Vênus** fala que teve dificuldade para atuar conforme as perspectivas da Pedagogia Sistêmica por ser a única professora sistêmica. **Vênus** primeiramente se identifica dizendo, “[...] eu percebi que eu sou única professora sistêmica[...]”, posteriormente, aponta que práticas da escola onde atua são tradicionais: “[...] o movimento que eles fazem nas reuniões das coletivas [...] eu percebo que há muito tradicionalismo [...] um sistema cartesiano muito forte ali sabe

[...] existe [...] fragilidade [...] a não a não aceitar determinadas coisas [...] julgamento[...]". Por isso, as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica se mostram na 'resistência transgressiva', pois, conforme Santos (2010), em vez de centralizar os sistemas tradicionais, cartesianos hegemônicos, elas visam o sujeito em suas práticas particulares, pois possibilitam a emancipação para o (con)viver, viver (com) o outro.

Vênus enfatiza constantemente a 'resistência reacionária' nas redes de práticas escolares. A colaboradora diz que propõe práticas de Pedagogia Sistêmica em seu contexto escolar, mas: *"[...]eles querem muito assim', ah! me passa o nome dos alunos que não tá fazendo tarefa [...], e eu estou fazendo um movimento sistêmico com a minha turma né de consequência, de eu vejo você, conversando com os pais, [...] só que eles não sabem [...]"*. Essa resistência também, muitas vezes, pode ser movimentada pelo "não sabem" como diz também **Mercúrio** que 'não trabalha dentro dessa linha' e o fazer desses docentes sistêmico pode movimentar o conhecer para movimentar a mudança.

Vênus diz insistir com a gestão sobre experimentar, aponta que essa divergência é porque *"eles não sabem"*, com isso tentou dialogar com a gestão: *"[...] aí eu falei pessoal calma. Vamos experimentar [...] e eles insistiram [...] me senti assim desrespeitada [...]"*. **Vênus** apresenta um conflito entre o que está aprendendo durante a formação, como as práticas sociais em Pedagogia Sistêmica e o que a escola em que atua vem propondo como prática pedagógica:

[...]falei assim olha eu sou apenas a professora que que vocês não entenderam disso ainda a gente precisa experimentar tudo que eu fiz tudo que eu falei com aval de vocês, vocês eu acho que a gente tem que experimentar eu tô dizendo isso há muito tempo eu estou no meu lugar certo eu não vou sair desse lugar [...] queria que eu desse conta de tudo e aí [...] ele tava fazendo movimento diferente do movimento que eu estou aprendendo com a pedagogia sistêmica [...] parece que assim eu tava falando A e eles tavam entendendo B (VÊNUS).

Segundo a colaboradora, sua postura é sistêmica até no conflito com a gestão: *"[...]até nesse momento eu fui sistêmica, sabe? [...]"*: *"[...] me exaltei porque isso aconteceu não vou mentir, já disse sim pra isso [...] eu falei [...]eu tô muito nervosa [...] é permitido ficar nervoso [...]e eu digo sim pro meu nervosismo porque ele vai passar, mas nesse momento ele está aqui eu digo sim para ele [...]"*.

Assim, **Vênus** fala que faz uso, ainda com dificuldade, do "sim" para isso tudo que se mostra e como se mostra: *"[...], mas assim tá tudo certo essa criança, ela agora*

está incluída [...]. Eles estão fazendo o movimento deles né também, e eu tenho que dizer sim pra isso [...]foi difícil [...]eles não olham pra isso [...]”.

A colaboradora já havia constatado essa resistência ao saber que uma professora sistêmica tentou realizar uma atividade na escola e não teve receptividade: “[...] uma professora [...] que ela era sistêmica [...] foi dar tipo uma oficina [...] as pessoas não acolheram [...]perderam essa oportunidade inicial de abrir esse olhar [...] se mantém resistentes [...]”.

Podemos considerar que as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica são micro(resistências) que vão processualmente permeando as estruturas escolares e possibilitando processos de mudanças nos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser. Resende (2009), a partir dos estudos críticos do discurso, salienta que a linguagem sociodiscursiva reproduz e mantém relações assimétricas de poder, assim como contraria e supera essas interações hegemônicas. Nesse sentido, a autora aponta para a visão sulista de que esse movimento de quebra de paradigmas hegemônicos pode ocorrer de ‘baixo para cima’, isto é, a partir de práticas sociais humanizadas que vão de encontro com as minorias sociais, os excluídos, para o pertencimento de todos.

Vênus coloca suas possibilidades de superação a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e representa o contraste em relação aos desafios de professores que desconhecem essas práticas: “[...] tem muito professor que tá sofrendo mais, por[...] não aceitar que o aluno[...]não está é, dando o retorno pra escola, né? [...] tá julgando o aluno, e tá julgando todo processo né? [...]”. Nesse contexto atual de isolamento e ensino remoto, **Vênus** diz: “[...]está muito pesado mesmo[...] existe[...]muita cobrança e[...]desrespeito[...]. Tá todo mundo com muito medo de ser julgado[...]”. Diferente disso, **Vênus** diz se colocar “à serviço”: “[...] sempre falo, eu estou[...]à serviço de vocês e se vocês quiserem vem comigo que eu não quero deixar ninguém pra trás, mas a escolha é sempre sua [...] dessa forma sabe? e com muita leveza[...]”. Há um movimento dialético e dialógico, em vez de relações de poder impressas no “não aceitar”, no “julgamento” e de controle, na tentativa de querer salvar o estudante.

Contudo, apesar de **Vênus** relatar preocupação em querer que a escola experimente, parece ter ciência de que a essência da Pedagogia Sistêmica não é o convencimento da vivência dessas práticas, mas o exercício diário da sua prática, pois sua mudança de postura pode movimentar possibilidades. **Vênus** apresenta uma prática mais emancipadora na sua participação no fórum: “[...] acredito que o olhar sistêmico ajuda

a manter uma relação mais próxima, de provocar reflexões e possíveis mudanças em todos que ali se conectam e se permitem dar e receber sem julgamento [...]”.

Nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, a mudança de postura pode criar possibilidades para o outro, sem ao menos falarmos sobre Pedagogia Sistêmica. Diferentemente de persuasão e de colocar a Pedagogia Sistêmica acima de outros conhecimentos, como salvadora e solucionadora de problemas no contexto escolar, a mudança de postura do ‘Eu’ é o alicerce da mudança de práticas sociais no contexto escolar para com o ‘Tu’.

Mercúrio, ao participar do fórum, relata sobre essa mudança de postura em si e o como essa mudança se constitui com o outro, no pensar, sentir, (inter)agir e ser: “[...] *o olhar sistêmico nos possibilita uma nova postura perante a vida e as pessoas [...] ao mudarmos nossa postura, todos ao nosso redor vão aos poucos mudando também, essa mudança desencadeia várias outras[...]”*. Ao buscar legitimar essas práticas sociais, na produção do texto como um modo de ação, **Mercúrio** não se identifica em primeira pessoa, utilizando-se muitas vezes do ‘nossos’: “[...] *nossas ações influenciam e colaboram mutuamente para a mudança de atitudes e visão do outro [...]. A mudança no olhar se faz necessário para que possamos compreender tanto as nossas ações, modo de pensar quanto as das outras pessoas[...]”*. Após movimentar outras vozes em seu texto e apresentar mudanças discursivas ideológicas, **Mercúrio**, ao falar das suas vivências, ainda não retoma a sua agência por completo, utilizando-se do pronome ‘Eu’: “[...] *Essa mudança foi muito importante na minha vida, pois, compreendi a profundidade de minhas ações e o quão interdependente uma é da outra [...]”*.

Terra destaca a relevância das três leis e sugere que todos os professores poderiam ter ciência destas: “[...] *eu sei que a pedagogia sistêmica não se resume às três leis, mas as três leis são a base né [...] elas meio que entrelaçam entre si, né? [...] todos os professores deveriam ter esse tipo de formação sabe pelo menos das três leis[...]”*. Para a colaboradora, o conhecimento das três leis possibilitaria aos atores da escola “[...] *experimentar o que acontece quando a gente tem um olhar diferenciado[...] ou quando a gente coloca [...] em prática o que que acontece, [...] ele ia ver o quão diferente é aquele público [...] cada turma diferente tem a sua especificidade [...]”*. Ademais, **Terra** aponta que “[...] *o professor entenderia o lugar dele de professor [...] Eu acho que a pedagogia sistêmica tinha muito, tem muito que contribuir sim[...]”*.

A partir dessa perspectiva, **Marte** relata um dos casos de mudança de postura de um professor: “[...] *eu vi professor mudar de postura [...] ela tinha muitas dificuldades*

com um estudante [...] ela foi me pedir ajuda, e eu falei [...] eu tenho uma ferramenta [...] a gente pode experimentar”. **Marte** realizou “um exercício sistêmico [...] ela se colocar no lugar dos pais da criança [...] no lugar do estudante”. Segundo a colaboradora, a cada movimento havia uma reflexão da professora: “e tudo ela..., meu Deus, eu falo tanto de inclusão, mas eu tô excluindo”.

Vênus, Mercúrio, Sol, Marte e Terra falam de experiências exitosas nas escolas mesmo atuando em escolas que têm uma ou nenhuma outra docente que realizou a formação. A maioria fala da importância de ter tido uma parceira de trabalho que também realizou a formação em Pedagogia Sistêmica. Além dos relatos na entrevista, verificamos também essas experiências narradas nas rodas de conversa que estão sendo abordadas de modo articulado com as entrevistas.

Primeiramente abordamos nessa seção as redes de práticas escolares entre o educador sistêmico e os demais atores escolares. Neste segundo momento o que mais ficou evidente nas informações geradas entre as colaboradoras foi o Pertencimento de todos em cada um fazendo parte do jeito que é: sentir, (inter)agir e ser. O sentido da lei do pertencimento na perspectiva de Hellinger (1998) está relacionado à vinculação que é considerado pelo autor essencialmente uma vinculação social que associa um sujeito ao seu grupo de referência. Na inclusão institucionalizada é comum uma visão de acolhimentos dos estudantes sem deficiência para com os ENEEs. As colaboradoras, em sua maioria, vêm ressignificando essa maneira de acolher, muitas vezes inconsciente, a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, principalmente relacionadas ao pertencimento.

Terra aborda a marca linguístico-discursiva de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica ‘todos’ e ‘Pedagogia Sistêmica’ para a expansão da inclusão: “[...] a gente precisa avançar nas outras inclusões né? [...] não é só essas crianças que apresentam algo visível ao nossos olhos [...] é todos[...]”. Segundo a colaboradora, “[...] antes do da Pedagogia Sistêmica a gente inclui só que não inclui né? parece que a gente tem uma ampliação do olhar né depois da Pedagogia Sistêmica[...]”. **Terra**, como a maioria das colaboradoras, ressignifica a inclusão institucionalizada a partir do sentido de ‘pertencimento’: “[...] a gente tenta sempre ter esse olhar mesmo pra inclusão independente da necessidade [...] incluir em qualquer [...] situação[...]”. A colaboradora reafirma a inclusão para o pertencimento de todos: “[...] se sentir incluída né independente da condição que você tem que você mostra, da necessidade é você se sentir bem né incluída aonde você está [...]”. O pertencimento para a colaboradora cria

possibilidades: “[...]então se você eu acho que se você pertence você faz parte e aí é muito mais fácil do desenvolvimento de você falar, de você expor, né? De você se mostrar como você é[...]”. Em face dessas mudanças, assim como outras colaboradoras, **Terra** diz: “[...] eu sinto como se eu tivesse engatinhando[...] a gente começa devagar”. Há uma reflexão (ação) quanto às práticas sociais de Pedagogia Sistêmica constituindo-se nas redes de práticas do contexto escolar, pois não envolve a ressignificação do fazer pedagógico ‘*per si*’, mas do pensar, sentir, (inter)agir e ser no contexto escolar.

Marte foi a que mais apresentou marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica em suas representações discursivas, destaca-se que a colaboradora realizou a formação duas vezes. Assim como **Terra**, a colaboradora **Marte** expande a inclusão para “*todos*” “*como são*”: “[...] a inclusão é olhar para todos né exatamente como eles são[...] eu olho para o outro e sempre na perspectiva de possibilidades[...] o que a gente mais vivencia né? é olhar pra falta. O que falta, não pra o que tem né? [...]”. Assim, o pertencimento para **Marte**, “*significa hoje eu dar, significa dar lugar para todos pra esse estudante exatamente como ele é com tudo que ele traz, com sua trajetória, com todas suas histórias e aí inclui também, amplia para os seus familiares, etc*”. Como já foi falado anteriormente, há uma relevância para o movimento do sentir e isso está associado ao coração, com isso **Marte** orienta uma professora dizendo: “[...] deixa as coisa muito por aqui não [pegou na cabeça] deixa aqui [pegou no coração] e depois a gente conversa[...] e aí mudou[...]”.

Mercúrio quando fala de pertencimento, diferentemente da inclusão que, muitas vezes, se restringe ao ENEEs, também amplia para a turma e para o sistema familiar do estudante: “[...]essa questão do pertencimento, a gente conversa muito né que eles pertencem né? que a família deles é importante[...]que cada um tem o seu lugar dentro da sala de aula [...] que ninguém aqui tá competindo né? [...]”. A colaboradora diz ainda: “[...]eu já fiz aqueles coraçõezinhos para eles né com papai e com a mamãe vou enviar pra casa [...]. O coraçõezinho se refere a uma atividade ‘bonecos de força’ (Fonseca, 2018) que trabalha a força do pai e da mãe no filho/estudante.

Nessa atividade, **Mercúrio** refletiu também sobre o pertencimento de crianças adotadas e as diversas estruturas familiares: “[...] bem complexo porque assim eu tenho vários casos dentro da sala de aula de criança que só mora com pai ou que mora com duas mães[...] da questão do adotivo[...]”. Segundo a colaboradora, “[...] às vezes as outras crianças né quando percebem e tudo, mas aí a gente começa a conversar[...]”. Essa conversa de **Mercúrio** traz uma ressignificação do discurso ideológico hegemônico

de estrutura de família: “[...]questão do adotivo também que acolheu que ele foi privilegiado porque ele tem dois pais, ou que tem duas mães né? mas que o DNA está ali né? E que ele né vai carregar essa herança né pra sempre, não tem como mudar[...]”. A partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, não substitui ou exclui nada, mas soma, pois, todos pertencem (HELLINGER, 2017).

Mercúrio, ao olhar para o estudante junto ao seu sistema familiar, compreende o lugar de pertencimento deste no seu sistema: “[...] cada um tem o seu lugar dentro da sua família[...]ninguém pode tomar[...]ele tem um papel aí dentro dessa família, mas que ele também pode fazer diferente se ele quiser[...]mesmo amando os pais[...]”.

Ademais, a colaboradora suscita outra marca linguístico-discursiva de prática sociais de Pedagogia Sistêmica que é a ‘lealdade aos pais’, no sentido de que os filhos são do jeito que seu sistema familiar é. Um dos embates no contexto escolar é quando o professor é contrário a esse modo de ser, estar e agir do estudante pertencente ao seu sistema familiar, impondo-lhes outros modos. A superação de algo que precisa ser mudado, o fazer diferente é um processo que não parte da imposição do outro e vem depois da honra aos pais, do jeito que é. Conforme a perspectiva da Pedagogia Sistêmica, quando o professor contribui com esse movimento de honra ao sistema familiar, como a colaboradora demonstrou na atividade do ‘boneco de força’, um dos recursos, há possibilidade de o estudante emancipar-se e fazer diferente. (HELLINGER, 2020; FRANKE-GRICKSCH, 2014; FONSECA, 2018).

Assim, **Mercúrio** relata que atualmente está “*mais tranquila*”. Antes da formação a inclusão não possibilitava o pertencimento de cada um, do jeito que é: “[...]porque antes[...]eu tenho que mudar, eu tenho que agir desse jeito[...]esse menino tem que ser transformado de um jeito ou de outro[...]”. Durante a formação **Mercúrio** diz: “[...]hoje eu vejo que não, que eu tenho que fazer só o meu papel como professora que eu não tenho esse poder[...]de transformar a realidade do outro né? [...]”. O reconhecimento da colaboradora de que a mudança não vem da relação assimétrica de poder e de ideologias hegemônicas. Há uma superação das relações de poder e de controle que impactam no bem-viver do próprio docente, pois o desejo de salvar o estudante a partir de um ‘*transformar a realidade*’ sob manutenção do poder e do controle trouxe comprometimento: “[...]já fiquei doente por causa de aluno[...]”. Em contrapartida, **Mercúrio** destaca: “[...] hoje eu me ponho no meu lugar[...]eu sou apenas a professora eu vou fazer apenas o que[...]da minha competência e tudo vai dar certo [...] quando eu

falo assim tudo vai dar certo realmente no final tudo dá certo porque é daquele jeito que tem que ser[...]”.

Para **Vênus**, “[...] a gente ainda está aprendendo a incluir a todos né? [...] a gente percebe né que não é todo mundo[...]”. Essa mudança discursiva ideológica parte de sua formação em Pedagogia Sistêmica: “[...]hoje, com esse olhar sistêmico [...] eu percebo [...] que incluir tá pra além das campanhas[...]pra além de uma teoria[...]primeiramente nosso movimento interno[...]” que é o movimento de sentir com o coração, para além da razão. **Marte** apresenta essa perspectiva do sentir, ao falar de inclusão/pertencimento: “[...]essa verdadeira inclusão passa por aqui[...] [toca no coração] que a gente tanto ver na Pedagogia Sistêmica [...] que não é só da boca pra fora, não é só um documento [...] não é um espaço físico [...] mais elaborado pra um determinado aluno com alguma deficiência [...].”

Vênus destaca na entrevista que o “movimento interno” é olhar/sentir o sistema familiar do estudante e concordar com tudo do jeito que é. Isso a fez superar os seus desafios: “[...] um aluno com deficiência intelectual[...] um desafio pra mim[...]fazer um movimento né de olhar para o sistema dele né e de aceitar exatamente tudo como é né? Então assim para mim eu sinto que tá mais leve[...]”. Isso porque **Vênus** compreende que é um processo que perpassa pelo pensar, falar, sentir e ser: “a gente sempre escuta assim experimenta né e sente dentro de você o movimento”. Como já foi dito, não se constituem apenas no pensar e falar, mas no sentir: “[...]porque muitas vezes[...] eu falava que a tá tudo certo aí só que não tava tudo certo[...] precisa ouvir o que o que a gente tá dizendo[...]”. Nesse processo de mudança, **Vênus** reconhece os impactos dos objetos sociais, com suas estruturas e poderes gerativos: “[...], mas muitas vezes a gente é esbarrado no sistema, [...] por exemplo, agora na pandemia[...] a gente enfrenta é outras dificuldades[...]”. **Vênus** relata o quanto os exercícios da Pedagogia Sistêmica a fez incluir tudo, inclusive esses poderes estruturais, para a mudança: “[...]precisa incluir tudo isso né porque assim tá tudo certo realmente, mas realmente quando a gente faz esse movimento[...]Oh (ela fecha os olhos, inspira e expira) eu tô descansando as minhas células o que chegar chegou tá tudo certo[...]”. Esse movimento, segundo **Vênus**, vai além de incluir: “[...] minhas conexões aqui dentro aí eu percebo que eu estou conseguindo incluir também, não só inclui, mas fazer outros movimentos que eu achava que de repente não seriam possíveis né? [...]”.

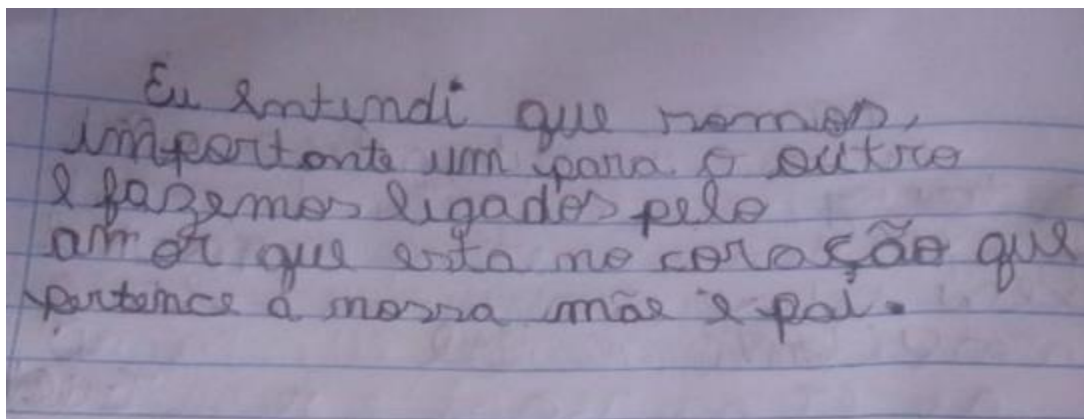
Na observação em sala de aula, no ensino remoto, verifica-se esse movimento quando **Vênus** não adentra em um discurso de julgamento quando um dos estudantes

interrompe a aula para dizer: “[...] professora a minha mãe falou que aqui em casa ninguém vai vacinar, porque ela disse que essa vacina vai é matar a gente[...]”. Outros ligam o microfone também falando do medo da vacina. **Vênus** fala “[...] vamos pensar no melhor, na força do papai e da mamãe e acreditar na vacina que ela vai nos curar[...]”. O estudante que falou anteriormente diz “[...] Eu e minha mãe somos o alicerce dessa casa temos que cuidar dos nossos irmãos[...]” e **Vênus** diz “[...] eu acredito na força da sua mãe e você no seu lugar de filho tem a força da sua mãe[...]”. O estudante diz “[...] meu pai é um fantasma, ele não liga pra nada[...]”. **Vênus** diz “[...] tá bom. Vamos retomar a correção e depois a gente conversa [...]”. Um outro estudante fala “[...] porque você não manda a sua mãe colocar seu pai na justiça [...]”. Nesse momento **Vênus** experimenta algumas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, como: “[...] eu acredito na força da sua mãe e você no seu lugar de filho tem a força da sua mãe[...]”, assumindo o seu lugar de apenas a professora, experimentando o pertencimento sem pena, sem julgamento e sem expectativa e deixando a opinião do estudante junto com seu sistema familiar.

No decorrer da conversa surge um assunto delicado em relação ao pai, e a professora, com os recursos que tem, segue a aula com leveza e deixa para mediar depois. Assim, perante as particularidades familiares ocultas – “meu pai é um fantasma, ele não liga pra nada” e “porque você não manda a sua mãe colocar seu pai na justiça” – que podem impactar o processo escolar do estudante, o olhar é para “[...] o ponto onde se concentra o amor. Então chegamos à raiz, onde também se encontra o caminho para solução, que sempre passa também pelo amor”. (HELLINGER, 2001, p. 276). Ao incluir, em um movimento interno, tudo o que o estudante traz consigo, muitas coisas são ressignificadas. Portanto, é muito mais do que querer mudar a realidade do estudante em uma relação assimétrica de poder e conforme discursos ideológicos dominantes.

A proposta das oficinas com os estudantes, a partir da leitura do livro “O fio invisível conectando corações” de Fonseca (2018), foi de trabalhar o registro após a leitura a partir do desenho ou da escrita. Muitos estudantes falaram do seu pertencimento à família, como mostra a ilustra abaixo:

Figura 11 – conexão papai e mamãe - Estudante do 3º ano



Fonte: a autora

Segundo Fonseca (2018, p. 5) ao realizar o exercício⁴⁰, envolto em uma história que se passa em uma sala de aula, sobre o pai de Laurinha que se encontra distante fisicamente, “os alunos se acalmavam e mudavam imediatamente suas posturas”. Isso porque, de acordo com a autora, “a professora Tina chama a atenção para algo muito comum nas escolas e famílias: a sensação de pena das histórias de vida das crianças e adolescentes. Olhar para isso dá a oportunidade [...] de perceber que cada um tem força para e com o seu destino.” (FONSECA, 2018, p. 20).

Vênus, ao falar de inclusão em sua entrevista, apresenta um discurso de pertencimento, apontando que a criança “[...] dá conta e ela tem o sistema dela[...]”. Um “olhar amoroso”, que parte da cabeça, o pensar, e vai para o coração, o sentir: “e é isso a gente precisa tá com esse olhar amoroso[...] ninguém realmente resiste a um olhar amoroso de um professor[...]”. Em face a esse olhar com pertencimento, acrescentamos como um modo identificacional o Eu vejo você: o movimento interno de sentir/identificar o ser com o coração. **Vênus** faz um convite à gestão a experimentar em relação à preocupação com os estudantes que não estavam participando do ensino remoto: “[...] eu comecei a fazer o movimento interno[...] eu vejo você, a sua família tem um lugar no meu coração[...]”. Por meio desses ‘movimentos internos’, a colaboradora constatou que crianças que não estavam participando do ensino remoto e que nem se comunicavam com a escola, começaram a entrar em contato: “[...] E aí as crianças começaram a aparecer as crianças que tavam... sabe? que nem respondiam o WhatsApp, elas começaram a aparecer, é exatamente isso o trem funciona, né? eu dei conta de fazer o movimento interno[...]”. A colaboradora diz ainda: “[...] essa criança agora ela está

⁴⁰ Ver Fonseca, H. V da. As aventuras da professora Tina: o coração e o fio invisível. Editar: Editora e Artes, 2018, 36 p.

incluída[...] porque ela estava excluída né de alguma forma eu consegui trazer essa criança eu creio que foi por conta desse movimento não só essa criança como todas as crianças da minha sala [...]” **Vênus** atribui essa prática à marca linguístico-discursiva de Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: “[...] *na minha sala de aula todos fazem parte, eu faço parte[...]*”. Diante desses aspectos dicotômicos – exclusão (*nem respondiam o WhatsApp*) versus a inclusão (*começaram a aparecer*) a colaboradora intensifica “*exatamente*” e “*creio*” que o movimento interno do ‘eu vejo você’ e ‘dar um lugar no coração’ possibilita o pertencimento de todos os estudantes: ‘*todos fazem parte*’, reafirmando também o movimento com seu ‘Eu’: ‘*eu faço parte*’.

Ao falar sobre dificuldades do ensino remoto, **Vênus** enfatiza a relevância dessas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica nesse processo: “[...] *eu sinto um prazer enorme de estar com ele nas aulas online[...]um movimento cansativo, mas é tão prazeroso[...]*”. Ainda que os estudantes não tenham maior compreensão do movimento da colaboradora, ela verifica que mudanças processuais acontecem e segue um movimento sem imposições: “[...] *eu abordo o tempo todo eu vejo você, eu vejo a sua família[...] eu percebo que eles acham assim um pouco estranho, sabe? [...] e tá tudo certo[...] estão me dando retorno no tempo deles[...]*”.

Terra também apresenta a significação identificacional do ‘Eu vejo você’ em relação à infrequência dos estudantes. Como visto acima, foi bastante comum no período de isolamento social devido à COVID19, e as colaboradoras buscaram possibilidades de superação a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. **Terra** relata que os estudantes “[...] *começaram no movimento reverso no sentido de não participarem das aulas nem fazer as atividades [...] conversava com os pais e aí nada resolvia [...] Eu e ‘L’ [...] em vez da gente sensibilizar os pais vamos sensibilizar as crianças [...]*”. Diante de um contexto atípico, a colaboradora teve ferramentas para seguir com o processo de aprendizagem, a primeira foi não julgar os pais, pois já aprendeu que isso não traz resultados favoráveis. Posteriormente fez uso de outras práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: “[...] *dizendo para ele olha eu vejo você [...] eu sinto o mesmo que você sente nesse trabalho remoto [...]você pertence a esta sala você não está em qualquer sala né [...] você pertence a essa escola [...]*”. Na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, considera-se olhar para a solução ao invés de focalizar o problema, ao visualizá-lo, dá-se um lugar de concordância, pois nada se exclui, e segue com a solução: “[...] *quando você não faz as atividades não assisti aula você não caminha junto com a sua professora e seus colegas vamos vamos caminhar com a gente. Olha eu até me arrepio no outro dia o*

menino volta para plataforma assisti aula você acredita no outro dia ele devolve atividade [...].

Eu vejo você', é uma expressão metafórica que se apresenta como um princípio de mudança de postura nos processo identitários do 'Eu' e do 'Tu' em inter (ação), portanto não é o que se diz, mas o como se diz e sente. As palavras, para além de uma estrutura, são vivas e dinâmicas, “não significam, mas fazem coisas” (BAZERMAN, 2011, p. 26).

Como vemos, as colaboradoras vivenciam práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no cotidiano, nas suas mudanças de postura, como modos de ser, no (inter)agir com docentes, pais e estudantes e no fazer pedagógico, como exemplificamos a seguir com algumas intervenções pontuais. Atualmente, **Marte** diz ter realizado no SEAA, em conjunto com a pedagoga, um “*Projeto interventivo sistêmico*” com estudantes e relata que:

[...] tinha um menino[...]muito arisco e com dificuldade de aprendizagem[...]seguindo [...] estratégias, né? que a gente aprende na pedagogia sistêmica de atividade com os bonecos da força etc. e tal [...] esse menino ele rejeitou no início depois ele ficou curioso[...] nós deixamos o lugar dele[...]nós colocamos por ordem de nascimento[...]esse menino começou a participar[...]fazer o boneco da força, participou dos encontros[...]. Conhecia o pai, mas” “não era registrado[...]. No outro ano[...] ele melhorou, ficou um menino centrado[...] ele percebeu que[...] de qualquer jeito ele tem o pai dele ali, né? [...]. Um dia poderia[...] tá registrado[...] uma coisa que a mãe dele ainda ia resolver, mas ele tinha os dois[...]. Outro caso[...] uma menina que[...]apresentava dificuldade na matemática e[...] ficava agressiva e[...]ficou mais centrada, ela parou de brigar[...].”

Diante dessas mudanças, **Marte** apresenta o que foi realizado nesse projeto, dentre outros, destaca: “[...]nós colocamos os meninos[...]ordem de nascimento[...]eles fizeram os bonecos da força, fizemos o genograma vivo[...] desenho da família de origem, o antes e o depois[...]. Tudo aquilo que a gente conhece de bem lúdico né que a gente aprende na Pedagogia Sistêmica[...].” O retorno de uma das professoras em relação ao projeto, segundo a colaboradora, foi: “[...]a professora falou[...] olha eu não sei o que vocês fizeram, mas[...] deu certo[...].” **Marte** aponta: “[...]ela sabia mais ou menos[...]vivenciamos com os professores bonecos da força, exercício de percepção[...]os professores começaram a aplicar[...].” Salienta que uma das atividades realizadas pelos professores foi: “[...]a sala organizada por ordem de chegada na vida né? deixando o lugar daquele que naquele dia tinha faltado, porque já conhece as práticas de Pedagogia Sistêmica[...].”

Para a maioria das colaboradoras o pertencimento é um desafio em face ao julgamento, mas que, com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, há possibilidades de superação. O pertencimento envolve a compreensão do lugar de ser apenas a professora em relação ao estudante com seu sistema familiar. O pertencimento define-se no ‘todos fazem parte’, ‘cada um do jeito que é’, a partir do sentir. O julgamento se apresenta a partir de uma educação emancipadora e não julgadora. O professor, na postura sistêmica em interação com os demais atores escolares, apresenta contradições que também provocam processos e possibilidades de superação.

7.2 A Escola Flores na Pós-formação de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica

Nas análises anteriores, entrevistas de saída e durante a formação, verificamos que as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica foram representadas discursivamente com um número maior de marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Contudo, nas representações discursivas da pós-formação identificamos um número menor dessas marcas, mas os colaboradores⁴¹ representam um discurso em consonância com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Essa consonância, muitas vezes, se faz presente até mesmo em relação àqueles que não fizeram a formação, mas fazem parte desse contexto escolar.

Ademais, na entrevista semiestruturada com as colaboradoras, verificou-se que **Bromélia** realizou a formação por duas vezes e **Hortência** realizou uma vez. Ao participar desta pesquisa, **Hortência** sentiu necessidade de refazer a formação e se matriculou novamente. Diante dessas informações, identificamos que **Bromélia** utilizou mais marcas linguístico-discursivas de práticas discursivo-sociais de Pedagogia Sistêmica que a demais colaboradoras. Contudo, assim como **Pérola**, da entrevista de entrada/saída, que atuou na escola Flores, apresentam práticas sociais semelhantes.

7.2.1 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-FAMÍLIA: “[...] DEIXOU DE SER UMA RELAÇÃO DE COBRANÇA PRA SER UMA RELAÇÃO DE SERVIÇO [...]”

Na escola Flores, ao abordarem sobre as redes de práticas entre Escola-Docente-Família, a maioria desses colaboradores se destacaram dos demais ao acrescentarem a

⁴¹ Neste contexto de pesquisa, Escola Flores, diferentemente dos outros acima, temos um colaborador, portanto foi utilizado o gênero ‘colaboradores’.

marca linguístico-discursiva de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica à serviço das famílias, em relação ao lugar da escola/docente. Essa é uma prática social da Pedagogia Sistêmica muito enfatizada por Marianne Franke-Gricksch e trabalhada na formação em Pedagogia Sistêmica, portanto destaca-se aqui como um modo acional o Estar à serviço das famílias na mudança de postura de ser: Estar à serviço das famílias: uma nova postura de concordância com no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Bromélia representa interdiscursivamente o “*estamos aqui a serviço das crianças e das famílias*” conforme o lema de Franke-Gricksch ([2001]2014), apontando possibilidades de superação de um dos desafios enfatizados na entrevista de entrada, que é a interação com as famílias sem “cobrança” autoritária: “[...] *porque deixou de ser uma relação de cobrança pra ser uma relação de serviço, porque realmente eu estou aqui a serviço dele. Eu não to aqui pra cobrar que eles sejam os melhores pais do mundo, tô aqui para ensinar [...] estamos aqui a serviço das crianças e das famílias[...]*”. De acordo com Franke-Gricksch ([2001]2014), estar a serviço das famílias se materializa na (inter)ação do docente com o estudante, pois é ensinando esse estudante, a partir desse espaço de concordância com o sistema familiar de cada estudante, que o professor serve essa família.

Ao fazer uso dos processos “deixou” no tempo passado e “estou”, no presente, sinaliza a materialização da superação de relações assimétricas, identificadas no ser autoritário, para um (inter)agir que promova o processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, identificadas no ser que está a serviço. Houve uma tomada de ‘consciência de si’, primordial para os processos sociais de identificação no discurso. (ARCHER 2000, FAIRCLOUGH, 2003).

Bromélia impessoaliza a ação, “*deixou de ser uma relação de cobrança pra ser uma relação de serviço*”, mas logo se coloca como agente ativa dessa ação “*eu estou aqui a serviço dele. Eu não to aqui pra cobrar*”. Nas representações discursivas de **Bromélia** há elementos linguísticos essenciais para o processo de agentes com força ativa na ação, além da vontade em tornar práticas sociais de Pedagogia Sistêmica efetivas no contexto escolar, por exemplo, “*estamos aqui a serviço*”, realiza a ‘impersonalização’ com a objetivação de referir-se à instituição educacional. (VAN LEEUWEN, 2010).

Diante dessa postura em relação às famílias, ao falar sobre a formação em Pedagogia Sistêmica, **Bromélia** coloca a relevância de estar no seu lugar e não assumir o lugar das famílias: “[...] *pra mim foi um divisor de águas, porque eu saía muito do meu lugar, do meu lugar de professora, e ia ajudar aquele aluno, socorrer aquela família,*

sabe?” Enquanto **Bromélia** assumia esse lugar, ela coloca que o seu lugar de professora: “[...]ele ficava desocupado né? Não dava conta daquilo ali que eu tinha que fazer[...]ficava envolvida com aquele aluno que apanha do pai[...]buscar o Conselho Tutelar[...] e não fazia meu trabalho que eu tinha que fazer[...]”. Em contrapartida, ao atuar com as práticas de Pedagogia Sistêmica ela diz ter ressignificado o seu lugar: “[...] a Pedagogia Sistêmica me ajudou a voltar pro meu lugar[...] no seu lugar você sabe qual é o seu papel, tudo é muito simples[...] o dar, o receber, o fazer é simples e a minha relação com os pais[...]mudou muito[...]”.

De acordo com Fairclough (2003, p. 153) distinguir aspectos pessoais e sociais da identidade é um processo complexo, pois esta não pode ser restringida à identidade social, pois, como vimos entre as colaboradoras, elas “não são somente pré-posicionadas em como participam nos eventos sociais e textos, elas são também agentes sociais que fazem coisas, criam coisas, mudam coisas”. O autor recorre a Archer (2000) ao falar sobre agência em que “pessoas são posicionadas involuntariamente como Agentes Primários por causa do que são ao nascer, sobre o que inicialmente não têm escolha – camponês ou nobre [...]” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 153). Nessa perspectiva, o autor coloca que apesar desses limites sociais em que a maioria se encontra, há a possibilidade de transformação para aqueles que buscarem “sua reflexividade”, além de “sua capacidade de tornarem-se Agentes Corporativos capazes de ações coletivas e formação de mudança social”, como podemos ver acontecendo entre as colaboradoras, a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Elas deixam as identidades sociais pré-posicionadas de professoras autoritárias, que estão no controle total das coisas, para coletivamente personificarem essas identidades, visando a mudança social.

Nesse sentido, salientamos que o ponto de vista sobre a coletividade das identidades não se direciona aos modos de operação da ideologia de Thompson (1995) em que a construção de uma identidade coletiva segue a estratégia de unificar, padronizar um referencial a ser prescrito, mas é um processo vivo e dinâmico, primeiramente de tomada de consciência de si.

A partir dessas mudanças, assim como **Bromélia**, as colaboradoras **Calêndula** e **Azaleia** também destacam a prática social de Pedagogia Sistêmica em que a ‘escola está a serviço das famílias’. **Calêndula**, ao abordar sobre as interações, diz “[...]o relacionamento é bom, a sala de recursos eu sento e converso muito com os pais[...] a gente tá aqui[...]. Como a gente aprendeu, né, estamos aqui pra servir, né, os pais, as crianças, então a gente tá sempre muito aberto pra isso[...]”. Como já mencionamos, há

a coletividade do “a gente” e destaca-se aqui também a interdiscursividade com a frase de Franke-Gricksch ([2001]2014) citada acima, em que o “estamos” é um processo relacional intensivo que é utilizado para caracterizar a instituição escolar (FUZER, CABRAL, 2014), portanto é um chamado coletivo.

Azaleia, ao falar da interação coordenador e professor, chega na família “[...] *é uma relação muito respeitosa, de, né, porque a coordenação é o elo, né? da direção com os professores e a serviço desse professor que tá a serviço desse aluno, que tá, né? a serviço dessa família [...]*”. **Azaleia** se identifica por meio da personalização funcional, enfatizando a sua função nesse processo, para dizer que enquanto coordenadora se coloca a serviço dos professores, que se colocam a serviço dos estudantes e das famílias.

Ademais, a concepção de estar a serviço das famílias em relação à concordância com o sistema familiar do estudante, é de superação das relações assimétricas de poder, colocando-se lado a lado das famílias. **Hortênci**a não explicita essa marca linguístico-discursiva de ‘estar a serviço’, mas representa em seu discurso sobre as interações, uma (inter)ação dialógica entre o “eu”, “eles” e a “gente”: “[...] *eu tenho esse diálogo muito grande com eles[...].eles me falam o que precisam, eu também coloco, e a gente sempre dá certo nunca tem dificuldade[...]*”. A colaboradora associa essa interação com as famílias, com o olhar sistêmico da coordenadora (**Azaleia**), em que ao atuar dessa forma, a interação com o pai é “mais fácil”: “[...] *nós temos a sorte que a coordenadora também tem esse olhar. Então as atividades são pensadas e planejadas, tendo esse cuidado para acolher o pai, então fica tudo mais fácil quando você recebe um pai[...]*”. **Hortênci**a representa no “temos” que essas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica são uma ação coletiva na escola. O ‘Eu’ e o ‘Nós’ identificam a individualidade ou a coletividade, destacando ainda que o ‘Nós’ pode revelar solidariedade, rejeição, inclusão ou exclusão. (PENNYCOOK, 1994; FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2010). Quando a colaboradora se identifica nessa postura, ela reconhece nas famílias que [...] *eles querem o melhor pros meninos [...]*.

A identificação na terceira pessoa do plural assume aqui mais uma ação coletiva, pois **Hortênci**a participa agentivamente sempre retomando o “Eu” nas suas representações discursivas em que fala de si. Respondendo sobre o antes e depois da Pedagogia Sistêmica, a colaboradora diz que antes de atuar com práticas de Pedagogia Sistêmica, compreendia as reclamações das famílias na esfera pessoal e isso lhe causava sofrimento: “[...] *mudou muito porque antes euuuuuu, não tinha esse olhar, né, e, assim, para os pais mesmo quando chegava reclamando certas questões eu achava que era*

peçoal [...]”. Depois das práticas sociais de Pedagogia Sistêmica se identifica mais reflexiva: “[...] *hoje não, eu paro e penso, não o que que tá acontecendo? [...]*. **Hortência** não faz uso da marca linguístico-discursiva ‘sem julgamento’, mas essa mudança de postura representa uma prática social que remete ao não julgamento, pois ao se deparar com as reclamações dos pais, em vez de julgá-los, coloca-se reflexiva. Para **Hortência**, com essa mudança de postura: “[...] *Vejo de uma forma diferente, então, melhorou muito porque antes eram muitas coisas que me traziam um sofrimento[...]*”.

Hortência repete o advérbio de intensidade ‘muito’ denotando avaliação de atitude. Ela avalia o seu diálogo com as famílias “*diálogo muito grande*” e sua vida antes e depois da Pedagogia Sistêmica “*melhorou muito*”, “*eram muitas coisas*” que causavam sofrimento para si. Desse modo, práticas de Pedagogia Sistêmica são sinalizadas como uma mudança significativa para Hortência.

Franke-Gricksch ([2001]2014) compreende que quando o docente se coloca a serviço das famílias, ele se identifica em uma nova postura de concordância com a história dos estudantes e, assim identifica seus pais como os pais certos, sem a pretensão de querer moldá-los segundo um padrão hegemônico, de ‘julgamento’, muitas vezes na direção da escola para com as famílias. Sendo assim, a maioria dos colaboradores encontra-se nesse processo de ressignificação a partir do “estar a serviço das famílias”, liberando-se desse julgamento ao concordar com a história de cada estudante junto ao seu sistema familiar.

Girassol, que não realizou a formação, também não utiliza a expressão ‘a serviço das famílias’, mas, por meio da objetivação da instituição escola, representa a disponibilidade para essas trocas com as famílias, quando aborda sobre as interações: “[...] *nossa escola tá sempre de portas abertas né, as famílias vêm muito aqui, questionam, elogiam[...]*estamos abertos pra tudo[...] *sugestões e o que eles precisarem[...]*”. **Cravo** desconhece a Pedagogia Sistêmica, mas seu discurso apresenta consonância com os demais colaboradores: “[...] *o termo Pedagogia Sistêmica eu não lembro[...]*, mas interdiscursivamente percebe-se que ele reconhece essa identidade da escola quando fala sobre as interações: “[...] *eu sinto um laço muito estreito [...] como instituição eu sinto, mas infinitamente maior com a professora dele em específico. Se isso é reflexo de algum treinamento ou orientação da escola, aí já não sei, mas éééé um contato bem estreito com a professora[...]*”. O colaborador acrescenta ainda que em relação ao seu filho há uma “[...] *sensação de que ele está no lugar certo [...] bem-estar dele está em primeiro lugar [...]*”. Como Marianne Franke-Gricksch salienta, quando a família percebe que a escola está à serviço deles: ‘eu sirvo seus pais ensinando você’.

Cravo responde sobre o processo de ensino-aprendizagem e diz ainda que: “*ele [estudante] passou por algumas escolinhas particulares antes [...] o que eu sentia era que o cliente era eu e minha esposa, não era o meu filho e aqui não[...]*”. A sua identificação como “*cliente*” categoriza uma identidade de comprador de um bem material, diferentemente, do “*bem-estar*” representado acima, ou seja, a escola Flores na visão de **Cravo** tem condições de assumir um compromisso social com as famílias. **Rosa**, que fez a formação em Pedagogia Sistêmica, apresenta um discurso em consonância com **Cravo**, ao falar sobre hierarquia: “[...] *eu vejo que, assim, a família, éééé, tá em primeiro lugar, né, eles respeitam oooo pai a mãe [...] a escola respeita a família né*”. **Rosa**, assim como o colaborador **Cravo**, enquanto segmento família, representam discursivamente a identidade coletiva da escola de “estar a serviço das famílias” quando impersonalizam, por meio da objetivação, os atores da escola, tendo como referência a instituição escolar.

Os colaboradores também se reportam aos professores ao falar do ser docente para com as famílias. **Rosa** afirma a troca dialógica abordada por **Hortência** quando fala sobre interação família e escola: “[...] *quando a professora fala alguma coisa né concordo [...] e converso [...] é muito tranquilo [...] dá a vez a família participar[...]*”. Do mesmo modo, podemos verificar no discurso de **Cravo** quando fala sobre interação família e escola: “[...] *o contato [...] com a professora dele, específico, esse ano tem sido legal, né, ela, ela procura ter um contato bem estreito com com a família [...] dá muita liberdade pra gente falar[...]*”. **Cravo** está sempre enfatizando essa relação de troca, de serviço mesmo da escola para com a família, principalmente, em relação à professora: “[...] *o fato dela nos dá liberdade de procurar ela [...] e o entendimento dela é maravilhoso né? [...] ela fala e a gente vai sempre trocando essa ideia[...]*”.

As falas de **Rosa** e de **Cravo** me levaram a uma foto retirada em um dos dias de observação na escola Flores, em que acompanhei uma passeata do “*Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência*”: “escola e família uma parceria em mão dupla”:

Figura 12 - Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência



Fonte: a autora

A ‘parceria em mão dupla’ metaforicamente simboliza as representações discursivas acima, nas quais sistema familiar e sistema escolar apresentam suas especificidades e lugar no desenvolvimento de papéis sociais, mas que estão lado a lado no processo educacional dos estudantes/filhos. **Bromélia**, como vimos também, de uma maneira mais breve, em **Hortência**, **Calêndula** e **Azaleia**, ao falar sobre o antes e depois da Pedagogia Sistêmica, coloca que essa mudança de postura também promove o bem-viver do professor, não somente da família e do estudante:

[...] quando você sabe qual o seu lugar. Aonde você pertence, né? [...] você não carrega outras cargas, que vão além do que é o seu papel[...]. Manter a rotina era muito difícil[...] eu tinha uma cobrança muito grande com os pais da questão de horário[...] do uniforme[...]todo dia era um desgaste[...]. não sei se, não..., é porque eu estou no meu lugar de professora não tem esse desgaste[...] não acontecem, as crianças chegam no horário, eu venho fazer meu trabalho[...]o trabalho fica leve[...]estou no meu lugar[...]. (**BROMÉLIA**).

Quando **Bromélia** fala que cessaram as cobranças e se coloca até em dúvida, negação, em relação à mudança que aconteceu em sua sala, dizendo *[...] não sei se, não..., é porque eu estou no meu lugar de professora não tem esse desgaste[...]*, podemos destacar sobre a postura interna (FRANKE-GRICKSCH ([2001]2014)). A dúvida de **Bromélia** é reflexiva no sentido de compreender que as coisas estão prosseguindo sem desgaste, ou seja, o estar no lugar nas práticas de Pedagogia Sistêmica não é somente do fazer o seu papel diário, mas passa pelo sentir essa família como ela é. Segundo a autora, essa postura interna, desprendida de querer resolver situações do contexto familiar do

estudante, chega até as famílias e reverbera no estudante. Nas falas de **Hortência e Bromélia**, como bem coloca Hellinger (2015, p. 190):

tornou-se claro que o professor perde força ao olhar apenas para o problema. Por outro lado, quando olha para o estudante, enxerga seus pais por trás dele e respeita sua história familiar, bem como as condições sob as quais a criança cresceu, está em sintonia com o destino da criança e de sua família[...] assim o professor se mantém em sua própria tarefa e obtém a confiança necessária dos pais com sua dignidade e assume sua própria dignidade em um lugar adequado como professor.

Essa perspectiva de Hellinger (2015) está bem viva nas representações sociodiscursivas de **Bromélia** “[...] não é fácil não sabe[...]você vai pro outro lugar[...]você vai lá nos pais achando que você é ótima pra entrar lá naquela família e falar o seu horário”. Com sua mudança de postura, **Bromélia** já não assume mais esse lugar, portanto fala em terceira pessoa do singular. Ao falar também do ‘lá’ que é a formação em Pedagogia Sistêmica, a colaboradora continua falando em terceira pessoa do singular: “[...] e lá você aprende que não é, cada um é bom no seu papel, quando você sai do seu papel você deixou de ser bom profissional[...]”. Somente quando aborda o depois da Pedagogia Sistêmica que ela ativa sua agência: “[...]e depois da Pedagogia Sistêmica[...]não tem esse desgaste[...]eu tô no meu lugar e isso facilita[...]”. Como **Bromélia** anteriormente se expressou, utilizando-se de metáfora: “pra mim foi um divisor de águas”, ela retoma a sua agência somente depois que marca o “depois”.

Para Fairclough (2001) a metáfora salienta ou oculta determinados aspectos representados, além do que, quando significamos alguma coisa a partir de uma metáfora e não de outra, há a constituição de um modo da realidade e não de outro. Isso evidencia uma forma particular de representar o mundo e de identificá-lo.

Calêndula compara seu contexto atual com outros e o destaca como “*escola modelo*”, dizendo que os pais apresentam insegurança ao ter que mudar de escola. Logo, ela reflete sobre sua própria fala e utiliza-se de marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, “*escola certa*”: “[...]no final do ano, os pais começam a chorar[...]perguntando[...]o que que eles vão encontrar lá fora, né, mas assim eles vão pra escola certa[...]”. **Calêndula** utiliza o operador adversativo “mas”, seguido do operador argumentativo conclusivo “assim” antes de dizer que “eles vão pra escola certa”, demonstrando contradição nessa conclusão. Diante disso, infere-se que apesar do uso da marca linguístico-discursiva, não ficou nítido o movimento de honra que acompanha essa visão de ‘*escola certa*’. Sua escola é vista como a melhor em relação às

demaís. Isso pode comprometer o ‘estar a serviço das famílias’ em que a escola atua com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e pode possibilitar às famílias fazer o movimento de honrar a escola anterior para seguir com amor e confiança para a escola futura: [...] *os pais começam a chorar*[...]. No último dia de observação na escola, registrei o comentário de **Azaleia** “[...] *vamos organizar a despedida dos alunos, mas já tô vendo a choradeira* [...]”. Logo eu perguntei por que ela não fazia o exercício com a honra da escola anterior para a ida para a escola atual com amor, como aprendemos nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. A colaboradora disse: “[...] *é mesmo, vou tentar* [...]”.

Calêndula refere-se ao passado ao dizer que na escola havia julgamento em relação às famílias, mas as professoras que fizeram a formação começaram a intervir e eles começaram a refletir: “[...] *Nossa! Aqui tinha muita essa questão*[...] *falar mal, né, julgar, o bendito julgamento*[...]. *E aí*[...] *as professoras, ponderando, pedindo pra ter um olhar diferenciado, pra olhar carinhosamente amorosamente*[...]”. Segundo a colaboradora, há uma mudança a partir dessas práticas sociodiscursivas de “*ter um olhar diferenciado*”: “[...] *quando a gente fala isso, aí eles dão um passo atrás*[...] *mesmo que seja um pouco*[...] *quando você faz essa fala*[...] *ele dá um olhar, sabe, diferenciado*[...]. A colaboradora oculta o sujeito do julgamento, evitando denunciar seus pares, mas identifica a professora que pondera o papel ativo. Contudo, **Calêndula** não se coloca nesse papel ativo, somente no coletivo “*a gente*” e a partir do outro “*você*”.

Enquanto **Hortênci**a e **Bromélia** relatam sobre os seus eventos de sala de aula com seus estudantes, **Azaleia** e **Calêndula** fazem uma avaliação da equipe escolar, pois elas trabalham para esse todo. Ao falarem desse lugar, geralmente não utilizam a primeira pessoa do singular, influenciando também o compromisso que elas têm de consolidar seus discursos perante a liderança de um grupo. Para **Azaleia**, o olhar de concordância com o lugar da família no contexto escolar ainda se encontra em processo: “[...] *a gente percebe ainda que precisa é, ter um trabalho mais, assim, intensificado com relação à família. Professor olhar pra essa família e aceitar*[...] *ééé compreender que a família, ela tem o papel dela, ela tem o seu papel na sala*[...]”.

Segundo **Azaleia**, ainda há culpabilização: “[...] *a gente ainda tem profissionais que*[...] *culpabiliza*[...] *a mãe nunca vem, só vem de transporte, só chega tarde, só chega cedo*[...]. *Por mais que*[...] *vai com muito jeito ali colocando algumas coisas, assim, eu percebo que precisa de um trabalho maior*[...]”. Nessa reflexão, **Azaleia** chama a atenção “[...] *principalmente com*[...] *dito aluno indisciplinado né?* [...]. *Então precisa de algo pra poder trabalhar isso*[...]”. **Azaleia** enfatiza o julgamento à família nessa interação,

que influencia no comportamento do estudante: “[...] o aluno que tá, ééé’, chamano, mostram alguma coisa que o professor não consegue identificar[...]você vai ver que tá relacionado com esse profissional ver a família também, sabe? [...]aquele julgameeeento”.

Diante disso, **Azaleia** aponta ainda que [...] “Esse pertencimento que o aluno tem e que o professor tem na escola, né? a família tem que ter também, ela precisa se sentir pertencente, ser parte do processo[...]”. Reafirma seu ponto de vista: “[...]eu penso que eu só, eu me sinto pertencente quando eu ééééé’, eu posso opinar, eu posso ver o processo acontecendo[...]”. Esse argumento de **Azaleia** coaduna com a visão de pertencimento de **Calêndula** sob a perspectiva da Pedagogia Sistêmica: “[...] você se sentir acolhido[...] onde você possa compartilhar de tudo, né, sem receio nenhum, de sentir pertencente naquele espaço, onde[...] você é ouvida, você ouve pessoas.

O olhar de **Azaleia** para o pertencimento das famílias destaca ainda uma situação bastante discutida neste estudo: [...] você vê ainda, os papéis se confundindo, inclusive dentro de sala de aula né? éééé, o professor quer ser mãe [...]sai do seu papel[...]”. A partir dessas reflexões da colaboradora, destaca-se aqui que a pesquisa despertou em **Azaleia** o desejo de fazer a formação novamente.

Azaleia e **Calêndula** apresentam essa questão e se direcionam para a ‘mudança de postura’. **Azaleia** é enfática ao dizer sobre a relevância dessa mudança de postura: “[...]eu não digo na mudança nem de planejamento, eu percebo mesmo, assim na postura. É na postura mesmo das pessoas. Como encara cada coisa[...] na sala, nos espaços de coordenação, nas atividades que a gente faz no coletivo[...]”. A colaboradora acha que essa mudança contribui para a resolução de conflitos: “[...]eu, eu acho que menos conflito[...].

Como destaca Núñez Álvarez, (2017), as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica vão além de atividades para o cognitivo, pois se articulam com acolhimento, concordância, emoções e sentimentos. A promoção do pertencimento de todos não se fixa no tipo de atividade, mas em como são realizadas na ação educativa e na postura profissional, diferentemente de somar atividades extras curriculares ou curriculares ao planejamento ou de substituir alguma atividade por outra. Desse modo, há um interesse em acrescentar à postura docente “uma qualidade humana para estabelecer vínculos de reconhecimento em relação a seus estudantes, suas famílias e aos demais colegas da equipe de ensino”. (ENRICH PARELLADA, 2006, p. 6). Partindo desse ponto de vista, Enrich Parellada (2006, p. 57) define que os objetivos das instituições educacionais

podem ser sintetizados em três eixos, “o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos escolares; a consolidação dos processos de socialização; e a melhora da autoestima, ou seja, o bem-estar dos estudantes (sem esquecer, por sua vez, a dos próprios professores)”.

7.2.2 REDES DE PRÁTICAS ENTRE ESCOLA-DOCENTE-ESTUDANTE: “[...] *VOCÊS ESTÃO CONECTADOS POR UM FIO INVISÍVEL E QUE QUANDO VOCÊ ESTÁ FELIZ AQUI NA ESCOLA TODOS SENTEM ESSA ALEGRIA[...]*”

Na escola Flores destacaram-se mais as redes de práticas entre Escola-Docente-Estudante. A maioria dos colaboradores enfatizou o todos fazem parte quando cada um, do jeito que é, com tudo que traz, pertence. Nessas representações discutiu-se sobre equilíbrio e muitos colaboradores salientaram o lugar na hierarquia, no sentido de superação das interações entre opressor e oprimido, isto é, a hierarquia do emancipar-se.

Quando, por exemplo, uma colaboradora da pesquisa diz que ‘inclusão’ é o ingresso do estudante com necessidade especial na escola e outra colaboradora diz, a partir de processo identitários, que é o pertencimento de todos no contexto escolar, que ‘todos fazem parte’ do jeito que cada um é, é possível verificar que são modos particulares de representar o mundo, evidenciando assim sua maneira de compreender e perceber o mundo, os sujeitos e as (inter)ações sociais e as relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2003). Quando **Bromélia** e **Hortência** focalizam o ‘pertencer e o ‘fazer parte’ nos ENEEs; **Rosa** e **Cravo** nos filhos; e **Girassol**, **Azaleia** e **Calêndula** já envolve estudante, professor, família e a si mesmo, verificamos esses modos particulares de representar o pertencimento e o fazer parte na identidade social estruturada.

Pertencer na perspectiva de Hellinger (2017), é estar vinculado ao seu sistema familiar, no qual todos devem fazer parte, pois, somente com o pertencimento de todos os membros de uma família torna-se possível um equilíbrio entre eles. Em contrapartida, a exclusão que ocorre, muitas vezes, no sistema familiar, ao negar algo ou alguém, traz emaranhamentos e conflitos. No sistema escolar, apesar da diversidade de sistemas familiares convivendo, não é muito diferente, no sentido de que todos devem pertencer, pois todos fazem parte. Uma inclusão sem pertencimento tem como base a representação discursiva de um padrão hegemônico que determina quem está certo e quem está errado. Sendo assim, há conflitos nas (inter)ações, e, em muitos casos, há a omissão do ser, em suas diferenças, para poder se sentir que pertence.

Bromélia e **Hortência** atuam em uma escola permeada por um discurso em que as salas de aulas são inclusivas para os ENEEs, em que há uma preparação do contexto escolar para esse fim, inclusive de educação precoce⁴². Podemos ver na fala de **Bromélia** o uso do operador ‘porque’ para justificar/explicar sua facilidade de falar de pertencimento e fazer parte na inclusão do ENEE: “[...]é fácil de falar, porque todas as turmas são inclusivas, a educação precoce funciona aqui. Eu já fui professora da educação precoce, da classe especial[...]”. Sendo assim, ao falar de pertencimento e inclusão **Bromélia** destaca: *todos pertencem* [...], mas o “ele” é o ENEE: “[...] porque ele é desse lugar, ele faz parte dessa turma, ele faz parte dessa equipe de trabalho. Ele pertence aqui, assim como todos os outros [...]. São crianças que já fazem parte, eles estão aqui, são nossos alunos [...]”. Para **Hortência** “[...] pertencer é fazer parte. É estar junto né, participando [...]. Porque eu acho que a partir dos momentos que você começa a fazer algo diferenciado, a criança vai se sentir diferente, ela vai se sentir que ela não faz parte daquilo ali [...]”. **Hortência** também faz uso do operador ‘porque’, mas para justificar/explicar o estar junto no sentido de não diferenciar. Esse estar junto é focalizado no ENEE:

meu aluno especial tem dificuldade de ficar sentado no chão, na hora da rodinha, aí eu falo para eles, mas agora é o momento que todos estão sentados. E normalmente quando ele olha e vê que todos estão, ele vai e senta também, ele procura participar porque ele também quer pertencer, também quer fazer parte. (HORTÊNCIA).

O movimento entre igualdade e diferença no pertencer e fazer parte nos remete aos pressupostos da Pedagogia Sistêmica. Em Hellinger (1998,2017, 2018) há o reconhecimento das diferenças na igualdade de pertencimento, ou seja, todos pertencem igualmente com suas diferenças. Conforme Santos e Nunes (2003), isso é possível por meio de “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 43).

Hortência apresentou as mesmas considerações em uma das rodas de conversa, mas aqui ela não se restringe aos ENEEs. Após a fala de **Azaleia**, sobre ‘todos fazem

⁴² “O Programa de Educação Precoce (PEP) refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial (BRA-LIC; HABUBSLER; LIRA, 1979). Destina-se a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11(onze) meses e 29 dias que apresentem atraso no desenvolvimento e que encontrem-se em situações de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação”. Disponível em: (<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce/>)

parte’, a colaboradora **Hortência** reafirma o que disse na sua entrevista, que: “[...]quando uma criança não quer, ela tá resistente[...]então é só falar, todos estão sentados, então vamos sentar agora[...] uma palavra que ela movimenta[...]ele sente essa vontade de fazer parte, de tá junto com todos ali[...]”. A colaboradora acrescenta ainda: “[...]é como se ele percebesse, tomasse consciência [...]Oh! Todo mundo tá fazendo então vamo fazer também[...]”. Segundo **Hortência**: “[...] é uma palavra assim mágica que passou a fazer parte[...]” **Calêndula** opina: [...] eu não tô excluído[...] **Hortência** completa sua frase: “[...] do meu vocabulário[...]” e responde para **Calêndula**: “Não”. **Calêndula** continua: “[...] eu tenho que fazer igual porque eu faço parte do grupo, né? **Hortência** destaca ainda que com essa prática não se argumenta mais, pois a frase já traz a mudança de postura do estudante: “[...] antes a gente podia [...] argumentar, mas parece que [...] na hora que você fala[...]não eu tenho que tá lá, eu tenho que fazer parte, ne? [...]”.

Enquanto as demais colaboradoras balançavam a cabeça confirmando a fala de **Hortência**, a colaboradora **Rosa** atravessa o discurso de **Hortência** e esclarece mais sobre esse “argumento” de antes: “[...] é engraçado que antigamente a gente utilizava, mas só você não tá fazendo [...], mas só você [...]. **Hortência**, complementa: “[...]não quer[...]”. **Rosa** continua: “[...], mas só você não quer, mas eu não estou entendendo, porque é só você, né? [...] e você tá reforçando aquele sentimento[...] ah! Eu vou permanecer, né? ah! eu vou ficar diferente[...]. Diferente disso, **Rosa**, salienta: quando você usa o todos, realmente você inclui, né? [...] você inclui a criança, você inclui a família, ne? [...]” **Hortência** apresenta-se empolgante, se remexendo na cadeira e sorrindo, a colaboradora diz para **Rosa**: “[...] e não adianta, né? [...]”. As demais colaboradoras também estão sorridentes e confirmam a opinião de **Rosa**, balançando a cabeça.

Essa prática social de Pedagogia Sistêmica, enfatizada por **Hortência** na entrevista e na roda de conversa, pôde ser vista na observação. Enquanto **Hortência** distribuía uma atividade coletiva, alguns estudantes não quiseram participar, mas não eram ENEEs, como a colaboradora restringiu anteriormente, e **Hortência** utilizou a frase: “*todos estão fazendo, olha todos estão lá. Então vai também como todos*” e depois de falar se afasta. As crianças retomam as atividades. A prática social é bem mais significativa em relação ao bem-viver dos estudantes e da professora do que a sua representação discursiva.

Na entrevista, **Girassol**, como tem um olhar mais amplo para a gestão da escola, não se restringe aos ENEEs, mas fala em “*nossos alunos*” e “*todo mundo*”: “[...] ah! Pertencer é fazer parte, né, estar junto[...] nossos alunos, eles pertencem ao CEI[...] eles

são pertencentes a essa grande família, né[...]todo mundo tá sempre junto, todo mundo vendo o outro como ele realmente é[...]”.

A reflexão aqui é que quando **Bromélia** e **Hortência** direcionam o pertencimento e o fazer parte para os ENEEs, elas buscam uma maneira ‘em comum’ de fazê-los pertencer. Como vemos na fala de **Bromélia** “[...] *Ele pertence aqui, assim como todos os outros[...]*” e **Hortência** “*É estar junto né, [...] fazer algo diferenciado, a criança vai se sentir diferente[...]*”. No discurso de **Girassol** o ‘todo’ o ‘junto’ apresenta uma significação diferente quando ela coloca “*como ele realmente é*”: “[...] *todo mundo tá sempre junto, todo mundo vendo o outro como ele realmente é[...]*”. Portanto, na lei do Pertencimento, todos fazem parte, quando todos são incluídos do jeito que cada um é. O pertencimento e o fazer parte se completam nessa igualdade do pertencimento das diferenças (Hellinger, 2017). A diversidade é constituída por sujeitos que pertencem a grupos específicos, e a escola, um dos espaços sociais considerado, muitas vezes, o mais importante, é um ponto de encontro desses grupos. Para criar possibilidades de ressignificar esses modos de pensar/sentir, (inter)agir e ser, a escola deve ser considerada um espaço de pertencimento de todos, com tudo que cada um leva para a escola. O estudante não vai sozinho para a escola, ele carrega consigo todos o seu sistema familiar e todas as suas vivências. (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

Abordando sobre igualdade e diferença, destaca-se aqui que, a partir das representações discursivas de **Bromélia**, **Hortência**, **Azaleia** e **Calêndula**, há uma visão de diferença e igualdade que merece reflexão: qual o sentido da igualdade perante a diferença/deficiência? A diferença/deficiência não precisa ser vista para que a igualdade aconteça? A igualdade e a diferença/deficiência, para o pertencimento/fazer parte como cada um é.

Segundo **Bromélia**, as diferenças na inclusão institucionalizada são mais bem aceitas entre os estudantes, mas que ainda precisam ser mais refletidas entre os professores: “[...] *aprendi que a inclusão, ela tem que acontecer com nós professores, porque como as crianças [...] é natural ter uma criança diferente, é natural ter uma pessoa diferente[...] não percebem aquilo como uma deficiência só como uma diferença[...]*”. A colaboradora generaliza a deficiência na diferença: “[...] *diferente como todos são diferentes [...]e o incluso também é[...]*]. Nesse sentido, há o apagamento da deficiência na diferença, contrariando a concordância com todos ‘do jeito que cada uma é’ como proposto nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

Hortência apresenta uma preocupação ao falar que o pertencimento é um fazer parte sem diferenciar para que a criança não se sinta excluída: “[...] *pertencer é fazer parte[...] estar junto né, participando, eu acho de todos os momentos. Porque eu acho que a partir do momento que você começa a fazer algo diferenciado, a criança vai se sentir diferente, ela vai se sentir que ela não faz parte[...]*”. **Azaleia** apresenta um sentido de que os estudantes não veem o ENEEs como diferentes: “[...] *a criança ela não traz o preconceito, então a aceitação dos meninos[...]é muito tranquila, elas não veem o outro como diferente[...]pra eles são todos iguais ali, tão juntos, se precisar de ajuda[...]Não sabe porque tá ajudando[...]sem olhar éééé a necessidade[...]*”. Em relação aos estudantes, **Calêndula** destaca o não preconceito e não diferença:

[...] crianças que não são especiais, ditas normais[...]se relacionam com as outras, a gente percebe que não tem nenhum tipo de preconceito[...]. Elas não têm, sabe, essas diferenças sabe? Elas são só crianças[...] não tem essa questão, ele é devagar porque ele tem uma síndrome[...]. Eu acredito que todas as crianças[...] se sintam assim pertencentes a essa escola, sabe porque elas são acolhidas aqui[...]. (CALÊNDULA).

Cravo, ao falar sobre o seu filho, apresenta uma visão semelhante ao de **Calêndula** e **Azaleia** “[...] *‘L’ não me parece fazer nenhum tipo de distinção, né? Nunca comentou de alguma diferenciação entre uma criança ou outra[...] a gente descobriu [...]Jagora, que um colega[...] que ele é colado[...]é uma criança que tá dentro do espectro autista[...]*”. Sendo assim, o colaborador conclui: “[...] *o fato dele não fazer essa distinção, para mim, pra mim éééé um sinal de que é trabalhado de forma bacana dentro da sala de aula[...]*”.

Azaleia destaca ainda que o acolhimento se dá entre os estudantes a partir da ajuda: “[...] *as crianças aqui se sentem acolhidas umas pelas outras, assim é perceptível nos espaços. Quando eles ajudam né? nas dificuldades né? [...]*”. Ao falar de ajuda focalizada como ajudado, os ENEEs e quem ajuda são os estudantes sem deficiência: “[...] *tem cadeirante[...] os meninos queriam, sabe? ajudar a andar com a cadeira de rodas porque ele tinha dificuldade de segurar na mãozinha[...]a criança é muito pura[...]*”. Nesse trecho destaca-se o uso do diminutivo 'mãozinha' e do adjetivo 'pura' para generalizar características de crianças.

Há uma legitimação de ideologias hegemônicas sobre inclusão, que se imprime nas representações discursivas de muitas colaboradoras. Contudo, nos eventos de sala de

aula e em outros espaços do contexto escolar, as redes de práticas sociais se mostram diferentes, como são abordadas aqui.

As características explícitas e implícitas que compõem o arquétipo para a igualdade vêm se constituindo a mais de 200 anos desde a proclamação de que todos são iguais diante de Deus e da lei e, portanto, são convencidos de ter determinados direitos intransferíveis (SCOTT, 2005/1999). Sendo assim, a igualdade se torna um desejo a ser conquistado de tal maneira que, especificamente na inclusão escolar, esse “todos iguais” representa um discurso mais voltado para homogeneização do que para não perpetuar a desigualdade entre os diferentes, quando é importante no processo de inclusão o não apagamento das diferenças. As diferenças devem ser respeitadas e não apagada.

Na observação é possível ver a interação entre os estudantes que as colaboradoras destacam em suas entrevistas. Contudo, ver essa prática acontecendo na escola, verifica-se muito mais as interações de troca, de concordância com a subjetividade em si e do outro, do que na representação discursiva da maioria das colaboradoras. Estas reproduzem um discurso unilateral do estudante sem deficiência para o estudante com deficiência, além da deficiência estar, muitas vezes, sendo silenciada no pronunciamento da diferença. Na entrada das crianças na escola, todos os estudantes se dirigem ao pátio com momento de música de conhecimento corporal e de socialização (abraço, carinho e aperto de mão). Todos os estudantes são incluídos nesse momento inicial e as crianças se socializam com todos. Em um momento da música, um estudante que tinha deficiência física, se locomovia com um andador, foi colocado no meio dos demais estudantes e fazia os movimentos da música do jeito dele, mexia o corpo, tentava mexer as pernas. Em uma das músicas, o final era abaixar e gritar e o estudante fazia a parte do grito. Na hora que a música fala de abraçar, carinho, uma criança abraçava e ele fazia um movimento pra frente simbolizando o seu abraço na colega e sorria muito.

Cravo demonstra essa ação da escola em sua entrevista ao falar do seu filho na rede de práticas na escola: “[...] você vê também que existe um estímulo para se relacionar com todos, ele conversa com todo mundo [...] brinca com todo mundo na sala e eu acho que esse ambiente de do emocional del [...] foi crucial para o desenvolvimento dele pedagógico[...]. **Cravo** acrescenta ainda “[...]acho que essa experiência que ele tem de ter contato com essas crianças com necessidades especiais é uma experiência pra vida, é um aprendizado assim riquíssimo pro pro ‘L’, né isso vai” “desenvolver a visão dele como pessoa[...].” **Cravo** coloca o estudante (filho) sem deficiência como ator da ação, fala do aprendizado que seu filho tem com os ENEEs.

Outra ação que favorece esse pertencimento de todos sem o silenciamento de qualquer diferença, o que inclui a deficiência, foi uma observação de atividade na sala de leitura. Houve a leitura do livro “*Ri melhor quem ri no fim*” pela contadora de história da sala de leitura, após a história, a professora associou as diferenças dos animais da história contada às diferenças dos estudantes (diversidade). Ela falou: “[...] *tem animal grande, animal pequeno, calmo, bravo. Todo mundo é diferente, mas todo mundo é igual, pois todo mundo é incluído. Nós temos que ser amigos. Não pode deixar de gostar do amigo. Independente das suas características todos devem ser respeitados[...]*”. A professora usa de comparações e do lúdico para que os estudantes possam compreender melhor sobre o respeito e aceitação das diferenças.

Quando as colaboradoras apresentam na entrevista: – **Hortênci**a: “*algo diferenciado*”; **Bromélia**: “*não percebem aquilo como uma deficiência só como uma diferença*”; **Azaleia**: “*não vê o outro como diferente[...]*pra eles são todos iguais”; **Calêndula**: “*Elas não têm, sabe, essas diferenças sabe? Ela são só crianças*” – a igualdade pode acentuar o apagamento da diferença que se resume à deficiência, ou seja, a desigualdade descaracteriza-a. Há uma legitimação nas interações entre as crianças de que não ter preconceito é não interagir com as deficiências, como diferenças aqui, e isso parte de uma representação de inclusão escolar distorcida, por divagar por concepções de inclusão escolar que ora enfatiza a diferença e ora ressalta a igualdade.

Desse modo, se as colaboradoras caminham para a não reprodução da desigualdade, há possibilidade de superação de práticas em que a igualdade compromete o pertencimento das diferenças e a diferença impede que todos igualmente façam parte. **Hortênci**a diz: “[...] *todo mundo tem que participar[...]*os especiais também, nunca ficam separado[...]*fazem esse momento junto com todo mundo [...]*escola inclusiva é a escola que inclui todos os alunos[...]. Dentro desse ‘todo’ salienta: “[...] *eu conversei com ‘k’ e ‘F’ [...]* como que a gente pode trabalhar aquilo que o aluno tem dificuldade, mas sempre respeitando o tempo dele [...] que ele dá conta, sem exigir além daquilo que ele possa oferecer[...]*eu trabalho muito tranquilo, não tem dificuldade[...]*”.

Na observação etnográfica, acompanhei a caminhada da inclusão. Como já foi mencionado, uma das professoras da escola seguia com um microfone falando, a partir de um discurso de resistência, de luta aos direitos da pessoa com deficiência, e interdiscursivamente com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, como “[...] *a escola trata todos do jeitinho que são [...]*”, “*Não precisa olhar com dó, é preciso olhar com respeito, para a força que cada criança tem[...]*”, “[...] *O CEI trabalha com a criança*

que ela é única, que deve ser respeitada, cada um tem a força para seguir com seu destino[...]”. A professora que fala ao microfone já fez a formação em Pedagogia Sistêmica. No decorrer da caminhada alguns estudantes carregavam placas com frases: “não ao preconceito” “deficiência não é doença é uma forma diferente de estar no mundo”.

As práticas sociais de Pedagogia Sistêmica são assumidas nas práticas sociodiscursivas das professoras em todos os eventos e espaços da escola. Ao se pronunciar para um público, a professora coloca o pertencimento do jeito que cada um é, e, primordialmente, o olhar sem pena para a história de cada criança.

Nas observações etnográficas foi possível verificar que tanto em **Bromélia** como em **Hortência** havia dois momentos em um: enquanto estudantes realizavam a atividade proposta, os que terminavam, brincavam no tapete, assim cada um terminava no seu tempo. Ao observar, pareceu-me que a intenção era de não pressionar o estudante, mas respeitar o seu ritmo.

Azaleia relata em sua entrevista um evento na escola em que todos igualmente participam, mas cada um com suas diferenças: “[...] *a gente tem o musical, quando a gente vê que os meninos vão pro palco e do jeito que eles fizer tá bom, ninguém tem que entrar e interferir[...]*. *A criança, ela é respeitada no seu tempo, no seu jeito, né? na forma de fazer[...]”*. **Rosa**, mãe de estudante, confirma em sua entrevista o que **Azaleia** destacou sobre a importância do musical na inclusão de todos, assim **Rosa**, diz: “[...] *eu percebo queeee a escola inclui mesmo todos os alunos[...] eles trabalham mesmo com uma inclusão[...] teve apresentação doooo, do musical né[...] todos eles estão inclusos[...]*. *Eles respeitam o limite de cada criança[...]”*.

Cravo e Rosa falam do pertencimento dos seus filhos: “[...] *trata isso daqui como se fosse uma extensão da casa dele, ele sente falta quando não vem, né? [...] ele tem sim uma sensação de pertencimento aqui né?*” *Eu sinto que ele sente muita à vontade, que ele gosta muito de estar aqui na escola [...]”*. **Rosa** também fala das experiências com seus filhos na escola Flores: “[...] *‘G’ do jeito dele eles incluíram[...]”*. Seu outro filho “R”, que começou a estudar nesse contexto escolar, também amou a escola: “[...] *chegou falando que ele tinha amado[...] era aqui o lugar dele[...]se sentia parte[...]*. *Eles incluíam, a família também, então o ‘R’ já fazia parte de tudo[...]”*.

Azaleia também apresenta os temas ‘pertencimento’ e ‘todos fazem parte’ em relação ao estudante, mas também fala do docente, levantando situações ‘se’, caso não haja esse pertencimento e a relevância deste. Em relação ao estudante, a colaboradora

ênfatiza: "[...] o aluno, se ele não se sente incluído, eleiiii, vai [...] sinalizar de alguma forma[...]ele não vai querer vir[...] precisa sentir que a escola né? o ampara, que a turma ali, né? tá aberta pra receber[...]que a coisa vai acontecer de forma tranquila[...]". Quanto ao docente, a colaboradora destaca: "[...] professor a mesma coisa, ele precisa se sentir pertencente[...] quando eles se sentem que é o professor certo, que ele dá conta, que vai fazer o que tem que fazer, eee, se der deu se não der, né? [...] Tá tudo certo[...] aí eu acho que a, o caminho é mais leve e ele se sente[...]pertencente desse todo[...]".

Calêndula fala do pertencimento no sentido de acolhimento: [...] é essa situação de você se sentir acolhido[...] onde você possa compartilhar de tudo, né, sem receio nenhum, de sentir pertencente naquele espaço, onde as pessoas te ouve, você é ouvida[...] a palavra já diz tudo, né, pertencimento. [...]". Após seu discurso de acolhimento, fala sobre o seu pertencimento na escola: "[...] eu fui me sentindo pertencente a esse grupo aqui [...]". Sua representação discursiva mostra que seu pertencimento à escola foi um processo de acolhimento de suas particularidades, do seu lugar de fala. Por fim, fala do pertencimento das crianças: "[...] eu acredito que todas as crianças que estão aqui, elas se sintam assim pertencentes a essa escola, sabe porque elas são acolhidas aqui [...]"]

Azaleia diz ainda sobre o direito do estudante ser incluído e aceito pelo professor, do jeito que ele é, pois o professor dá conta desse estudante com suas diferenças. A colaboradora utiliza-se de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e se ampara na lei: [...]*na função de coordenadora mesmo, é passar essa tranquilidade pro professor, né? De que o aluno, éééé', é dela, que ela dá conta [...]. Além da tranquilidade, ééééé, a legalidade[...]. É direito desse aluno ser incluído e ser aceito do jeito que ele é[...]*". Conforme os princípios da Pedagogia Sistêmica, as leis igualam sujeitos sociais, cada um é digno sendo quem é, por isso questiona-se as leis normativas. A dignidade dos atores sociais serem quem são os fortalecem. Há uma superação cultural quando a pessoa se sente plena a partir de possibilidades em que ela possa buscar a si, sua origem.

Nas entrevistas, verifica-se que não foi abordado o pertencimento do estudante junto ao seu sistema familiar. **Azaleia** apresenta uma mudança na roda de conversa em relação a sua entrevista quando a pesquisadora inicia com as frases 'todos fazem parte' e 'todos pertencem'. **Azaleia** amplia o pertencimento às famílias, já que na entrevista a maioria enfatizou somente o estudante e algumas, o professor. Assim, **Azaleia** logo se pronuncia dizendo: "[...]é, numa escola, não tem como todos não fazerem parte né? [...] então assim, os profissionais, a família, os alunos [...]]" (Rosa ergue mais a cabeça e o corpo quando Azaleia fala família e confirma com a cabeça). Chouliaraki e Fairclough

(1999) falam sobre elementos semióticos nas práticas sociais. Dessa forma, é importante explicar que nas falas apresentadas destacam-se semioses que vão além da linguagem verbal. O corpo, o olhar também se expressam.

Azaleia enfatiza o pertencimento do estudante junto ao seu sistema familiar: “[...] *todos precisam sentir pertencentes desse espaço que é a escola, na verdade eu falo é amplo, né, a gente pensa escola não é só aluno e professor[...]porque cada aluno traz uma família, né? [...]todos fazem parte[...]*” (fala enfática olhando para a mãe, como se estivesse chamando a atenção da mãe e Rosa continua balançando a cabeça confirmando, com um semblante de felicidade). **Rosa** se sente pertencente à escola porque é ouvida e acolhida: “[...] *eu como seguimento pai [...] eu me sinto pertencente dessa escola [...] (olha para a Hortênci) eu sou ouvida [...] eu me sinto parte mesmo (Hortênci balança a cabeça) [...] é uma escola que acolhe [...]*”. **Rosa** afirma que nessa escola “*todos fazem parte*” que ela como família se sente “*fazendo parte [...] eee não é em todo lugar que a gente vê isso, né?*” **Calêndula** interrompe **Rosa** para dizer: “[...] *hoje já existe uma abertura maior pra isso, né? [...] não são todas que tomaram isso, né? [...] pertencimento [...] a gente tem avançado e tem que avançar muito mais [...]* (entonação)”.

Podemos inferir que a participação de **Rosa** e de **Cravo** enquanto família promoveu essa reflexão na roda de conversa, em que o pertencimento do estudante se completa quando o seu sistema familiar também faz parte. Outra questão apontada na roda de conversa, e que não apareceu nas entrevistas, é o pertencimento daqueles que não são da família de origem, mas fazem parte do cuidado. Sendo assim, enquanto **Azaleia** fala sobre a família de origem, **Calêndula** fala sobre a pessoa que cuida: “[...] *porque ela que convive, né? E a gente vê aquele elo de amor, de carinho entre eles, né? [...] Ela também faz parte, né? Mesmo não fazendo parte assim da família [...]*”. A vida concebida que chegou ao mundo e que precisa ser cuidada. Nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, a reverência é para quem deu a vida e em casos de crianças que não convivem com os pais que deram a vida, a reverência se estende aos pais que cuidam dessas crianças, que pode se estender também aos cuidadores temporários. Na perspectiva da lei do pertencimento de Hellinger (2017), essas pessoas que cuidam, no seu lugar, elas fazem parte igualmente.

Apesar de na entrevista **Bromélia** restringir o pertencimento aos ENEEs ao falar de inclusão, quando as colaboradoras vão ampliando esse fazer parte na roda de conversa, ela também amplia o “[...] *são todos alunos[...]*” não restringindo-se aos ENEEs: “[...] *todas as crianças fazem parte igualmente, independente de quem seja a criança[...]*”

de onde ela veio [...] do comportamento que ela tem[...] de quem sejam os pais delas. Todos eles, todos são alunos, todos[...].” Essa ampliação se entende também na fala de **Azaleia** sobre a inclusão: “[...]a inclusão para além da deficiência [...], mas assim daquele aluno que de certa forma é excluído [...] aquela família que a mãe ou é um pai que tá ausente e que é um cuidador ou uma babá que tá ali [...] aí é incluir todos né?” (colaboradoras balançam a cabeça confirmando).

Na entrevista de **Bromélia** vimos que quando ela fala de pertencimento não representa discursivamente o pertencimento das famílias, mas verifica-se que isso já faz parte de suas práticas sociais em sala de aula em que os estudantes seguem aprendendo junto com seu sistema familiar. **Bromélia** amplia o pertencimento às famílias, cotidianamente no contexto escolar, a partir do exercício ‘bonecos de força’⁴³, associado ao pertencimento do estudante, com o exercício da ‘ordem de nascimento’: “[...] eu ensino, eles aprendem e pronto eu não preciso ficar [...] na cobrança que era antes [...]. Só que a primeira coisa que eu faço é trabalho com as famílias [...] é o bonequinho das famílias[...] o bonequinho deles, colocá-los na ordem [...]” Aqui ela envolve o pertencimento de todos a partir do seu sistema familiar e da sua ordem na vida, não há mais a restrição ao pertencimento do ENEE e a preocupação do seu pertencimento “como todos os outros”: trabalho com todos os alunos[...] duas semanas, pra que todos estejam bem, aí eu começo o conteúdo[...]”, como ilustrado na foto abaixo, retirada no primeiro dia de observação na sala de aula. Os nomes dos estudantes e as datas de nascimento, identificando a ordem de quem nasceu antes para quem nasceu depois, foram apagados para preservação da identidade dos estudantes.

Figura 13 - Mural Bonecos de Força



Fonte: a autora

⁴³ FONSECA, Hellen Vieira da. **Boneco de Força**. Brasília, DF: Editar Editora e Arte, 2019.

Ao tirar a foto dos bonecos de força que estavam fixados na parede, em uma altura que as crianças alcançavam, **Bromélia** se aproximou e me disse que desde 2016 realiza a atividades dos bonecos de força com os estudantes no início de cada ano letivo. Relatou que antes de trabalhar o “eu” ela trabalha de onde eles vêm e para isso utiliza os recursos dos bonecos de força. Disse também que ao realizar o planejamento com as demais professoras do mesmo período que atua, elas não querem inserir esta atividade em seus planejamentos, mas justamente este ano (2019) as professoras quiseram falar da origem e ela apresentou a atividade e deu as frases para que fizessem com os estudantes, só que não perguntou como foi, se houve algum efeito. **Bromélia**, numa postura semelhante de **Hortência**, tem um tom de voz firme e amoroso. Percebe-se que a escola segue uma rotina planejada coletivamente, pois são os mesmos passos da outra turma observada. **Bromélia** falou que a turma é maravilhosa e que faz a atividade dos bonecos de força na reunião de pais.

Segundo Franke-Gricksch (2014 [2001]), o olhar para o estudante no sistema escolar junto com seu sistema familiar torna-se possível quando os docentes estão de corações abertos para as famílias. Isso vai além de uma abertura física, de acesso à escola, como muitos abordam, mas em um movimento do sentir, que permite a família “entrar em nossas salas-de-aula com uma presença invisível permanente.” (FRANK-GRICKSCH (2014 [2001], p. 15).

Em relação a essas atividades, **Calêndula**, como docente do SEAA, diz que está sempre observando estudantes em sala de aula, assim foi possível verificar algumas questões em salas de aula de professoras que colocam em prática atividades sistêmicas e de professoras que não atuam com práticas de Pedagogia Sistêmica, ela diz:

[...]todas as professoras que são dessa linha[...] a gente percebe claramente nas atividades quando elas colocam as crianças na ordem, quando faz o trabalho da dos bonequinhos de força, sabe, e tudo isso vem ajudando[...]”. Você vê uma turma mais tranquila[...] acessível[...] o trabalho ocorre melhor[...]]. Você passa numa sala que a professora tem essa postura[...] tudo tranquilo[...] fazendo as atividades, aí você passa numa que não tem né, assim, aí as crianças são[...] um pouco mais elétricas[...]a gente percebe, assim, sutilmente até essas diferenças[...]”. (CALÊNDULA).

Como Frank-Gricksch (2014) salienta que os pais precisam estar presentes invisivelmente junto aos estudantes no contexto de sala de aula, e os bonecos de força são relevantes para essa representação. **Bromélia** também traz relatos do uso do boneco de

força no cotidiano de sala de aula, além de apresentar um outro recurso que aprendeu na formação em Pedagogia Sistêmica, o Fio invisível. (FONSECA, 2018, 2019).

No início da aula **Bromélia** trabalhou o calendário e ao lembrar que dia 12 era o Dia das Crianças, uma estudante começou a chorar, **Bromélia** perguntou “*porque você está chorando?*” e a estudante disse “*é porque é aniversário do meu irmão e ele não pode ir pra escola porque ele tem dois anos, só fica em casa, ele quer ir pra escola, mas a mãe não tem dinheiro pra colocar*”. **Bromélia** imediatamente utilizou o recurso dos “bonecos de força”. **Bromélia** chamou a estudante para ir até o seu boneco de força e pediu para a estudante colocar a mãozinha em eu desenho e respirar a força do papai e da mamãe, dizendo para a estudante “*quando você se alegra, o papai e a mamãe se alegra também*” e depois utilizou outro recurso da formação “o fio invisível”⁴⁴ dizendo: “*a mamãe, o papai, o irmãozinho e você estão conectados por um fio invisível e que quando você está feliz aqui na escola todos sentem essa alegria e seu irmão também vive o que você vive aqui, através desse fio invisível*”. **Bromélia** pediu para todos os estudantes colocarem a mão no coração e quem tinha irmãozinho era para sentir o irmãozinho no coração. A criança parou de chorar e retomou as atividades se demonstrando bastante feliz e tranquila.

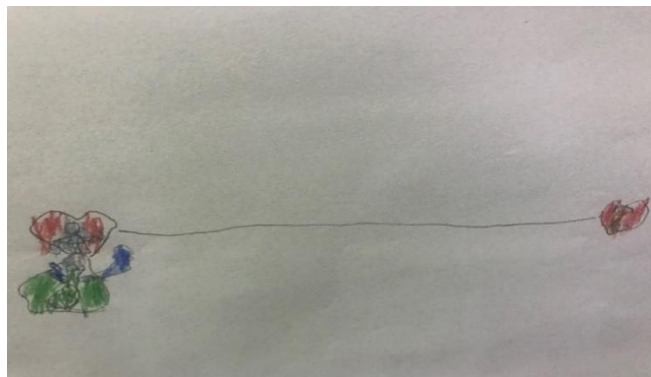
Em um outro evento de sala de aula, um estudante brigou com outro estudante e logo **Bromélia** disse “*como a sua mãe se sente agora com você tendo esse comportamento*” e o estudante respondeu “*triste*” e **Bromélia** disse “*então fica elegante, ela ficará feliz*” e o estudante parou, ficou alegre, voltou para as atividades e não brigou mais. Em um momento de briga entre os estudantes, em que um bateu no outro, um dos estudantes faz a queixa para **Hortência**, ela se aproxima e fala para o estudante falar para o coleguinha que ele bateu: “*Eu sinto muito por ter feito isso*”, “*o que eu posso fazer para ser seu amigo?*”, o estudante repete. Só que o outro estudante não responde e eles começam a

Após a oficina com o livro “As aventuras da professora Tina: O coração e o Fio invisível, de Fonseca (2018), os estudantes falaram da história, associaram as suas famílias e ilustraram sobre a conversa, a maioria registrou a sua família. Perguntei para cada estudante sobre seu desenho e o estudante que fez a ilustração 14, disse: “[...] o fio

⁴⁴ FONSECA, Hellen Vieira da. As aventuras da professora Tina: **O coração e o Fio invisível**. Brasília, DF: Editar Editora e Arte, 2018.

invisível da história [...] esses são os dois corações o meu pai e minha mãe e aqui sou eu [...] legal, eu sinto o amor da minha mãe e do meu pai [...]”.

Figura 14 – ‘Fio invisível conectando corações’: Estudante 1º período da EI:



Fonte: a autora

Em sua obra “*As aventuras da professora Tina: O coração e o fio invisível*”, Fonseca (2018, p. 4) coloca que foi a partir da compreensão das leis do amor de Bert Hellinger que veio a necessidade de buscar uma nova postura ao interagir com os estudantes e demais atores escolares e “depois de muito experimentar” ela confirmou que “o olhar através do coração proporciona um caminho mais leve” (FONSECA, 2018, p. 4). Assim, nesse coração, o fio invisível conecta o papai e a mamãe que estão em cada um de nós.

A Pedagogia Sistêmica no contexto da Escola Flores é vivenciada por muitos atores sociais, não só nos eventos de sala de aula, mas em todo contexto escolar e isso refletiu nas representações discursivas de quem colaborou com a pesquisa, mas não realizou a formação em Pedagogia Sistêmica. Ademais, a maioria das colaboradoras que tem conhecimento sobre as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica aponta diferenças entre os que atuam a partir dessas práticas e os que não atuam. Contudo nota-se também que mesmo os que não atuam, de alguma maneira e em um dado momento, constituem-se na e com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

Hortência descreve que pegar uma turma que já passou por essas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica faz a diferença: “[...] quando você recebe o seu aluno [...] pega uma turma do outro ano, ele já tem, certos aspectos [...] é bem mais fácil. Eu acredito que quando a escola tem professores que pensam dessa maneira é bem diferente [...]”. Ademais, **Hortência** diz que é uma prática que vai “[...]contagiando[...]uns aos outros[...] acho que vai contagiando, aqueles que não conhecem[...] ficando curiosos por

ver algumas práticas[...]que dá certo[...]conhecer, porque vê o resultado[...]. Eu vejo que faz a diferença[...]”.

Calêndula também apresenta esse discurso: “[...] a partir do momento que a maioria dos professores entraram nessa linha, foi se harmonizando[...]. A coordenadora, ela é dentro da linha sistêmica e aí ela vai contaminando[...] a direção[...]. **Calêndula** traz essa harmonia a partir do professor que fez a formação: “[...]há um equilíbrio sim[...]do professor[...]que já tem essa postura mais sistêmica[...]um olhar diferenciado para aquele outro que já é um pouco mais radical[...] e aí isso vai acalmando, não entra em embate[...]. **Calêndula** relata: “[...] quando eu cheguei [...] era assim uma dificuldade muito grande[...]dentro da escola, professor com professor, professor com direção[...]. A partir de práticas de Pedagogia Sistêmica, a colaboradora enfatiza: “[...] e isso tem harmonizado muito essa escola[...]. Um divisor de águas, sabe, antes e depois da sistêmica entrar mais efetivamente[...]a maioria dos professores fazendo, é até aqueles que não fizeram[...]eles vão sendo contaminados pelos outros[...]”.

Quando abordam sobre Pedagogia Sistêmica, **Hortência** e **Calêndula** fazem uso respectivamente dos léxicos semelhantes: “contagiano” “contaminando” são adjetivos que remetem comumente a ‘transmitir’, ‘pegar’, ‘infectar’, mas que também, conforme o dicionário na língua portuguesa, tem significado de ‘afetar’ no sentido de tocar. Dessa maneira, chega nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, pois ela não é para ser dita, mas se constitui no fazer, na mudança de postura, tais práticas vão tocando o outro ou não, pois respeitam-se o tempo e a disponibilidade de cada um. Os sujeitos não vão sendo contagiados ou contaminados como uma enfermidade que não possa ser combatida, mas é por “*ver algumas práticas*”, “*que dá certo*”, por ir “*harmonizando*” relações conflituosas, ou seja, pelas (inter)ações que as pessoas vão sendo tocadas.

Assim como as demais colaboradoras, **Girassol** também apresenta que nesse coletivo entre professores que fizeram a formação e os que não fizeram há uma influência: “[...] Professores que [...] ah, porque isso só acontece comigo [...] ninguém gosta de mim, aquela coisa e [...] quando ele começa a lidar com esse professor que tem a sistêmica, talvez a fala, o modo de agir, tem influenciado com esses professores que acaba ficando mais leves [...]”.

Girassol reconhece que essa (inter)ação deixe o professor em conflito mais “leve”, mas utiliza a modalização epistêmica quase-assertiva “talvez”, confiando essa ação à coordenadora, pois já que não fez a formação, distancia-se, não assumindo a responsabilidade, por isso considera quase certo. Ao final há um julgamento sobre quem não fez a formação.

Calêndula confirma esse distanciamento da gestão de não se comprometer, mas que ao mesmo tempo acolhe: “[...]nenhuma delas fez né o curso de educação sistêmica, mas elas elas acolhem[...]”. *Se tem uma reunião e é sugestionado[...]vamos colocar na ordem[...]uma dinâmica dentro da linha sistêmica elas também acolhem[...]”*. **Calêndula** também apresenta discursivamente sua mudança de postura, em relação ao seu lugar, com as práticas de Pedagogia Sistêmica, e verifica-se que a colaboradora ainda se vê em processo de mudança ao empregar o gerúndio nos verbos: “venho tentando” e “observando”

[...] desde 2005 mais ou menos, né, que a gente vem, vem, eu conheci, né, essa linha sistêmica, junto com a Hellen e, assim, éééé, aí venho tentando mudar a minha postura, desde essa época que eu já mudei muito a minha postura. Só que agora, né, desde que, quando eu comecei o curso, quando eu fiz o curso com a Hellen, né, foi que eu comecei atuar mesmo efetivamente, né, com a postura sistêmica, observando, né, observando os resultados, e como é que a coisa funciona no meu lugar[...]. (CALÊNDULA).

Azaleia conta que quando chegou na escola já havia um movimento de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: “[...] olha eu cheguei na escola[...] e aí já se tinha um movimento na escola, alguns profissionais já estava fazeno né? o curso da pedagogia sistêmica. Só que eu não tinha conhecimento [...]”. A colaboradora diz que foi a postura de uma colega de trabalho que chamou a atenção dela: “[...] tinha uma colega que já tinha feito um módulo, dois módulos [...] era parceira de trabalho, então assim, a postura dela me chamou minha atenção né?”. “O mundo tá caindo, e a pessoa, né? tá sorrindo tá com aquela leveza toda[...]”. Diante desses aspectos dicotômicos – o mundo caindo (não está bem) versus a pessoa sorrindo com leveza (está bem) – **Azaleia** conta como foi compreendendo essa ‘leveza’ ao dialogar com a colega:

[...] ela colocou[...] que a gente tem que ficar no nosso lugar, que tá tudo certo com a família, aí eu falei mas não tá, aí ela falou tá e tal, e aí ela trouxe a pedagogia sistêmica [...] e aí eu fui fazer esse curso, aí eu percebi [...]. Você éééé, começa a exercitar e você começa a enxergar o outro que já tava na postura [...] não é, tipo assim, é bonzinho demais, não tá nem aí para nada e não é isso né? [...]. Começa a perceber, assim a postura no nas discussões, né? na organização do trabalho, éééé, na forma de falar, a forma respeitosa de se colocar[...] é o curso, traz resultado[...]. (AZALEIA)

Girassol aponta mudanças em relação ao professor que não fez a formação e ao professor que “tem a sistêmica”, quando há conflito nessas interações: “[...]já percebi mudança de professor[...]que tem a sistêmica e do que não tem[...]. Se fosse buscar maior

conhecimento, eu acredito que teria uma mudança maior[...]”. A colaboradora destaca mudanças em relação a questões pessoais: *“[...] de ter professor que fala assim, aí eu não aguento nem olhar para aquela fulana[...]e hoje a pessoa já ter um olhar diferenciado, já aceitar melhor a pessoa[...]”*.

Mesmo relatando contribuições da Pedagogia Sistêmica, **Girassol**, acredito que seja por não ter realizado a formação, coloca: *“[...] eu não sei te dizer se mudou muita coisa ainda não [...]”* ao mesmo tempo que destaca:

[...] professor que tem a formação em pedagogia sistêmica é mais leve, enquanto o que não tem é mais pesado [...] não são todos os professores que conhecem a sistêmica, né, então alguns conseguem fazer aplicar ela aqui dentro da escola e outros não a conhece muito bem. Então, assim, quem [...] coloca em prática a Pedagogia Sistêmica a gente vê que parece que é mais suave, né, enquanto os outros às vezes parece que tem um fardo mais pesado[...]. (GIRASSOL).

A colaboradora percebe que as contribuições da Pedagogia Sistêmica ainda estão em processo no contexto escolar, mas as reconhece, pois já solicitou à formadora para dar palestra na escola: *“[...] convidei a Hellen, veio aqui fez uma palestra [...] as pessoas conheceram [...] a Pedagogia Sistêmica [...]. Eu não sei te dizer se mudou muita coisa ainda não, né, mas eu vejo isso, o professor que tem esse conhecimento sistêmico, parece que o fardo é mais leve [...]”*. A colaboradora apresenta ideias paradoxais que demonstram a relevância de um aprofundamento maior para a mudança: ela vê tudo com mais leveza, mas quando usa “fardo” é o peso, a sobrecarga. Ela escolheu usar fardo ao falar de ‘*mais leve*’. Em outro momento da entrevista de **Girassol** aponta que: *“[...] pelo pouco que eu conheço da Pedagogia Sistema, eu vejo sim e vejo que dá certo, né. Mas eu não posso aprofundar [...], mas eu acredito muito assim, que, nos relatos de professores que trabalham com ela, que dá muito certo[...]”*.

Muitas colaboradoras apontam que a coordenadora **Azaleia** é a que mais possibilita práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no contexto escolar, especialmente nas coletivas, coordenação de professores e sugestão de atividades. Nas suas representações discursivas aparecem tais mediações, com a utilização das ordens da ajuda:

[...] E aí você tenta, né? ir trabalhano, não, não é com você, tá tudo certo [...] aí você vai orientando, só que [...] assim, o professor ele precisa pedir [...]. Então assim, foi todo esse trabalho, né? que a gente veio fazeno dentro da coordenação, pra que o professor tivesse essa liberdade de chegar, né? de pedir ajuda, e aí quando (enfática) pede ajuda a gente consegue interferir[...] (AZALEIA)

Nessa busca de sair do controle total das coisas, a partir das ‘ordens da ajuda’, compreende-se que é um processo de ir e vir constante, segundo **Azaleia**, “[...] muita mudança aconteceu, mas infelizmente nem todos né? ééé conseguiram né? Então quando vi já tava no seu impulso ali, já tá, então acaba né saindo um pouquinho do seu equilíbrio né?”, “Falano mais alto, gritano [...]”. Assim, ao sair da ‘ordem da ajuda’ **Azaleia** reconhece que “[...] em vez de ajudar, a coisa faz né? é piorar a situação[...]”. Segunda a colaboradora, retomar o lugar a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica foi relevante nesse momento: “[...] a Pedagogia Sistêmica, ela me trouxe esse equilíbrio e de estar no meu lugar porque tem hora que você se vê lá como professor, né? aí eu”, “não é né? é o meu papel de coordenadora, é” “mostrar pra esse professor”, “vamos experimentar fazer assim[...]”.

Nesse processo de ajuda e de se colocar no seu lugar, **Azaleia** reconhece que: “é um exercício [...] tem hora que você se vê, éééé, saindo, aí você fala opa não é por aí. Então, éééé, eu exercito o tempo inteiro, e me ajudou demais[...]”. Para **Azaleia** esse exercitar reflete “[...] nas relações com os professores, com a direção da escola, né? com os servidores, o contato, né? com os pais, né? dentro daquilo que que, né? [...]”. **Azaleia** interage com o outro considerando o seu jeito de ser, ao invés de se impor a partir de uma relação de poder assimétrica: “[...] o professor é no tempo dele, tem professor que [...] consegue [...] sair do seu individual e vim pro coletivo, tem gente que é mais leve [...]. Eu prefiro fazer assim [...] e tá tudo bem, pode fazer assim, tá certo, é o seu jeito [...] como você dá conta de fazer[...]”.

Azaleia enfatiza o respeito ao ritmo e tempo de ‘cada um’, ‘do seu jeito’, em relação a professores antigos e novos: “[...] os professores que estavam [...] desde o ano passado [...] é muito tranquilo [...] é o mesmo movimento [...] quem chegou esse ano [...] vai fazendo todo o trabalho [...] respeitando o ritmo, cada um é cada um [...] é no tempo dele [...]. Percebo que a escola [...] avançou muito [...]”. A colaboradora fala das contribuições da mudança de postura: “[...]eu acho que é esse movimento mesmo de postura que facilita, né? [...] por mais que você não concorde[...] dá um passinho para trás[...] esperar o tempo da pessoa[...]”. Hoje **Azaleia** se vê no seu lugar com a compreensão das ‘ordens da ajuda’:

[...] eu fico até emocionada assim de falar, foi um divisor de águas na minha vida é assim pro mais mesmo [...]. Em outras escolas [...] me deparava fazendo um monte de coisa, e [...] não era bem-visto, por melhor intencionalidade [...]

o professor não conseguia enxergar daquele jeito [...] acabava tendo chateações [...] eu me esforcei tanto [...] que ingratidão [...]. E aí você percebe, aí, na postura né? com a Pedagogia Sistêmica [...] outro movimento, que [...] é uma construção coletiva [...] eu falo, opa, eu sou apenas a coordenadora [...] porque você não pode sair do seu lugar porque se você sai, né? aí desanda. Então era um exercício mesmo [...] dá dois passinhos para trás, pro trabalho continuar fluindo, né? com leveza [...]. (AZALEIA).

Cravo, enquanto pai de estudante, não tem ciência do que seja Pedagogia Sistêmica, conforme já abordado, mas percebe mudanças nas práticas do contexto escolar e nota-se o reconhecimento de um diferencial em relação ao que ele já vivenciou em outros contextos escolares. Quando ele fala da professora atual, “*a professora dele, específico, esse ano*”, com suas palavras, ele coloca que nessa interação não há julgamento, relação assimétrica e de controle e nem conflito de papéis: “[...] *Eu acho maravilhoso [...] ooooo contato é relacionado ao [...] que é necessário pro ‘L’*”. “*Ela tem muito tato, nunca foi invasiva [...]*”. **Rosa** também relata sobre algumas diferenças quando seu filho ‘G’ estudou com professoras que atuavam com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica em relação às professoras que não utilizavam tais práticas:

[...] quando o ‘G’ veio estudar[...] alguns professores já tinham uma prática sistêmica, mas a professora que trabalhava com ele não tinha a prática sistêmica[...]. Na época a coordenadora tentou né inserir[...] atividades né da sistêmica, mas ele estudava à tarde e o grupo[...] não aderiu[...]. No ano seguinte [...] a professora resolveu fazer algumas atividades [...] Então[...]os dois não tinham cursos uma aderiu e a outra não, e a gente percebe nitidamente a diferença né? [...]. Mesmo a professora não tendo o curso, mas assim as atividades né da forma como foram direcionadas pra ele foi muito importante[...]. O ‘R’ a professora dele é sistêmica então não tem nem o que dizer né eu tô muito feliz[...]. (ROSA)

Cravo se vê preocupado com o fato de ter que ir para outra escola no ano seguinte: “[...] *a gente na realidade é apaixonado por essa escola, o coraçãozinho tá apertado por que outro ano ele tem que ir para outra né? [...]*”. Posteriormente, o colaborador atribui essa paixão principalmente à professora e compara a escola com outras anteriores:

[...] a gente percebe o carinho que as professoras têm com os alunos, a ligação diferenciada[...] por conta disso, a gente percebe que é uma escola que tem uma visão mais humana do mundo[...]. O ‘L’ [...] passou por algumas escolas particulares[...] aqui a gente percebe que eles têm um olhar mais humano pro aluno[...] eu acho que isso sim é importante para impactar no aprendizado dele pra frente ele como pessoa né? [...]. (CRAVO)

Rosa também se declara apaixonada pela escola e tem consciência que a Pedagogia Sistêmica faz a diferença nas práticas da escola:

[...] eu sou apaixonada com essa escola[...] ele chega em casa e fala mamãe eu gosto muito da minha escola [...]. Eu gosto muito do trabalho que a escola desenvolve né eeee a professora ela tem o curso né de Educação de sistêmica, né, então ela tem uma postura muito bacana[...] eu sou apaixonada desde quando eu comecei fazer o curso[...]. Os projetos são maravilhosos eles trabalham”, “o protagonismo infantil”, “dão voz as crianças[...]. (ROSA).

A representação discursiva de **Rosa** é semelhante à de **Cravo**, mas como ela fez a formação, ela não presume ser “[...] reflexo de algum treinamento[...]”, **Rosa** compreende que essa interação entre escola/professor e a família está relacionada a práticas de Pedagogia Sistêmica:

[...] o trabalho que a professora fez com ele[...]com a turma sendo orientada pela coordenação foi fantástico[...]se sentia realmente acolhido, ele se sentia realmente parte[...] e isso abriu caminhos pra[...]aprendizagem[...]. Eu tenho certeza que tudo isso se deve ao trabalho né envolvendo a educação sistêmica[...]. A escola [...] acolheu essas dificuldades, não cobrou o que ele não podia oferecer, né[...] e ele poder participar junto com os outros[...]se sentindo parte da escola e isso foi fundamental[...]. (ROSA)

Rosa dá detalhes em relação ao seu filho, que teve uma professora que não atuou a partir de práticas da Pedagogia Sistêmica e a outra que atuou: “[...] a primeira professora do ‘G’ ela ela[...]na educação sistêmica a gente tem um olhar diferenciado pra criança [...] pra família[...] a gente respeita[...].” **Rosa** se explica melhor a partir da perspectiva da Pedagogia Sistêmica: “[...]não que ela que ela não respeitasse a família não é isso[...], mas assiiiiim é acolher a família é da forma como ela é respeitar sem julgamento né eeee a gente sentia[...]alguns julgamentos[...]. Nesse conflito com a forma de atuação da professora, **Rosa** reconhece também sua postura sistêmica nessa situação: “[...] enfim eu já entendi então aceitava da forma como como era né? [...]”. **Rosa** destaca ainda:

[...]bem evidente assim as diferenças de tratamento[...]a segunda professora[...]ele era mais tranquilo[...]. Antigamente ele ficava[...]não quero ir na escola tô passando mal[...]meus colegas não vão querer ficar perto[...]. A outra não ela já fez um trabalho[...]que a turma já entendia[...]. Ela, aderiu à atividade proposta pela coordenação[...]que já tinha a formação também sistêmica e ela propôs um trabalho onde o grupo aceitou mesmo sem ter a formação e assim o trabalho ficou bem mais tranquilo ele se sentiu mais aceito no grupo[...]. (ROSA)

Cravo e **Rosa** destacam a importância da escola em relação as outras que seus filhos estudaram e o enfoque de Cravo é sempre que tem algo que ele não consegue

explicar, por isso percebe/sente algo diferente: “[...]eu acho o processo de ensino que ele tem tido nessa escola infinitamente melhor do que todas as escolas particulares que ele estudou[...]. Eu vejo que tem uma questão da didática[...].” Uma didática que não está relacionada ao conteúdo sistematizado: “[...] eu acho que isso tudo aconteceu porque ele teve um ambiente[...]que ele como pessoa pode evoluir também entendeu? [...]. As questões dele, como como criança e relacionamento com colegas e etc[...].” Esse paralelo entre **Rosa** e **Cravo** faz-se relevante para verificar que **Cravo** se aproxima do discurso de **Rosa** sem saber do que se trata a Pedagogia Sistêmica, enquanto **Rosa** se aproxima do discurso de **Cravo**, assumindo que o diferencial está relacionado às práticas sociais de Pedagogia Sistêmica:

desde o primeiro dia que ele ‘R’ veio para estudar ele já se sentiu pertencente né ele já sentiu parte da escola e tudo[...]. Fiquei olhando [...] ela [professora] falou pode ficar tranquila[...]que vai dar tudo certo[...]. Tenho certeza que a forma como a professora trabalhou com ele no primeiro dia fez toda a diferença, né, todo acolhimento, né de de todo o trabalho que ela fez né de de incluí-lo nas atividades né com os colegas[...]. Pra ele chegar no primeiro dia e já tá tudo certo [...] é aqui que eu quero ficar, então com certeza teve uma influência da sistêmica, eu não tenho dúvida[...]. (ROSA).

Assim como esses colaboradores, enquanto pais de estudantes da escola pesquisada, reconheceram mudanças relacionadas a práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, a colaboradora **Hortência** reconhece essa diferença em sua prática: “[...]mudou muito a minha prática porque muitas vezes quando o aluno fazia alguma coisa errada, eu achava que ele queria me irritar hoje eu olho diferente[...].” Agora, segundo a colaboradora, “[...] quando ele faz alguma coisa[...].”, ela diz pontuar alguns questionamentos a partir do pertencimento de cada um: “[...] o que ele tá querendo me mostrar com isso? [...]”. Reflexões que, em vez de julgamentos, foram para **Hortência** possibilidades de mudança: “[...] meu olhar mudou e muitas coisas que eu pensava que era do aluno [...]da família dele, hoje eu olho para mim [...] por que que isso tá me incomodando? Como que eu posso fazer para ajudar essa criança? [...]”. As perspectivas discursivas mudaram, o que também revela que passaram a ocorrer transformações nas práticas sociais. Antes o estudante “incomodava”, “irritava”, depois a professora passou a refletir sobre as práticas sociais do estudante e começou a se perguntar sobre “como poderia ajudá-lo”.

O ‘como’, e não ‘o que’, ‘quem’, faz um diferencial para **Hortência** no sentido de que o sofrimento pessoal, por querer salvar o estudante, dá lugar a “[...] responsabilidade

como professora[...]”: “[...] me faziam sofrer, porque às vezes eu não consegui ajudar aquele, aquela criança e hoje eu sei[...]até onde é minha responsabilidade como professora. Então mudou minha prática e me trouxe saúde, mais saúde[...]”. Isso também, para a colaboradora, “[...] é você respeitar o tempo do aluno [...]”.

Antes dessa compreensão, **Hortência** disse: “[...] quando a criança não aprendia, muitas vezes eu achava que aquilo era problema meu[...]”. A partir das práticas de Pedagogia Sistêmica: “[...] às vezes a gente tem que esperar, dá acolhimento pra criança[...] dá um olhar[...]pra que ela se sinta percebida[...] acolhida[...] ele não aprende[...]não vai aprender, até que a gente olhe pra ele[...]. É a gente perceber o aluno como um todo[...]”. Pois “muitas vezes” só fixa em um comportamento específico do estudante “chuta, morde” e vem o julgamento. Atualmente **Hortência** aponta que: “[...]hoje não, hoje eu sento, tento acolher[...]. Ela também tem[...]sentimentos[...] a gente tem que dar espaço pra isso[...]”. Nessa perspectiva há uma superação do controle autoritário das coisas, **Hortência** diz que sua prática “[...]melhorou muito[...] não querer ter tudo no controle[...]”. Demonstra isso com um relato de experiência: “[...] eu tinha um aluno [...]agressivo, muitas vezes eu brigava, chamava a família, tentava resolver[...]. Hoje não[...] eu mudo a estratégia[...] vamo extravasar[...]pra criança acalmar[...]”. Para **Hortência** mudar a “[...] forma de olhar, não querer ter tudo no controle[...]”, é:

o melhor a fazer é a gente soltar, deixar as coisas fluir, que vai dar certo[...]. Eu queria todo mundo quietinho, todo mundo certinho[...] e me causava um extremo sofrimento, que eu falava, porque que isso não dá certo[...]. Então hoje eu fico mais tranquila, porque são crianças né, tem que respeitar a idade deles[...] Tudo tem o seu tempo[...]. (HORTÊNCIA)

Assim como **Hortência**, a colaboradora **Bromélia** diz que com as práticas de Pedagogia Sistêmica seu movimento com os estudantes mudou, pois era de cobrança: “[...] é um processo muito mais natural[...] eu percebo os alunos mais seguros em sala[...]. Eu ensino eles aprendem e pronto eu não preciso ficar na repetição e na cobrança que era antes[...]”.

Nessas interações, **Bromélia** aborda também sobre o ‘equilíbrio’, mas diferente das demais colaboradoras da pós- formação, traz essa definição mais próxima da perspectiva das leis do amor (HELLINGER, 2017). Na relação estudante-estudante: “[...] do equilíbrio. Com as crianças é muito fácil a gente organizar o equilíbrio quando um dá e o outro recebe[...]com o tempo eles já vão entendendo [...]tenho que dar um pouco

mais, aí ele me deu eu dou um pouco mais pra poder... ele sente, né? [...]". A colaboradora destaca também o equilíbrio na interação professor-professor, contrastando com o equilíbrio dos estudantes: *"[...]às vezes o adulto vem cheio de de preconceitos[...]cheio de cargas de outras coisas que a criança não tem[...] e o equilíbrio fica difícil"*.

Ao abordar sobre mudança de postura, **Azaleia** enfatiza que ainda há posturas em relação ao estudante com dificuldade de comportamento que precisam ser mais leves: *"[...]não é nem a criança que tem uma deficiência, mas [...] que tem na escola que é o aluno inquieto, indisciplinado[...] você percebe ainda algumas posturas, que poderiam, sim, que seria mais leve para o professor, né? e seria melhor também para criança né[...]"*. Para a colaboradora, o 'dá conta' com leveza precisa ser exercitado a partir da mudança de olhar para o estudante:

[...]na turma que é o mais assim, porque você consegue levar com leveza [...] por mais difícil o aluno que você tem[...]a gente fica com aquela coisa, esse eu acho que não vou dar conta, e aí você começa a exercitar, né? a olhar para esse aluno, como deve ser olhado e enxergá-lo na sua essência e aí tudo se transforma[...]. É mágica[...] foi um divisor de águas[...]". (AZALEIA).

Nesse processo, a colaboradora diz: *"[...] ah é é é tudo, é tudo, porque o estudante vem mesmo[...] está aberto pra aprender[...] ele se sente pertencente[...]"*. Isso é considerado por **Azaleia** como uma "postura" de "aceitação" em que o estudante segue em frente: *"[...] porque se eu aceito o aluno do jeito que ele é, ele vai embora, não tem como ser diferente, né? por mais limitações que essa criança tenha ela vai seguir no ritmo dela[...]. É nítido o resultado [...]. Ele consegue ser enxergado, né? na sua essência[...]"*.

Desse modo, verifica-se nas representações discursivas das colaboradoras que a Pedagogia Sistêmica é uma prática social de mudança de postura interna, que impacta nas (inter)ações, nas redes de práticas, no modo de identificar, de representar o mundo e se representar no mundo. Pode ser constituída em todos os espaços do contexto escolar, sem a obrigatoriedade de todos seguirem, como um conteúdo programático ou uma sistematização pedagógica, pois a Pedagogia Sistêmica não tem esse fim, ela visa perpassar pelo que a escola já tem e já é, almejando mudanças para o bem-viver de todos, em cada um.

A partir da concepção de hierarquia das leis do amor, Hellinger (2020) apresentou algumas considerações redimensionadas para o contexto escolar. Segundo o autor, o

coletivo de profissionais escolares é um sistema que deve seguir determinada hierarquia, no sentido de ordenamento, principalmente de papel social. Por ordem de papel social, primeiramente vem o gestor escolar e depois os professores. A maioria dos colaboradores aborda sobre hierarquia/ordem no sentido de função e muitos colaboradores, quando falam de hierarquia, logo apresentam a democracia, como ato de resistência à hierarquia tirânica de dominação.

Hortência fala que a ordem hierárquica contribui para o bom funcionamento da escola: “[...] *eu acho que a Pedagogia Sistêmica, ela mostra pra gente que existe a hierarquia e[...] a partir do momento que a gente respeita essa ordem, essa hierarquia as coisas vão funcionar de forma melhor, né? [...]*”. A hierarquia nessa perspectiva, não é uma ordem opressora, mas no sentido de que todos pertencem e têm o seu lugar, sua importância.

Hortência apresenta a perspectiva da Pedagogia Sistêmica em que os pais são os primeiros, já que sem os pais não têm os estudantes. Nesse sentido, como a colaboradora coloca, a recepção dessa família já tem que partir desse princípio porque já reflete na sala de aula: “[...] *a gente tem que ter respeito[...] desde lá[...] da portaria que recebe os pais[...] a forma que ela recebe ele lá vai influenciar no meu trabalho[...]*. Além disso, **Hortênci**a destaca a ordem hierárquica a partir da função: “[...] *a direção da escola, todo mundo tem o seu papel [...] professor tem que respeitar essa hierarquia, né[...]*”.

Bromélia, **Calêndula** e **Azaleia** abordam sobre democracia ao falarem de hierarquia. **Bromélia** fala sobre democracia, em que todos decidem: “[...] *hierarquia[...] Nós temos uma direção[...] muito democrática[...] vamos decidir todos[...] o que é melhor para todos*”. A colaboradora apresenta o sentido de hierarquia acionando a ‘resistência transgressiva’ de Dias, Coroa e Lima (2018), ao romper os limites de uma hierarquia autoritária entre opressor e oprimido: “[...] *Nosso relacionamento professor e professor, é facilitado por uma direção que nos permite conversar[...] recebe as críticas [...] procurando melhorar, como sugestões*”. **Calêndula** fala sobre a hierarquia na ação democrática da escola: “[...] *existe uma hierarquia, mas existe uma democracia, sabe, éééé, a direção não é inacessível[...] Os pais chegam querem conversar sobre qualquer coisa com a direção, tá muito tranquilo[...]*”. **Azaleia** aborda sobre o comprometimento da hierarquia quando: “[...] *eu preciso de algo que está aqui na esfera da supervisão, aí eu já vou na direção, eu preciso de algo que tá lá na direção aí eu vou na coordenação[...] existe ainda o sair do seu lugar e não respeitar a hierarquia[...]*. Deste

modo, **Azaleia** destaca a hierarquia entre os profissionais da escola e a relaciona com conflito de lugar:

*[...] como que eu vou trabalhar com meu aluno[...] se eu não tenho[...] essa questão, né? da hierarquia[...]. O profissional que não consegue éééé respeitar a família do aluno, o lugar dela, ela dentro da escola[...]. Como é que eu vou ensinar algo que para mim não tá ainda internalizado[...] penso que ééééé, prejudica o processo ensino-aprendizagem[...]. Quando você não consegue[...] respeitar, né? essa hierarquia[...]*o seu aluno, ele não te ver também[...] acaba, não conseguindo trabalhar com ele as habilidades que você teria que trabalhar enquanto professora[...]. (CALÊNDULA).

Em vista dessa dicotomia entre hierarquia e democracia, podemos dizer que há um grande desconforto se ousarmos vincular ambas, hierarquia e democracia, como se toda e qualquer forma de hierarquia desmantelasse as conquistas democráticas. Segundo os pressupostos da Pedagogia Sistêmica, “a culpa é sentida como transgressão e medo de consequências ou castigos quando nos desviamos da ordem social. Sentimos a inocência perante a ordem social como consciência e lealdade.” (HELLINGER, 1998, P. 19).

Nas representações discursivas de **Girassol** sobre Hierarquia, ela diz: “[...]hierarquia na escola[...]tem uma, um responsável, no caso sou eu que respondo por tudo e por todos na escola[...]. Hierarquia[...]tem uma pessoa que é o responsável e os outros estão juntos, mas assim cada um respeitando o seu espaço, né[...].” Assim como **Azaleia**, a colaboradora **Girassol** fala de respeito por meio de um contexto implícito: “[...]acontece de algumas vezes, alguns não terem muito cuidado com isso, mas eu trabalho tranquilamente[...]não me incomoda muito não[...].”

Apesar de ser o primeiro, o “diretor tem sempre de deixar que todos os colegas se expressem para depois tomar uma decisão adequada a todos.” (HELLINGER, 2020, p. 248). Entre os professores há uma relação de igualdade, contudo ao serem colocados em ordem (hierarquia) deve-se considerar que “o professor que começou a trabalhar primeiro na escola tem prioridade em relação àqueles que chegaram depois”. (HELLINGER, 2020, p. 248).

Quanto à Hierarquia, **Cravo**, desconhecendo o sentido do termo, aborda sobre a hierarquia da vida social, ele diz “[...]nã sinto muito. Eu mesmo mal tive contato com a diretora da escola, nunca[...]tive nenhuma demanda[...]. Todo mundo parece atender bem as necessidades do ‘L’[...].” **Rosa**, ao falar de hierarquia, não utiliza o léxico ‘democracia’, mas destaca uma hierarquia que não é dominadora nas relações de poder, demonstrando a compreensão de lugar: “[...] nessa hierarquia, quando a gente fala, não

é assim eu não concordo com isso, eles respeitam sim eu acho muito tranquilo essa relação é muito[...] amistosa né? [...] ouvir a opinião dos pais[...]. Então eu acho muito tranquilo [...] respeita né? [...] o lugar da escola, a função da escola, como a escola respeita a família[...]”.

Segundo Hellinger (2020), essa concepção de hierarquia, que está a ‘serviço da vida’, é frequentemente “violada em nossa cultura, pois é desconsiderada por muitos que evocam a liberdade pessoal e o direito de se desenvolverem segundo os próprios conceitos.” (HELLINGER, 2020, p. 145). Isso porque, uma hierarquia baseada na relação de poder, de interesses particulares dominantes sobre os dominados, ainda persiste na sociedade atual.

7.3 Marcas linguístico-discursivas de Práticas Sociais de Pedagogia Sistêmica: pluridisciplinaridade das informações geradas com os colaboradores

Em suma, elucidamos aqui o terceiro nível mais profundo que é a (Inter)triangulação das gerações de dados. Nos capítulos anteriores de análise, em um primeiro nível mais profundo focalizou-se as entrevistas semiestruturadas, reconhecendo desafios e visando possibilidades de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Em um segundo nível mais abrangente triangulou-se as entrevistas com as rodas de conversa, observações, oficinas e análise documental. Neste capítulo, ao refletirmos sobre as análises, retomamos os objetivos e questões de pesquisa de modo pluridisciplinar das gerações de dados, visando contribuir para o reconhecimento e a superação de crises e desafios educacionais nos modos de pensar, sentir, (inter)agir nas redes de práticas sociais entre escola-docentes-estudantes-família.

Ao me apropriar dos “procedimentos metodológicos básicos na seleção de foco de investigação em ADC e no processo de análise”, de Magalhães, Martins e Resende (2017, p.58) e do o enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999) e das ressignificações de Dias (2015), relaciono esses dois momentos aqui por verificar que essa articulação compôs a geração de dados, a análise e os resultados desta investigação social. Portanto, é também um resultado, dentre tantos outros, da minha constituição de pesquisadora, agente social, que busca o emancipar-se. Ao mesmo tempo, não tem como falar em primeira pessoa em todos os momentos de construção deste estudo, visto que tantas outras pessoas fazem parte desse processo, isto é, a minha agencialidade subjetiva

se constitui na intersubjetividade com o outro. Enfim, o quadro abaixo, traz a articulação das contribuições metodológicas de análise:

Quadro 30 - Interdisciplinaridade e Pluridisciplinaridade da geração de dados

NÍVEIS	ANÁLISES	Arcabouço da pesquisa
1º nível – mais profundo	Entrevistas semiestruturadas	1) Reconhecendo os principais desafios: Entrevista de Entrada. 2) Projetando possibilidades de superação: Entrevista de saída 3) Possibilidades de Práticas de Pedagogia Sistêmica.
2º nível – mais abrangente	Entrevistas em (inter)triangulações/transdisciplinaridade: rodas de conversa, observações, oficinas e análise documental.	3) Resignificando a questão: Intercruzamento da triangulação da geração de dados.
3º nível – mais profundo	(Pluri)Triangulação/Pluridisciplinaridade das gerações de dados	4) Refletindo sobre a análise: retomando os objetivos e questões de pesquisa.

Fonte: a autora. Adaptação de Magalhães, Martins e Resende (2017, p.58) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e Dias (2015).

Desse modo, seguimos com essa proposta de arcabouço teórico-metodológico retomando os objetivos e questões de pesquisa. Nesse momento reflexivo vamos tratar do terceiro nível mais profundo a partir da triangulação/Pluridisciplinaridade das gerações de dados.

Quanto aos temas que nortearam, de um modo geral, as falas dos colaboradores nas entrevistas semiestruturadas, nas rodas de conversa e nas oficinas, relembramos que foram: escola inclusiva, inclusão e pertencimento, interações, hierarquia, processo de ensino-aprendizagem e o equilíbrio no contexto escolar e nos eventos de sala de aula. Por fim, os colaboradores falaram do antes e depois da formação em Pedagogia Sistêmica e de um momento marcante com práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. Ao apresentar temas também relacionados às particularidades do contexto escolar atual, verificamos, como coloca Fairclough (2003), que as representações discursivas dos colaboradores da

pesquisa lexicalizaram as redes de práticas escolares, a partir de discursos que lexicalizam ou nomeiam a Pedagogia Sistemática.

Assim, diante das regularidades lexicais dos colaboradores, ao enfatizar também as articulações semânticas entre as palavras, verificamos que as representações discursivas das professoras são consolidadas em um grupo lexical da Pedagogia Sistemática, mas revelam diferentes formas discursivas articuladas aos diversos momentos de práticas sociais, por isso as denominamos de marcas linguístico-discursivas.

Nos processos de análise foi possível verificar que fazer escolhas lexicais da Pedagogia Sistemática não significa necessariamente – já que consideramos também o que está implícito, o não dito – que as colaboradoras se apropriaram de práticas sociais de Pedagogia Sistemática, pois é imprescindível a reflexão (ação) da significação que é dada ao léxico, isto é, das marcas linguístico-discursivas. Esse é um dos diferenciais de práticas sociais pedagógicas sistêmicas que pode ser percebido e vivenciado pelos colaboradores. Em prosseguimento a essas propostas destacamos as marcas linguístico-discursivas de maior incidência entre os colaboradores, conforme o quadro abaixo:

Quadro 31 - Regularidades das marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistemática

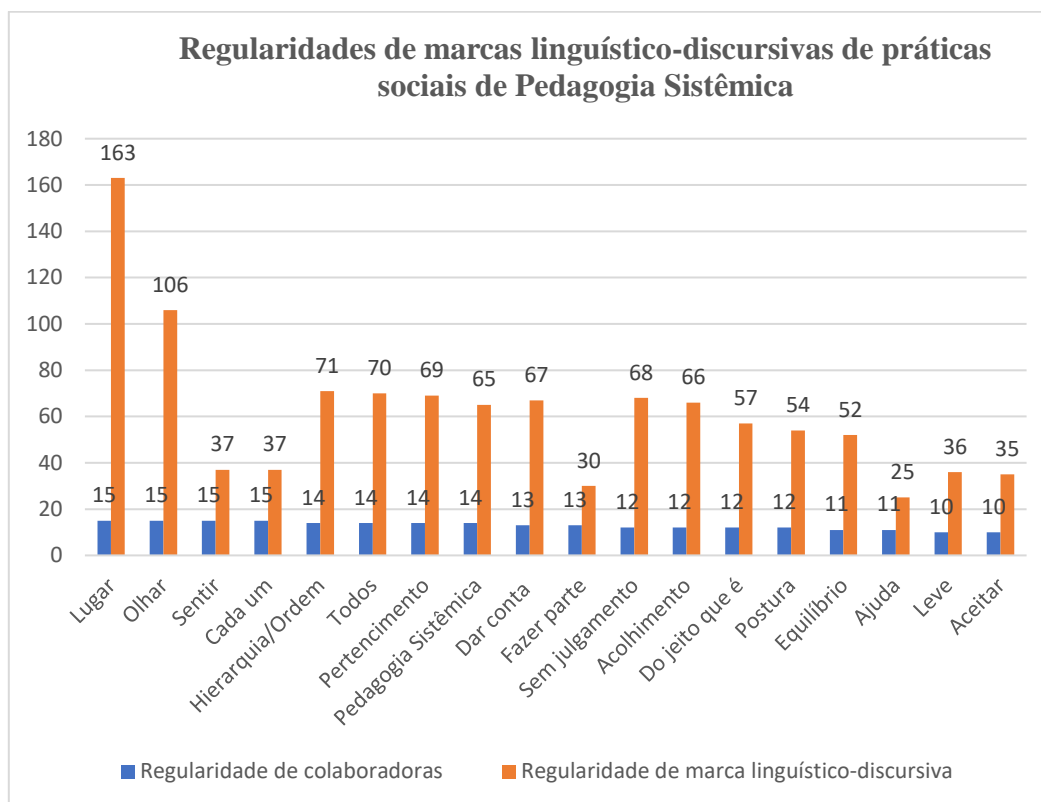
Maior regularidade ⁴⁵	Depois				Durante					Pós-formação							T o t a l
	Formação				Multiescola					Escola Flores							
	R	D	E	P	ME	VE	SO	TE	MA	HO	BRO	CA	A	GI	CRA	RO	
Aceitar	1	5	-	5	1	10	-	-	2	-	-	3	3	1	-	4	35
Acolhimento	1	3	-	3	9	12	6	-	12	4	1	5	1	-	-	9	66
Ajudar	1	2	2	-	2	-	2	3	1	4	1	-	6	1	-	-	25
Cada um	2	3	6	5	5	2	4	1	1	3	1	1	1	1	-	1	37
Dar conta	1	5	12	1	9	9	9	3	6	1	2	1	8	-	-	-	67
Do jeito que é	4	6	4	2	11	9	5	3	3	-	-	-	7	1	-	2	57
Equilíbrio	4	-	-	-	5	8	8	7	9	3	3	1	2	2	-	-	52
Fazer parte	1	6	2	-	1	2	1	1	6	3	2	-	1	1	-	3	30
Hierarquia/Ordem	5	1	-	2	2	3	10	7	22	3	1	3	9	2	-	1	71
Leve	1	2	4	-	-	11	5	1	3	-	1	-	5	3	-	-	36
Lugar/papel/função	16	7	3	1	22	23	29	10	12	2	20	1	10	-	2	5	163
Olhar	4	5	14	-	6	8	2	10	20	12	2	7	11	2	1	2	106
Pedagogia Sistemática	1	1	1	3	9	16	4	7	8	4	2	1	4	4	-	-	65
Pertencimento	6	12	-	-	7	9	1	1	11	2	3	3	7	3	1	3	69
Postura	4	8	-	-	4	1	1	1	15	-	1	6	10	-	2	1	54
Sem julgamento	4	4	10	-	15	12	1	5	10	-	1	2	1	-	-	3	68
Sentir	3	3	5	1	1	6	1	1	1	3	2	4	4	1	1	1	38
Todos	2	3	3	1	-	9	2	1	17	9	12	-	4	1	5	1	70

Fonte: a autora

⁴⁵ Quadro em anexo com as regularidade lexicais num percentual de 50% para baixo.

Após a organização desse quadro, para uma melhor visualização das regularidades de frequência de variáveis qualitativas dessas marcas linguístico-discursivas de todos os colaboradores, as categorizamos, conforme o gráfico abaixo:

Quadro 32 - Gráfico - Categorização de marcas linguístico-discursivas na Pedagogia Sistêmica



Fonte: a autora

As marcas linguístico-discursivas de Práticas sociais de Pedagogia Sistêmica são perpassadas pelas redes de práticas sociais de contextos escolares, impactando questões sociodiscursivas. Os colaboradores da pesquisa representaram nas práticas sociais e discursivas seus modos de pensar, sentir, (inter)agir e identificar-se. No relato de suas vivências e compartilhamento dos seus eventos do contexto escolar, foi possível reconhecer ressignificações ou possibilidades de ressignificações de hábitos, crenças, valores, desejos etc.

Dialogando com a Análise de Discurso Crítica, recorreremos às leis sistêmicas, propostas por Hellinger (2008): a Lei do Pertencimento, que se resume ao direito igualitário de pertencer, independente de situação de deficiência, morte ou delinquência; a Lei da Ordem, que prevê que o antecedente tem preferência sobre o que vem depois,

não podendo essa ordem ser corrompida para não sofrer consequências; e a Lei do Equilíbrio, que é a proporção entre o dar e receber, não sendo permitido levar vantagem sobre o outro. Estas, articuladas às marcas linguístico-discursivas, foram associadas às funções da linguagem e do discurso como propostas por Fairclough (2003), são elas: a função identificacional, que se relaciona aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso: quem você é, como identifica a si próprio e ao outros; a função acional, destaca o texto como modo de ação, em eventos sociais, questionando ou legitimando relações assimétricas de poder, ação e interação do sujeito por meio da linguagem; e a função representacional, que se referem aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações, como os aspectos do mundo físico e social estão representados no texto. Aspectos particulares do mundo são representados de diversas maneiras, a serviço de práticas ideológicas ou emancipatórias.

Desse modo, ao identificar, interpretar e explicar marcas linguístico-discursivas da Pedagogia Sistêmica, levamos em consideração as questões socio-históricas, culturais, emocionais, afetivas e outras. Nesse viés, os recortes de pesquisa focalizaram marcas linguístico-discursiva mais recorrentes, pois o foco do estudo nunca foi a análise da palavra isolada, mas as escolhas lexicais dentro dos contextos representacionais, acionais e identificacionais. Isso porque, em consonância com a abordagem metodológica da ADC, considera-se, a partir da compreensão do que seja texto⁴⁶ que

os traços mais óbvios de distinção de um discurso parecem ser traços de vocabulário – discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares. Mas mais do que apenas focar atomisticamente em diferentes modos de lexicalização dos mesmos aspectos do mundo, é mais produtivo focar em como diferentes discursos estruturam o mundo diferentemente, e, em consequência, nas relações semânticas entre as palavras. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

Como vimos no gráfico acima, a repetição da marca linguístico-discursiva ‘lugar’ por cada colaborador, e o número de colaboradores que fizeram uso deste foi bastante significativa.

Na etimologia da palavra ‘lugar’ refere-se à uma posição. O ‘lugar’, como marca linguístico-discursiva de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica está associado ao lugar social do sujeito no mundo, conforme **Bromélia**: “[...] saía do meu lugar de professora para dar pitaco na direçãoããããã, saí do meu lugar de professora para falar da portariiiiia,

⁴⁶ Os textos em que foram feitos os recortes estão disponíveis, na íntegra, nos anexos.

*pra falar do lanhe que tava errado, e isso a pedagogia sistêmica me ajudou a voltar pro meu lugar[...]. Ressignificação do lugar em **Bromélia**: [...] e quando você tá no seu lugar, você sabe qual é seu papel[...].”* O lugar está associado também ao lugar do sujeito a partir do seu nascimento, como aponta **Pérola**: *“[...] eles [alunos] não estavam no lugar dele deles da ordem deles primeira coisa que eu aprendi assim ah e que foi muito legal foi um mapeamento da sala né a questão da ordem [...]eu podia tá na sala ou não eles faziam as atividades cada um no seu lugar[...].”*

Ambos estão envolvidos por uma das leis de Hellinger (2008), denominada de Hierarquia, que considera uma ordem hierárquica a partir de sua função social, da ordem de chegada nessa função ou da ordem de nascimento entre os pares. Com os alunos, geralmente é vivenciada a ordem de nascimento, em que eles são organizados em sala, do mais velho para o mais novo (quem está à frente é sempre quem viveu mais). Como abordamos anteriormente, vai depender do contexto em que se emprega esse ‘lugar’ e a ordem hierárquica. Ademais, podemos falar do ‘lugar’ na perspectiva de pertencer ao lugar, da lei do pertencimento, e o lugar do sujeito na lei do equilíbrio entre o dar e o tomar.

Garcia Olvera (2011) aponta que introduzir as leis do amor no contexto escolar envolve o lugar que cada um ocupa, o equilíbrio entre o dar e o tomar está articulado com o equilíbrio dessas interações e o lugar de cada uma na sua fidelidade com sua cultura, princípios e crenças. Desse modo, conforme a autora, a Pedagogia Sistêmica olha para o aluno de modo sistêmico, considerando seu sistema familiar e o sistema escolar, como professores e demais atores escolares. Mas, para que isso seja possível, a autora salienta a necessidade de o professor primeiramente olhar para o seu processo pessoal, refletindo sobre seu lugar no mundo, na sua função e na ordem, para que ele possa considerar e tomar o lugar da família e do aluno, criando vínculos favoráveis para a mudança.

Nas representações discursivas dos colaboradores, o que ficou mais evidente foi o ‘estar no lugar’ em relação ao papel/função do docente, principalmente em relação à superação da visão paternalista direcionada ao estudante. Há o reconhecimento de que o lugar/função do sistema familiar de cada aluno não fica fora dos muros da escola e o professor tem o controle total sob aquele estudante quando ele adentra à escola: *“[...] eu não quero tomar o lugar deles como pais né? Eu sou apenas a professora [...]”*.

Seguindo com as regularidades apontadas no gráfico acima, consideramos significações acionais – ‘olhar’, ‘sentir’, ‘dar conta’, ‘fazer parte’, ‘acolher’, ‘ajudar’, ‘*aceitar’ e ‘sem julgar’; significações identificacionais – ‘todos’ e ‘cada um’, ‘do jeito

que ele é’; significações representacionais – da postura e da leveza, em conjunto com as leis do amor: Hierarquia, Equilíbrio e Pertencimento.

Nas significações acionais, a ação e interação do sujeito por meio da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003), evidenciamos os modos de (inter)ação nos eventos escolares por meio das marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistemica, apontadas acima e analisadas a seguir.

A origem etimológica da palavra ‘olhar’ tem sentido de fazer ver com a visão (olho). Nas práticas sociais de Pedagogia Sistemica esse olhar não está necessariamente restrito a visão, mas no movimento interno do ‘sentir’, como **Sol** destaca, “*tomar esse olhar sistêmico*” que, nas falas dos colaboradores, se caracteriza no (inter)agir a partir de: “*olhar de outra forma*”, “*olhar além*”, “*olha para o aluno através dele*”, “*olhar humano*”, “*olhar para cada um*”, “*olha a história*”, “*olhar diferenciado*”, “*olhar com leveza*”.

Cravo, enquanto pai que não teve conhecimento direito com a Pedagogia Sistemica, enfatiza sobre a Escola Flores: “*Ah! Então aqui a gente percebe que eles têm um olhar mais humano pro aluno*”. O olhar a partir do sentir se distancia de olhares uniformes e homogêneos para um olhar que constitui mudança de ‘postura’, diante da história de vida de cada um de nós e do outro. Segundo Bustamante Pastor (2006, p. 1), a Pedagogia Sistemica “é a educação que nos ensina a olhar, situar-nos e relacionar-nos adequadamente com os sistemas humanos que nos cercam e com aqueles aos quais pertencemos; seja escolar, familiar, social ou organizacional”. Portanto, o olhar é esse movimento interno de percepção de estado de presença que possibilita mudanças na realidade.

O sentir como marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistemica extrapola a definição etimológica de percepção por meio dos sentidos, como **Vênus** coloca “*experimenta né e senti dentro de você o movimento*” e **Marte** diferencia, “*só deixa as coisas muito por aqui não (pegou na cabeça) deixa aqui (pegou no coração)*”. O ‘Eu vejo você’, abordado a partir da expressão entre as colaboradoras do antes e depois da formação, supera o sentido racional, pois chega no coração, no sentir: “[...] *ele já tava outro menino, outro outro, comigo ele não foi muito agressivo, talvez pela forma que eu olhava pra ele. Às vezes eu ficava olhando, olhando e fazendo (risos) falando eu vejo você! [...]*”.

O termo ‘dar conta’ tem como origem resolver bem as tarefas que lhe foram confiadas. Contudo, nas práticas sociais de Pedagogia Sistemica a resolução não se dá na

vigilância autoritária sobre o resolver ‘bem’ hegemônico. Muitas colaboradoras apresentam uma visão de expurgo do outro, no viés de ‘não dar conta’, para uma visão de possibilidades de pertencimento, com as reflexões de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no ‘como dar conta’.

O ‘expurgo do outro’ em Thompson ([1990], 2011) é a estratégia de constituição de um adversário, seja ele interno ou externo, que é identificado como perigoso e assim precisa ser expurgado do coletivo. O dar conta como possibilidade de pertencimento: sem repassar para outro ou tomar para si uma função que você não *dá conta* de desempenhar, ou ainda, olha-se para o sujeito, no como ele ‘dá conta’ (ENRICH PARELLADA, 2006).

Quadro 33 – Práticas sociais Hegemônicas e Contra-hegemônicas

Colaboradores	Dar conta (resolução hegemônica) ‘Expurgo do outro’	Dar conta (como dá conta) Possibilidades de pertencimento
Rubi	<i>“e imaginei meu Deus quantos filhos né? Eu tenho que dar conta de ensinar então ele tem que evoluir eles têm que aprender”</i>	<i>“eu falei eu não vou dar conta de lidar com essa situação até eu fazer o curso da educação sistêmica com a Hellen”</i>
Diamante	<i>“quem não conseguiu dar conta saiu”</i>	<i>se ele deu conta até ali eu respeito”</i>
Esmeralda	<i>“ela [professora] tava sempre olhando pra mãe como se não desse conta”</i>	<i>“ele tá fazendo o que ele dá conta”</i>
Mercúrio	<i>“teve criança que chorou que não deu conta”</i>	<i>“que eles iam fazer o que eles davam conta”</i>
Vênus	<i>“porque eles queriam que queriam que eu desse conta de tudo”</i>	<i>“aqui como apenas a professora, aqui eu dou conta”</i>
Sol	<i>“ela [professora] pediu realmente pra sair, que ela não deu conta”</i>	<i>“do jeito que ele dá conta de ser”</i>
Terra	<i>“mas como, como que esse pai não dá conta de fazer isso”</i>	<i>“não tem que fazer tudo, entender que eu não vou dar conta de fazer tudo, mas no meu lugar, naquilo que eu me proponho, eu dou conta”</i>
Marte	<i>“aí eu não vou dar conta de tudo né”</i>	<i>“mas você é o pai certo e você tem a filha certa pro, o senhor dá conta”</i>
Hortência	<i>“ela vai se sentir que ela não faz parte daquilo ali”</i>	<i>“o tempo dele, da maneira que ele dá conta, sem exigir além”</i>
Bromélia	<i>“Não dava conta daquilo ali que eu tinha que fazer”</i>	<i>“elas [professoras anteriores] fizeram como puderam fazer, o que deram conta”</i>
Azaleia	<i>“quando eu cheguei aqui, eu falei meu Deus não vou dar conta”</i>	<i>“Quando eles se sentem que é o professor certo, que dá conta, que vai fazer”</i>

Nesse sentido do pertencimento, enfatizamos a marca linguístico-discursiva ‘fazer parte’, que se aproxima do significado lexical do vocabulário, como participar, pertencer,

integrar, ser, estar, incluir-se, mas salienta-se que o ‘fazer parte’ não é uma ação unilateral do ‘Eu’ de ‘incluir-se’ e ‘integrar’, pois o pertencimento se dá no (inter)agir com o mundo e com o ‘Tu’, na concordância com cada um do jeito que é. Nesse sentido, podemos reconhecer em **Rubi**, por exemplo, que a aluna com necessidades educacionais especiais não precisa ser segregada: “[...]ela também fazia parte do processo de aprender[...]”. O modo como o aluno de **Esmeralda**, no ensino remoto, dava conta de participar da aula estando em sua casa não precisava ser contestado: *nesse momento a televisão também faz parte e aí melhora*. A partir de **Mercúrio** destaca-se que o ‘fazer parte’ dos estudantes se constitui com o pertencimento também do seu sistema familiar: “[...] os pais como aqueles que pertencem ao sistema da criança que vão fazer parte sempre né [...]”. Isso porque, de acordo com Hellinger (2017), tudo faz parte, no sentido de que nada pode ser excluído. Independente do sistema escolar achar moralmente certo ou errado, a realidade tem que fazer parte desde sua concordância com sua existência, somente assim o autor salienta que é possível olhar para frente, para a mudança.

Denota-se o acolhimento a partir dessa concordância com tudo que é e como é, diferentemente do sentido de tolerar para normativamente suportar, mas no acolhimento ativo da diversidade. A origem etimológica de ‘acolher’ é receber, levar em consideração, reunir, juntar que na concepção da Pedagogia Sistêmica se dá a partir da concordância plena com o aluno e seu contexto, primeiramente acolhendo a história de vida como ela é, para que se constituam novas forças, como podemos representar em **Pérola**: “[...] a primeira coisa que você tem que trazer realmente é o acolhimento né. É você acolher aquela criança[...]”. O acolhimento do estudante nas práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, entre a maioria dos colaboradores, não leva em consideração somente o acolhimento do ‘Eu’ isolado, mas acolhe-se o aluno com seu sistema familiar e como coloca **Bromélia** “as famílias se sentem mais acolhidas”.

Na consciência do emancipar-se, diferentemente da consciência pessoal e coletiva na perspectiva moralista, não há ‘julgamento’, mas ‘concordância’ sobre como o outro é diferente de mim. O que era visto como errado, estava em um lugar em que seus valores morais não acolhiam bem o outro, é percebido como uma “lealdade” e, portanto, não deve ser julgada, mas respeitada, ou seja, o (con)viver acolhedor com as diferenças é possível em detrimento de um julgamento (HELLINGER, 2020).

De um modo geral, a etimologia da palavra ‘ajuda’ é prestar socorro. Partindo dessa definição, verifica-se que a maioria das colaboradoras ainda constituem a ajuda nas redes de práticas escolares, a partir de um sentido de ‘prestar socorro’ e não sob os

preceitos da ordem da ajuda. Como marca linguístico-discursiva da Pedagogia Sistêmica, a ajuda

pressupõe que, primeiro, nós próprios tenhamos recebido e tomado. Somente assim teremos a necessidade e a força de ajudar outros, principalmente quando essa ajuda exige muito de nós. Ao mesmo tempo, pressupõe que aqueles que queremos ajudar também necessitam e desejam aquilo que podemos e queremos dar a eles. Caso contrário, a nossa ajuda se perde no vazio. Separa, ao invés de unir (HELLINGER, 2005, p. 11).

Nesse viés, **Bromélia** fala que antes da Pedagogia Sistêmica: “[...] *ia ajudar aquele aluno, socorrer aquela família, sabe? [...]*”, ou seja, a ajuda tinha o sentido de ‘prestar socorro’, mas ao falar da mudança associa a “*saí do meu lugar*” e “*não fazia meu trabalho*”, em vez de abordar a mudança em relação às ordens da ajuda. **Terra e Azaleia** que ainda se aproximam de um dos aspectos da ordem da ajuda, em que a ajuda deve ser ativa entre o ajudante e o ajudado, no sentido de que o ajudante que pede a ajuda: “[...] *fazer o nosso papel e procurar ajudar essa família da melhor forma possível hoje sabendo que quem que ajuda pede ajuda né? Eu não tenho como fazer nada por ninguém se não quiserem que seja feito [...]* ambas se ajudando [...]” [escola e família]” (**TERRA**) “[...] *coloco à disposição pra ajudar, pra auxiliar no que você precisar [...]*” (**TERRA**). Segundo **Azaleia** “[...] *dentro da coordenação, pra que o professor tivesse essa liberdade de chegar, né? de pedir ajuda, e aí quando pede ajuda a gente consegue interferir em muita coisa, né? [...]*” (**AZALEIA**). O ‘interferir’ ainda não assume uma ajuda dialógica e de agentividade entre o ajudante e o ajudado. Contudo, a colabora reconhece que se não for a partir da ação ativa do ajudado, em pedir a ajuda, a situação pode se complicar mais: “[...] *então em vez de ajudar, a coisa faz né, é piorar a situação [...]*” (**AZALEIA**).

Aceitar no sentido etimológico da palavra volta-se para conformação, para receber o que lhe é dado e admitir. Muitas colaboradoras abordam o termo ‘aceitar’ em substituição a marca linguístico-discursiva ‘concordância’ no sentido de concórdia. Etimologicamente, “ela vem do latim COM, ‘junto’, mais COR, ‘coração’; em que a concordância entre duas pessoas tem sentido de seus corações estarem juntos”⁴⁷. Portanto, a concordância está em consonância com as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. A concordância com tudo que é e como é, a partir do movimento interno de

⁴⁷ ver etimologia da palavra em: [https://origemdapalavra.com.br > palavras > concordancia](https://origemdapalavra.com.br/palavras/concordancia)

sentir no coração, diferentemente do sentido de tolerar para normativamente suportar. Apesar do termo ‘aceitar’ em vez de ‘concordar’ nas representações discursivas da maioria das colaboradoras, há uma ressignificação para concordância, pois muitas associam a aceitação à marca linguístico-discursiva ‘do jeito que é’, como na fala de **Vênus**: “[...] e de aceitar exatamente tudo como é né? [...]” – “[...] que a gente precisa aceitar realmente essa criança da forma como ela é[...]” (**VÊNUS**). Contudo a constituição de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica por meio da marca linguístico-discursiva ‘concordância’ faz-se relevante.

O julgamento, dentre outras definições, é um juízo de valor acerca de algo ou alguém. O (inter)agir ‘sem julgamento’ como marca linguístico-discursiva de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, é a ressignificação desse juízo de valor a partir de interesses hegemônicos. Como já apontamos acima, na consciência do emancipar-se não há julgamento, mas concordância com tudo que é e como é, pois conforme Hellinger (2009, p. 29), não podemos julgar conforme a nossa consciência aquilo que é encenado pelo destino ou por algo maior. Muitos colaboradores destacam o quanto o julgamento faz parte de uma manutenção e reprodução cultural, portanto a superação é um processo considerado não muito simples, mas relevante no contexto escolar, como coloca **Esmeralda** a partir da marca linguístico-discursiva ‘dar um passo atrás’: “[...] às vezes eu acabo ainda cometendo algumas, alguns julgamentos, mas aí eu dou um passo pra trás[...]”. Podemos representar esse discurso entre os colaboradores, também na fala de **Mercúrio**: “[...] assim a pedagogia sistema que me fez enxergar e sair desse julgamento até comigo mesmo né de estar me julgando[...]” – “[...] como professora o que mais de engrandecimento trouxe para mim mesmo foi sair do julgamento[...]”. Pois o julgamento a partir de uma visão hegemônica do que é certo e errado, desencadeia conflitos por parte dos estudantes e familiares que compromete o (inter)agir no contexto escolar.

A função identificacional se relaciona aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso: quem você é, como identifica a si próprio e ao outros (FAIRCLOUGH, 2003). Portanto, reconhecemos como significações identificacionais as marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica: ‘todos’, ‘cada um’ e ‘do jeito que ele é’. O ‘todos’ foi muito marcado quando abordamos o tema ‘inclusão’, como em **Marte**: “*inclusão é olhar para todos né*”. Nas práticas de Pedagogia Sistêmica é enfatizado que esse ‘todos’ não é homogêneo: “[...] a verdadeira inclusão é incluir todos e e esse todo esses todos diz respeito.. que vai além do Estudante[...] eu incluo aqui a família todo seu sistema toda sua história né? [...]”

(**MARTE**)”. Nessa concepção de todos, para além do ingresso e permanência do estudante na escola, considera-se todos os alunos com suas histórias e seus sistemas familiares, como representa a maioria das colaboradoras e destacamos em **Marte**: “[...] dar lugar para todos[...]” – “[...] todos têm direito a pertencer onde todos fazem parte realmente[...]” – “[...] todos fazem parte, gente todo mundo tem sua história aqui, todo mundo tem suas possibilidades[...]” (**MARTE**). De acordo com Enrich Parellada (2006, p. 56), considera-se “o valor da inclusão, em contraste com as implicações da exclusão; a sala de aula, a escola, como espaço de comunicação em que todos têm um lugar (pertencimento)”.

Sendo assim, esse ‘todos’ é constituído, nessa perspectiva, por meio das marcas linguístico-discursivas ‘cada um’ e ‘do jeito que é’. Geracionalmente, há conexões em que todos os membros do sistema escolar nutrem com suas próprias gerações, pais, irmãos e antepassados em interação com o outro diferente de mim. (GARCIA OLVERA, 2019). As colaboradoras destacam que ‘cada um’ pertence ‘no seu lugar’, ‘na sua função’, fazendo ‘o seu melhor’ e com ‘suas especificidades’, isto é, do jeito que é e como é: “[...] cada um é cada um. Cada um tem suas especificidades[...]” – “[...] o professor precisa olhar para cada um do jeito que ele é[...]” – “[...] eu no meu lugar, cada um no seu[...]” – “[...] cada um com sua função[...]” (**ESMERALDA**).

Ademais, a maioria das colaboradoras abordaram a marca linguístico-discursiva ‘do jeito que é’ relacionada às famílias, como uma superação de ideologias hegemônicas em relação ao modelo familiar: “é incluir essa família né do jeitinho que ela é, como ela é” – “se ela tá acostumada a fazer do jeito dela, não do meu jeito” (**TERRA**). Ao buscar novos modos de ver a família real de cada ator escolar, Hellinger (2015) diz ser revolucionário quando afirma: “meus pais não foram ideais, mas foram muito bons [...] todas as crianças são boas, assim como seus pais [...] esse respeito aos pais, aos próprios pais e aos pais dos estudantes com que trabalhamos, é a base de uma boa educação”. (HELLINGER, 2015, p. 145). Diz-se revolucionário porque há uma concordância com cada família do jeito que é, como a família certa para aquele determinado estudante. Isso porque, primeiramente o foco é a vida, “na transmissão da vida, fizeram tudo certo. Nesse sentido, todos os pais são perfeitos”. (HELLINGER, 2015, p. 145).

Etimologicamente a ‘postura’ é definida como ‘posição’, ‘lugar’ e ‘leve’ no sentido de pouco peso. Nas significações representacionais consideramos as marcas linguístico-discursivas, ‘postura’ e a ‘leveza’, a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, como marcas particulares de representar práticas sociais emancipatórias. A

função representacional se refere aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações, como os aspectos do mundo físico e social estão representados no texto. Aspectos particulares do mundo são representados de diversas maneiras, a serviço de práticas ideológicas ou emancipatórias. (FAIRCLOUGH, 2003).

Podemos verificar dentre as demais colaboradoras que, como destacado em **Azaleia**, a postura está mais relacionada a um movimento interno de mudança do que de posição: “[...] *Eu não digo na mudança nem de planejamento, eu percebo mesmo, assim na postura. É na postura mesmo das pessoas [...].*” Diferentemente de somar atividades extras curriculares ou curriculares ao planejamento ou de substituir alguma atividade por outra, é no como são realizadas na mudança de postura profissional. (NÚÑEZ ÁLVAREZ, 2013). A postura entre as colaboradoras está associada na maioria das vezes à ‘mudança’ de postura por parte do professor e principalmente em relação às famílias e alunos, como coloca **Azaleia**: “[...] *a postura, porque se eu aceito o aluno do jeito que ele é [...] dentro da Pedagogia Sistêmica, exercitando essa postura, faz diferença na vida da criança, na vida das famílias, na vida dos profissionais [...].*” As práticas sociodiscursivas de Pedagogia Sistêmica representam aspectos do mundo de modo a acrescentar à postura docente “uma qualidade humana para estabelecer vínculos de reconhecimento em relação a seus estudantes, suas famílias e aos demais colegas da equipe de ensino”. (ENRICH PARELLADA, 2006, p. 6). Para isso, **Marte** destaca: “[...] *eu tenho que tá disponível tá aberta né inclusive pra fazer mudanças que é a mudança de postura de vida [...].*”, ou seja, essa mudança de postura implica nos modos de estar, inter(agir) e ser no mundo, especialmente, no contexto escolar.

Quanto à marca linguístico-discursiva ‘leve’, muitas professoras representaram suas profissões mais leves a partir de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, como coloca **Vênus**: *depois que a Pedagogia Sistêmica chegou pra mim, éééé, eu vejo que tudo mudou no sentido de ficar mais leve, sabe? Então está muito mais leve*. A colaboradora acrescenta ainda que: “[...] *não são melhores, mas são diferentes a ponto de trazer uma leveza [...].*” **Azaleia** fala “*de aceitação total pra que as coisas possam fluir e as pessoas possam caminhar com leveza [...].*”. Fluir com leveza, sem peso e impotência, é superar conflitos que causam dor em vez de apontar para o problema. Quando os docentes vivenciam essa leveza com sua própria família e as famílias dos estudantes, ao tomar somente o que lhe é devido, sem julgamento e com equilíbrio, ele pode vivê-la com os estudantes no contexto de sala de aula. A leveza do amor na ordem, equilíbrio e

pertencimento: Eu sou e Tu és, a minha origem e a sua, e nós pertencemos. (HELLINGER, 2017).

O autor acredita que se as leis do amor, quando observadas, são consideradas e colocadas em prática, os atos de educar e ensinar podem ser superados, pois passam a fluir e de forma mais leve, assim o peso dá lugar à *fluidéz* e à *leveza*. A partir das leis do amor, reconhecemos, honramos e somos gratos por tudo, e no nosso lugar olhamos para a história de cada um. Especialmente o docente com seus estudantes, não tem a pretensão de controle total das coisas, no sentido de querer consertar a vida deles, com isso tudo flui com mais leveza.

O amor aqui não romantiza um ideal em detrimento do real, pois este pede socorro, mas a leveza se faz no como, em uma mudança de postura diante das realidades cotidianas dos contextos escolares. Na perspectiva quântica, articulada à base sistêmica-fenomenológica em que as práticas de Pedagogia Sistêmica se baseiam, Bustamante Pastor (2006) destaca que, quem observa pode modificar a realidade, portanto, a partir do como olhamos podemos mudar essa realidade. Segundo o autor o ‘Como fazer?’ “entre outros meios, através da transformação das nossas imagens internas e das nossas atitudes perante o que foi e o que será e ganhando força para reconhecer o que é. [...] os movimentos sistêmicos são de grande ajuda” (BUSTAMANTE PASTOR, 2006, p. 1).

Assim, continuamos seguindo, pluridisciplinarmente, com a retomada e reflexão dos objetivos e questões de pesquisa, nas reflexões nada conclusivas a seguir, visando, por fim, a mudança social.

ALGUMAS REFLEXÕES PARA (NÃO) CONCLUIR: PRÁTICAS SOCIAIS DE PEDAGOGIA SISTÊMICA TECENDO PARA RESSIGNIFICAÇÕES ENTRE A RAZÃO (MENTE) E O SENTIR (CORAÇÃO)

“Pensar con el corazón, sentir con la mente”
(VILAGINÉS TRAVESET, 2005, p. 72)

Ao caminhar para o momento (não) conclusivo dessa investigação, lembrei-me da palavra tessitura e perguntei-me por que escolhi essa palavra? Foi somente porque achei requintada para uma tese ao encontrá-la nos textos de Fairclough? Ao final, vi que nossa conexão estava além, pois me recordei do termo ‘tecer’ que me levou para ‘tecido’, que me levou a refletir: quem está no tecido? Minha mãe e toda uma geração de mulheres, anteriores a mim.

Querida mamãe e queridas ancestrais, aqui estou, tecendo... chegando nos arremates, mas não fugindo das regras dos ajustes, reajustes e recriações. No entrelace de linhas teóricas, metodológicas e saberes, a partir de cortes e recortes, o tecido foi se transformando e as restas foram muito bem guardadas, como vocês fazem, para então continuar meu processo pluridisciplinar de tessitura.

Isso! lembrei-me, também, das inúmeras colchas de retalho que eu presenciei sendo, criativamente, tecidas, ao me deparar com a ‘bricolagem’ de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), que significa o sujeito que “confecciona colchas”, utilizando-se, de forma lúdica, de várias ferramentas, materiais, métodos e estratégias, como ocorreu na tessitura deste estudo, em alusão às colchas de retalho da minhas ancestrais, para as interpretações essenciais da vida social em redes de práticas escolares. Assim, eu me propus a constituir, criativamente, essa tessitura final e arrematar, com possíveis ajustes, uma colcha de retalho que está a serviço da vida.

Após esse vínculo ancestral ter sido pontuado em reverência à minha história, passo às vozes que constituíram meu texto e possibilitaram as articulações dialéticas possíveis na intenção de promover este estudo. Em decorrência disso, para (não) concluir, pois é um processo que se encaminha, alvorece com uma reflexão sobre as veredas dialógicas e dialéticas de ressignificação entre a razão e o sentir, justamente proposto por Vilagnés Traveset que se mobiliza no “pensar com o coração e sentir com a mente” (VILAGNÉS TRAVESET, 2005, p. 72). Isso porque os atos sociodiscursivos da maioria dos colaboradores se fizeram pertinentes, nas palavras de Freire (1981), para enfatizar que é preciso acreditar em uma pedagogia da indignação, todavia livre de mágoa e rancor

que só trazem angústias improdutivas. Desse modo, revela-se importante buscas por uma pedagogia da construção, do entusiasmo, da surpresa e da admiração, diante das afirmações da vida.

Em face do objetivo geral de – **Compreender as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica e as possibilidades de (re)significação de modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser em contextos de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal** –, busquei refletir sobre a análise, retomando os objetivos e questões de pesquisa, a partir de bases teóricas trazidas pela ADC, Pedagogia Crítica e pela Pedagogia Sistêmica. Essas perspectivas apontam para a realidade social visando à prática social, corroborando suas relevâncias para este estudo.

Como já enfatizamos, os participantes ativos em ‘nomear’, a partir dos seus discursos, foram atores sociais que realizaram a formação em Pedagogia Sistêmica, especialmente no IHVF, além de atores sociais que não realizaram, mas estavam imersos em um contexto escolar permeado por práticas sociais de Pedagogia Sistêmica. A partir disso, os colaboradores discursaram de modo particular sobre os temas relacionados às redes de práticas dos contextos escolares, articulados às práticas sociais de Pedagogia Sistêmica.

As marcas linguístico-discursivas de diferenciação entre as escolhas lexicais nas redes de práticas escolares, a partir de um discurso particular de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica que nomeia, foram evidenciadas melhor nas análises intercaladas das entrevistas de entrada e de saída e, muitas vezes, reafirmadas nas entrevistas durante a formação e pós-formação nas rodas de conversa, observações, oficinas e análise documental. Fairclough afirma que “as palavras têm vários significados, e elas são ‘lexicalizadas’ tipicamente de várias maneiras. Isso significa dizer que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar as palavras e como expressar seus significados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 239).

À luz dos estudos críticos do discurso, além de focalizar nesses modos particulares de lexicalização da Pedagogia Sistêmica, verificamos que são marcas linguístico-discursivas particulares, pois, na sua articulação semântica entre as palavras, atuam de diversas maneiras. Portanto, no decorrer da pesquisa, denominamos as chamadas frases, expressões sistêmicas de marcas linguístico-discursivas de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, por sua especificidade não se estabelecer na materialização da dimensão física de léxicos particulares da Pedagogia Sistêmica, mas nas dimensões sociodiscursivas. Desse modo, foi possível

descrever, interpretar, explanar e, assim, identificar práticas sociais de Pedagogia Sistêmica como possibilidade de superação e ressignificação de redes de práticas sociais no contexto escolar, de reprodução e manutenção de relações assimétricas de poder, de ideologias hegemônicas e do ser que oprime e que é oprimido.

Desse lugar, foi relevante trazer as contribuições teóricas-metodológicas dos Estudos Críticos do Discurso. As abordagens linguísticas vêm consolidando a perspectiva de organizar o léxico conforme características específicas, isto é, a partir de um hiperônimo. Contudo, isso não envolve somente a organização das relações de palavras, mas essas escolhas linguístico-discursivas têm influência neuropsicológica e contribuem para esse movimento interno.

Abrindo espaço para a interdisciplinaridade, como os ECD viabilizam, o psicólogo soviético Alexander Romanovich Luria pontua que a palavra ou escolha lexical é “um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais” (LURIA, 1986, p. 88). Nesse sentido, vimos que a maioria das colaboradoras compreenderam que a palavra “não é uma simples designação de objeto, ação ou qualidade. Por trás da palavra, não há um significado permanente: há sempre um sistema multidimensional de enlaces” (LURIA, 1986, p. 90), contrariando visões limitadas à lexicografia mental. A colaboradora **Vênus** diz: “[...] *senti dentro de você o movimento [...] eu percebi em mim mesma, né? que eu falava que ia tá tudo certo aí, só que não tava tudo certo, né? Então, assim, por que, às vezes, a gente fala porque a gente também precisa ouvir o que a gente tá dizendo [...].* As escolhas lexicais, conforme o autor “são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar” (LURIA, 1986, p. 88). Nesse sentido, a junção léxico-semântica, nesta pesquisa, foi além do significado das palavras, portanto são marcas linguístico-discursivas.

Em consonância com a visão de Freire, entende-se que “a palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as. Não é só pensamento, é ‘práxis’. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho” (FREIRE, 2005, p. 10). O autor acrescenta ainda que a palavra tem vida, por sua existência dialógica autêntica, pois “expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FREIRE, 2005, p. 28).

Dentro de um contexto de práticas pedagógicas, transpor a barreira da razão e chegar ao sentir, movimento interno, para a mudança de postura no representar, (inter)agir e ser, constatou-se a possibilidade de o movimento interno contribuir para processos de mudança nas redes de práticas dos contextos escolares. A filosofia africana Ubuntu, contemplada na Pedagogia Sistêmica, supera a visão de que o todo é a soma de partes, pois a existência do ‘Eu’ se dá na interação com o ‘Tu’. *Sawubona!* tem significação de respeito e de valorização do ‘Eu’ e do ‘Tu’, que supera a limitação do sentido racional, pois chega no coração, no qual há mais possibilidade de constituir o sentir. Assim, as marcas linguístico-discursivas revelam diferentes formas discursivas, articuladas aos diversos momentos de práticas sociais.

Quando **Vênus** falou sobre a compreensão de que não basta só proferir as frases ou expressões sistêmicas, ela logo reconheceu, também, que não é necessariamente porque a pessoa diz, como a expressão metafórica está dizendo da “boca pra fora”, o contexto também influencia o seu sentir, a sua postura interna: “[...], *mas, muitas vezes, a gente é esbarrado no sistema. Às vezes, a gente é esbarrado, por exemplo, agora na pandemia, né? [...]*” .

O “não julgamento” foi uma das práticas sociais de Pedagogia Sistêmica bastante justificada entre a maioria das colaboradoras, no sentido de ser tão legitimada culturalmente nos espaços sociais, especialmente na escola, que se falava em não julgar, mas, no fazer com outro, julgava. Portanto, principalmente as colaboradoras que participaram da pesquisa no período do ensino remoto, devido ao isolamento social em função da COVID 19, colocaram-se em processo quanto ao julgamento.

Por outro lado, como destacam Freire (2005) e Fairclough (2003), nesse processo vivo e dialógico de elaboração e reelaboração sociodiscursiva no mundo e com o outro, consideramos, a partir das análises, que a maioria das colaboradoras superaram muitas questões nesse contexto atípico, mesmo nesse processo de constituição de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica no contexto de ensino remoto.

A partir de uma relação dialética, a linguagem, como discurso, pode ser descrita e analisada como um modo de ação de sujeitos sobre o mundo e sobre os outros, além de ser apenas considerada uma maneira de reprodução de estados da realidade. Ao mesmo tempo em que o sujeito é constituído sob a repressão dessas exigências dominantes, estas fazem emergir no sujeito uma ação para a transformação, como um sujeito constituidor nesse processo que experimenta e cria novas possibilidades de significar a linguagem. Assim, uma escola que dialoga, por meio de uma consciência crítica, com as práticas

sociais dos estudantes e do professor, respeitando a história de vida de cada um, possibilita a (re)construção de processos identitários. Uma prática educativa dialógica possibilita aos educadores e educandos constituírem processos de emancipação humana que refletem em suas formas de sentir, de pensar e de agir diante do mundo, dos outros e de si próprios, como afirma Freire (1981).

De tal modo, ao discorrer sobre essas reflexões discursivas, seguimos com a proposta mais produtiva, reafirmando aqui as concepções de Fairclough, “focar em como diferentes discursos estruturam o mundo diferentemente, e, em consequência, nas relações semânticas entre as palavras” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

Nessa perspectiva, verificamos que diversas questões, relacionadas ao ‘lugar’, foram encontradas nas representações discursivas da maioria dos colaboradores. A relevância mais proeminente de marca linguístico-discursiva de ‘lugar’, entre os colaboradores, foi ‘o estar no lugar’, com significação de função/papel. Houve uma necessidade maior de se identificar no seu lugar no contexto escolar e identificar o outro, em relação ao seu papel/função, antes de articular com a ordem hierárquica de lugar. Desse modo, primeiramente, o lugar ficou bastante direcionado, entre as colaboradoras, para a função, o papel do professor.

Nesse processo de se identificar no seu lugar de função/papel, há uma ressignificação na negociação de identidades em relação às famílias, no sentido de não ocupar o lugar da família na (inter)ação com o estudante. O ‘estar no lugar’ segue nas atividades da formação com o “ser apenas a professora”, e muitas colaboradoras apresentaram essa marca linguístico-discursiva ao falar de ‘estar no lugar’. Docentes que não estão no papel de professora de sala de aula também contemplaram seus lugares: “*eu sou apenas a gestora*”, “*eu sou apenas a orientadora*”. Para as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, significa desempenhar o seu papel, na sua função, não querer assumir outras funções, inclusive o da família, na interação professor- estudante. Isso foi muito elucidado entre as colaboradoras, constituindo possibilidades assertivas de superação das relações assimétricas de poder entre família-escola. Os instrumentos/técnicas de pesquisa provocaram reflexões sobre a necessidade de controle total das coisas que muitas docentes tomam para si, na pretensão de querer salvar o estudante, com isso saem do seu lugar no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, além da negociação do ser, enquanto sujeito moral, os discursos de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica sobre o ‘lugar’ representam mais um processo emancipatório, do que a prática ideológica hegemônica de dominação, e produzem

possibilidades de mudança, acionando questionamentos em relação a interações sociais legitimadas na assimetria de poder. Nessa visão, o contexto escolar é um espaço de (inter) relacionamentos sistêmicos, em que cada um tem o seu lugar e, ao mesmo tempo, estão interconectados, de modo que, quando um está fora do lugar, não interfere somente em um sujeito do contexto, mas interfere no bem-estar do grupo e pessoalmente, conforme salientam HELLINGER, 1998; OLVERA, 2011.

Enquanto movimento de pesquisa, fragmentamos as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica em marca linguístico-discursiva, contudo eles atuam em conjunto, uns mais próximos outros menos próximos, como identificamos nas representações discursivas dos colaboradores, principalmente os que fizeram a formação. Após o destaque dado ao léxico “Lugar”, pois chamou muito atenção em sua regularidade e constância nas análises, seguiremos com a articulação dessa marca linguístico-discursiva, já que se tornou muito evidente nas representações discursivas dos colaboradores.

A formação em Pedagogia Sistêmica se movimenta a partir de marcas linguístico-discursivas, sempre em conjunto com o movimento interno de sentir com as emoções, ou com o coração, como já mencionado, mas que todo esse movimento se constitui a partir das leis do amor, elucidadas por Hellinger (2017) – Pertencimento, Ordem/Hierarquia e Equilíbrio –, contextualizadas para a educação a partir da Pedagogia Sistêmica, em consonância com os modos de significação representacional, acional e identificacional de, conforme avulta Fairclough (2003).

Nos objetivos educacionais, esses princípios fornecem as possibilidades de construção de um espaço educativo de inclusão para todos, em que todos têm o seu lugar de respeito da maneira que são, incluindo seu sistema familiar; superando estigmas e padrões que provocam dificuldades comportamentais, e, conseqüentemente, comprometimentos no processo de ensino e aprendizagem. Para além das diferenças, que muitas vezes rotulam e estigmatizam o estudante, práticas sociais de Pedagogia Sistêmica olham para a diversidade de contextos culturais, sociais e familiares que convivem nas instituições escolares.

O fortalecimento desse discurso se faz essencial na perspectiva dos ECD, pois o empoderamento de si é o olhar da escola para a história de vida do estudante, uma vez que este não é uma tábula rasa. Para Freire (1981), o processo de humanização na ação pedagógica torna-se possível apenas quando o educador destitui da sua ação pedagógica, práticas educativas de desumanização e assume uma prática humanista/libertadora. Com efeito, a necessidade de não idealizar os educadores, como simples professores que

transmitem conteúdos, impõe regras de comportamentos, mas valorizá-los, como mobilizadores de processos sócio-históricos e culturais.

O ‘lugar’ do docente e do sistema familiar do estudante, pois já sabemos que ele não vai sozinho para escola, negocia identificações do ser em papéis sociais e pessoais para o pertencimento de todos, como podemos representar essa necessidade intensificada do ‘lugar’ em **Terra** atrelada a uma necessidade de pertencimento: “*o pertencimento é [...] justamente tá dando lugar para tudo para todos*”.

O ‘pertencimento’ foi bem explorado entre as colaboradoras e próximo a ele está o ‘todos’ e ‘hierarquia/ordem’. A questão do pertencimento na hierarquia de lugar, abordado acima, teve sua constância entre docente-escola-família, a questão do pertencimento na ordem de nascimento teve regularidade entre os estudantes e entre os professores. O estudante pertencendo, junto com o seu sistema familiar e a partir da sua ordem na vida. Muitas colaboradoras relataram esse pertencimento entre os estudantes, como uma experiência de sucesso. Ilustramos com as representações de **Bromélia**: “[...] *eu ensino, eles aprendem e pronto! eu não preciso ficar na repetição e na cobrança que era antes [...]*”. Isso porque, segundo a colaboradora, realiza essas práticas de pertencimento e relata com muita alegria e entusiasmo: *Só que a primeira coisa que eu faço é trabalho com as famílias [...] o bonequinho das famílias [...] colocá-los na ordem, é a primeira coisa, e trabalho com todos os aluno e trabalho isso assim. Duas semanas, pra que todos estejam bem, aí eu começo o conteúdo[...]*”.

Por seu turno, Enrich propõe que o (a) professor (a) precisa acrescentar à sua postura “uma competência significativa no conhecimento do que ele / ela vai ensinar e uma qualidade humana para estabelecer vínculos de reconhecimento com seus estudantes, suas famílias e o resto dos colegas da equipe de ensino” (ENRICH, 2006, p. 7).

Na perspectiva de ECD, o discurso não é mera prática social, “mas é considerado como elemento semiótico das práticas sociais, incluindo não só a linguagem, como também a comunicação “para-verbal” (expressões faciais, movimentos do corpo, os gestos), bem como as imagens visuais” (Dias, 2011, p215). Nos compartilhamentos da pesquisa, foram verificadas essas mudanças de linguagem nos discursos da maioria das colaboradoras, como vimos em **Bromélia**, a partir dos exercícios sistêmicos, paralelos às transformações da comunicação verbal e para-verbal dos estudantes, relatados pela maioria das colaboradoras.

Considerar o estudante, junto ao seu sistema familiar, e trabalhar na ordem da vida, localiza o estudante a partir da sua historicidade e, com isso, favorece-se a

diversidade que contribuiu para o pertencimento no processo de inclusão, desmistificando ideologias abstratas. Muitas vezes, estas são falsas constituições que não se baseiam na sociedade, segundo apontam Fairclough e Wodak (2000), por exemplo, as classificações de anormal e normal, segundo as quais o estudante com deficiência é considerado o anormal e, por isso, menos capaz que o estudante sem deficiência.

O questionamento de práticas tradicionalmente arraigadas, por meio de provocações de pertencimentos igualitários (Hellinger, 2008), pode promover mudanças na prática pedagógica que contribuem para uma prática social que emancipa. Assim, a *Lei do Pertencimento* de Hellinger, que se resume ao direito igualitário de pertencer (Hellinger, 2008), favoreceu mudanças na prática social. Este emancipar-se, por meio dos processos pedagógicos que se constituem na relação entre discurso e prática social, possibilitou o deslocamento e a desmistificação de crenças que sustentam e perpetuam estruturas dominantes, como explanam Rezende & Ramalho (2010).

O exercício baseado na lei da *Ordem*, a *hierarquia* da vida, em que o antecedente tem preferência sobre o que vem depois, é atribuição de lugar que se aproxima do lugar de função dos docentes e das famílias, o que a muitas docentes fazem em relação aos estudantes é, também, uma atribuição de lugar social. Em sala de aula, como um espaço institucional, a atribuição de espaço físico tem implicações na atribuição social. Portanto, a forma como foi proposta essa atribuição de lugar partiu de um discurso que não se restringe a reproduções institucionalizadas e de relações sociais, ela se constituiu e foi constituída nas possibilidades de ressignificações dos modos de ser, estar, sentir e (inter)agir, como fora aludido por Fairclough (2016, 2003).

A partir da organização dos dados para a visualização das regularidades das marcas linguístico-discursivas, verificamos que o que permeiam o lugar de pertencimento e de ordem, na perspectiva de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, não são práticas institucionalizadas, ideologias hegemônicas nem relações de poder, mas sim a partir de significações acionais de – ‘olhar’, ‘sentir’, ‘dar conta’, ‘fazer parte’, ‘acolher’, ‘ajudar’, ‘aceitar’; da identificação de – ‘todos’ e também de ‘cada um’, ‘do jeito que ele é’; da representação – da postura e da leveza.

Com respeito às marcas linguístico-discursivas ‘olhar’, bem próximo das constâncias do ‘lugar’ entre as colaboradoras e na subjetividade das colaboradoras, muitas trouxeram a perspectiva que vai além do ver fisicamente com os olhos, pois se olha também através do coração, com o ‘sentir’. Esse é o olhar humano em estado de presença, para as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, possibilitando a superação da reprodução

e da manutenção de olhares de julgamento, de distanciamento e de discordância do outro, a partir de interesses dominantes. Esse olhar é vivo e faz coisas, pois olha para a história do estudante, como ele é, na postura da concordância, todos fazem parte, quando cada um pertence com seus destinos e do jeito que dar conta.

Segundo Bustamante Pastor, a Pedagogia Sistêmica “é a educação que nos ensina a olhar, situar-nos e relacionar-nos adequadamente com os sistemas humanos que nos cercam e com aqueles aos quais pertencemos; seja escolar, familiar, social ou organizacional”. Portanto, esse ‘olhar’ se completa no movimento de ‘sentir’ que passa pelo coração, dando espaços para outros sentidos, não somente o da razão, há possibilidade de um olhar de inclusão x opressão, de concordância/acolhimento x julgamento/ajuda assujeitada. Como coloca **Esmeralda**, em relação ao sentir: “*ele [estudante] tem que sentir que é real de você para ele*” – “*ele precisa sentir que essa relação é real não adianta eu só falar sem sentir.*”

Essas reflexões, entre a maioria das colaboradoras, colocaram-nas em uma representação de lugar no contexto escolar não só de desempenho de função, mas de ser apenas professora sem sofrimento e com mais leveza. Hellinger (2017) acredita que, se as leis do amor, quando observadas, são consideradas e colocadas em prática, os atos de educar e ensinar podem ser superados, pois o ensinar e o educar passam a fluir e de forma mais leve, assim o peso dá lugar à fluidez e à leveza. A partir das leis do amor, reconhecemos, honramos e somos gratos por tudo, e, no/do nosso lugar, olhamos para a história de cada um. Especialmente o docente com seus estudantes, não tem a pretensão de controle total das coisas, no sentido de querer consertar a vida deles, por isso tudo flui com mais leveza.

Fluir com leveza, sem peso e impotência, é superar conflitos que causam dor em vez de somente apontar para o problema. Quando os docentes vivenciam essa leveza com sua própria família e as famílias dos estudantes, ao tomar somente o que lhe é devido, sem julgamento e com equilíbrio, eles podem vivê-la com os estudantes no contexto de sala de aula. A leveza do amor na ordem, equilíbrio e pertencimento: Eu sou e Tu és, a minha origem e a sua, e nós pertencemos. O amor aqui não romantiza um ideal em detrimento do real, pois este pede socorro, mas a leveza se faz no “como”, em uma mudança de postura diante das realidades cotidianas dos contextos escolares.

A maioria das colaboradoras utilizarem o termo ‘aceitar’, em vez de concordar, pois é contemplado na formação, a partir dos preceitos da Pedagogia Sistêmica, que aceitar é diferente de concordar, apesar de se aproximarem do sentido de concordância, a

palavra aceitação, nos textos, não traz o sentido de concordar para a (inter)ação, apenas deixa lacunas: *“hoje eu vejo que esse processo de inclusão é simplesmente aceitar né”*.

Na concordância, a base ontológica de Hellinger (2006) é o Pertencimento do outro, ao concordarmos com o que nos outros excluímos, sem querer impor padrões como os certos, pois todos têm o mesmo direito de ser. Para o autor, esta base ontológica só é possível quando há superação de um pertencimento que se apoia em princípios morais e éticos, que nem sempre são valores universais, ou de uma consciência pessoal que defende seus interesses próprios e exclui o de outros. O que diferencia as “consciências” nesse campo fenomenológico é justamente a abrangência e a dinamicidade das ordens do amor, como se verifica em Schneider (2007).

Ademais, enquanto o lugar volta-se mais para as redes de práticas entre docente-famílias-escola, o sentir e o olhar voltam-se mais do docente-escola para o estudante-família; e qual o lugar do estudante nesse processo? Segundo as práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, é de receber, de quem veio antes, para, então, passar para frente o que recebeu. Conforme trechos das representações discursivas de **Esmeralda** sobre o olhar para um estudante com necessidades educacionais especiais: *“depende do jeito que o professor olha para aquele aluno”* – *“ele precisa olhar para o ser humano”* – *“o professor precisa olhar para cada um”* – *“porque eu tive um olhar diferente pra ele”* – *“eu olhei pra ele incluindo os pais”* – *“eu percebo que talvez falte esse olhar”* – *“talvez pela forma que eu olhava pra ele”* – *“que quando você olha a história desse menino”* – *“você tem que olhar pra essa mãe, olhando pra ela”*.

A maioria dos colaboradores estão em processo de um olhar de negociação com as identidades e diferenças, principalmente de estudantes com necessidades educacionais especiais, com a forma de representá-los e acionar melhores maneiras de promover interações entre estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência, entre estudante e docente, visando à agentividade de todos nos processos identitários entre igualdade e diferença. Dessa maneira, o modelo de escola inclusiva da atualidade deve reconhecer as diferenças e reforçar discursos que proporcionam desenvolvimento e aprendizagem para todos. Portanto, cabe à escola contemporânea reconhecer discursos e práticas que continuem apontando novos diálogos. Diálogos estes que contribuam para os processos de ensinar e de aprender, visando à superação de uma metodologia excludente que afasta discentes de docentes por focar em padrões, em estereótipos e na transmissão passiva de conhecimento considerado conteúdo.

A partir de uma perspectiva dos ECD, os eventos discursivos observados em sala de aula e narrados pelas colaboradoras mostram como interações constroem significados nas relações dialéticas entre estudante e estudante, estudante e professor e, assim, ao criar condições de empoderamento, favorecem mudanças no direito de pertencer. Este empoderamento transforma a maneira de se trabalhar na escola e as posturas dos sujeitos envolvidos, pois estes se tornam agentes do seu discurso – e não apenas se submetem a ele. Nesse sentido, as práticas escolares seguem o que diz Fairclough (1999) a respeito de globalização, a de que, como uma nova organização social, carece de ‘consciência crítica da linguagem’, como parte dos recursos dos sujeitos sociais para conviver de novos modos em novas posições. Para Hall (2005), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7), que se localizava em sua classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade e necessidades educacionais especiais.

Quanto à outra lei proposta por Hellinger, a lei do *Equilíbrio*, que é a proporção entre o dar e o tomar, não sendo permitido levar vantagem à custa de outro, segundo apontamentos de Hellinger (2008), esta não ficou clara nas representações discursivas das professoras, muitas não acionaram os modos de dar e tomar; ao falar de equilíbrio, ficou muito na representação de equilibrar as relações, sem se aprofundar na ação do dar e do tomar nas (inter)ações, em relação ao ser que dar e o ser que toma, como isso é representado entre pares e entre hierarquias, assim como o movimento da ajuda, que se interrelaciona nesse processo de dar e receber. A ajuda entre ajudante e ajudado ainda se constituiu, em sua maioria, no apassivamento do ajudado.

De um modo geral, há uma cultura universal do “eu quero ajudar”, “você tem que ajudar”, “é preciso ajudar” os ‘necessitados’, ou seja, uma relação assimétrica de quem ajuda como o salvador e o ajudado como assujeitado. Ademais, como essa ação se torna um hábito social, uma ação costumeira, a razão domina o sentir e o agir humano. Desse modo, na maioria das vezes, há uma relação entre ajudante e ajudado que, em vez de contribuir, traz conflitos. Conforme Hellinger, a ajuda

pressupõe que, primeiro, nós próprios tenhamos recebido e tomado. Somente assim teremos a necessidade e a força de ajudar outros, principalmente quando essa ajuda exige muito de nós. Ao mesmo tempo, pressupõe que aqueles que queremos ajudar também necessitam e desejam aquilo que podemos e queremos dar a eles. Caso contrário, a nossa ajuda se perde no vazio. Separa, ao invés de unir (HELLINGER, 2005, p. 11).

A aplicação dessas leis, por meio do discurso (Fairclough (2006) sobre a teoria de Sinclair e Coulthard, 1975), questiona um modelo clássico de discurso de sala de aula que se centra no professor e, com isso, não vislumbra a diversidade das práticas de sala de aula na atualidade. Ao se contrapor a estas práticas excludentes, o discurso de sala de aula se atualiza mais em consonância com a diversidade ali existente. Contrapõe-se a discursos que, neutralizando as diferenças e parecendo como mais homogêneos, acabam contribuindo para o fortalecimento de práticas dominantes:

elas aparecem como se simplesmente estivessem lá, disponíveis para descrição, e não como tendo sido postas lá por meio de processos de contestação a práticas alternativas; não como práticas ‘investidas’ de ideologias particulares (por exemplo, concepções de aprendizagem e aprendizes) e auxiliam na manutenção de relações de poder particulares na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016, p. 34).

Nesse sentido, esta concepção de discurso despreza o direcionamento social ao desconsiderar “como as relações de poder moldam as práticas discursivas e ao deixar de situar historicamente o discurso de sala de aula em processo de luta e mudança social” (Fairclough, 2016, p. 37). Para Fairclough (2016), os “diferentes discursos constituem entidades-chaves (sejam elas a doença mental; a cidadania; ou o letramento) de diferentes modos e posicionam pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 22). O envolvimento da ADC, a favor dos grupos oprimidos em detrimento dos grupos dominantes, revela explicitamente sua capacidade de emancipação.

A partir dos questionamentos de Fairclough (2016) em relação à abordagem de Sinclair e Coulthard (1975), vê-se que os modos de pensar, sentir (inter)agir e ser nas representações discursivas das colaboradoras provocam uma orientação social para os discursos e, assim, uma descentralização de posições autoritárias entre professor e estudante e estudante e estudante, voltando-se para um viés de heterogeneidade potencial dos discursos no contexto escolar. Os discursos provocaram mudanças mais profundas do que uma mera comunicação ou troca de informações. Como a abordagem de práticas sociais de Pedagogia Sistêmica não se estabelece no julgamento, na pena e na expectativa, há possibilidades de ressignificações dos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser nas redes de práticas sociais nos contextos escolares.

Nas palavras de Freire (1921), o processo de humanização, como uma prática constante de libertação, não se concretiza na consciência humana, mas nas práticas sociais

que se constroem e desconstroem cotidianamente. Destaca-se ainda que “não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados” (Freire, 198, p.73), ou seja, as relações por meio do discurso não devem ser vistas como dicotômicas, mas sob um viés dialógico para, de tal modo, alcançar a transformação social e as (re)construções identitárias. O processo reflexível sobre a ordem do mais velho para o mais novo, do lugar dos docentes e das famílias foi uma das práticas que possibilitaram o empoderamento, e emancipação de atores sociais.

Nos relatos das colaboradoras, há evidências de que os estudantes sentiram o seu lugar, se identificaram e (inter)agiram de maneira diferente sobre ele; articulado a isso, vem a entrada das famílias na sala de aula na representação com os ‘bonecos de força’. Essas práticas – inclusive realizadas entre as colaboradoras, pois conforme os preceitos da Pedagogia Sistêmica, o docente que não toma seu pai e sua mãe, além de ocupar o seu lugar de função e de ordem na vida, não leva isso adiante com seus estudantes – foram muitas vezes denominadas de “lugar de força”.

Assim, reconstitui-se uma ordem, o pertencimento na concordância, sem julgamento dos atores escolares, em que cada um pertence, junto aos seus sistemas familiares, do jeito que é, embasados numa interação entre o dar e tomar, conforme seu lugar na ordem e, por meio de uma ajuda que agência, emancipa. A partir dessas e outras práticas sociais de Pedagogia Sistêmica, verificou-se entre a maioria dos colaboradores, que muitos desafios nos contextos escolares cessam ou amenizam, e a aprendizagem flui. Desse modo, foram alcançados objetivos educacionais, propostos por Enrich, para quem, os objetivos das instituições educacionais podem ser sintetizados em três eixos, como “o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos escolares, a consolidação dos processos de socialização e a melhoria da autoestima, isto é, o bem-estar dos estudantes (sem esquecer o dos próprios professores)” (ENRICH, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a aplicação das leis sistêmicas que regem o sistema familiar–equilíbrio, ordem e pertencimento –, propostas por Bert Hellinger, puderam também ser contempladas no sistema escolar e contribuiu de modo significativo para sanar, ou, ao menos, amenizar as dificuldades encontradas no contexto escolar, principalmente, nas interações escola-estudante-docentes-família (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

Como proposta de estudos futuros, a reorganização do discurso em sala de aula mostra também que novos discursos acadêmicos sobre práticas sociais pedagógicas consideradas alternativas, como a Pedagogia Sistêmica, possibilitam esse repensar sobre os processos inclusivos atuais, considerando suas implicações pedagógicas,

organizacionais e sociais para a educação, ou seja, considerando mudanças nas práticas sociais. Assim, seguindo uma “constituição humana”, a partir da linguagem, enquanto sociodiscursiva, que reorganiza experiências e produz novos modos de pensar, sentir, (inter)agir e ser, vale salientar a importância da ressignificação dos processos educativos para a mudança social.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998[1971].
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARAGÃO, P. C. M e Matos, K. S. L. Educação e Espiritualidade: a Pedagogia Sistêmica no cotidiano acadêmico e suas reverberações. In matos, k. s. l. de; et al (Orgs.). **Pedagogia sistêmica: quem me diz onde é a estrada?** Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, p. 156, 2019.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCHER, M. **Being human: the problem of agency**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006
- BAPTISTA, J. A. **Inclusão e desenvolvimento**. A face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, n. 17-18, p. 123-140, 1 jan. 2010.
- BARBOSA-ANDRADE, F. S. **Qual é o lugar do papai: Percepções e práticas de Educação Sistêmica para educadores, psicopedagogos e terapeutas**. Brasília-DF: Editar Editora e Arte. Coleção O olhar do coração, 2018.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- BARROS, D. P. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BARROS, S. M. **Realismos crítico e emancipação humana**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015
- BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (org). **Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p.27.
- BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. 224p.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas, histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [2001].

BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas**, 6ª edição, Ed. Vozes, Petrópolis – RJ, 2010 [1976].

BHASKAR, R. **Reflections on Metareality: transcendence, emancipation ad everyday life**. A philosophy for the present. London: Routledge, 2012.

BHASKAR, R. **From east to west: Odyssey if a sould**. London: Routledge, 2000

BHASKAR, R. **From Science to emancipation**. Alienation and thye actuality of Enlightenment. Sage Publication: New Delhi/London, 2002

BHASKAR, R. **Philosophy and scientific realism**. In: ARCHER, M. et al. **Critical realism: essential readings**. London: Routledge, 1998.

BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. New York: Routledge, 2008

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO. **O professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo:Parábola Editorial, 2008

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28ª ed., 1995.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Lei nº 13.005/2014. Ministério da Educação. Brasília: 2014.

BUSTAMANTE, A. P. Pedagogía Sistémica, educar en el orden. **Revista: La guía de cursos**. Madrid: Gente, nº20, p. 14, 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalhos em Linguística Aplicada. São Paulo: Unicamp, 1994. p. 55-69.

CANDAU, V. M. F. **Educação em direitos humanos e formação de professores/as**. In: SCAVINO, S.; CANDAU, V.M.F. (Org.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et al, 2008.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1997

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. 263 p.

CASTELLS, M. (2008), **O poder da identidade**. Vol. 2, São Paulo: Terra e Paz.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 1994

CHAUÍ, M. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COELHO, C. M. **Inclusão escolar**. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: UnB/UAB, 2005.

COLLARES, C. L., e MOYSÉS, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias**, 23, 25-31. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>.

COROA, M. L. M. S. **Diferentes concepções de língua na prática pedagógica**. Revista do GELNE, Vol.3, no. 2, 2001.

DELORS J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

DIAS, J. DE F.; COROA, M. L. M. S.; LIMA, S. C. DE. Criar, resistir e transgredir: Pedagogia Crítica de Projetos e práticas de insurgências na educação e nos Estudos da Linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 29-48, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628/19475>. Acesso em: 10 de dez. de 2022.

DIAS, J.F. **A Linguagem do parto: discurso, corpo, identidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 10 v. (Coleção Linguagem e Sociedade)

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.

DIJK, T. A. **Critical discourse analysis**. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell, 2001

DIJK, T. A. **Ideology**. A Multidisciplinary Study. London: Sage, 1998

DIJK, T. V. **Discurso e Poder**. Tradução: HOFFNAGEL, K. F. et al. 2ª. Ed. São Paulo. Contexto, 2015

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação infantil - Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, Lisboa, Edições 70, 2007

ENRICH, C. P. La pedagogía sistémica: un nuevo paradigma educativo. **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, nº360, septiembre. 2006. Disponível em: www.educacionviva.com/Documents/.../pedagogiasistemica.pdf. Acesso em 1 Ago. 2019.

ENRICH, C. P; VILAGINÉS, M. T. **Las redes sutiles de la educacion**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2016.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), **La investigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47, 1989

FAIRCLOUGH, N. ; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In Teun A. van Dijk, (Ed.). **El discurso como interacción social** (pp. 367-404). Barcelona/Espanha: Gedisa., 2000

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 31-82.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016 [1992].

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989

FERNANDES, Adriana Hoffman. **Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** Tese de doutorado defendida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

FIORIN, J. L. Teoria dos signos. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIRACE, T. **Depois da última curva do rio, o começo: Adultecer**. Pedagogia Sistêmica. Editora Abrindo as Velas, 2013

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre:Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, H.V. **As Aventuras da Professora Tina: Bonecos de força**. Percepções e Práticas de Educação Sistêmica para Educadores, Psicopedagogos, Terapeutas e Pais. Brasília: Editar, 2019.

FONSECA, H.V. **As Aventuras da Professora Tina: o coração e o fio invisível**. Percepções e Práticas de Educação Sistêmica para Educadores, Psicopedagogos, Terapeutas e Pais. Brasília: Editar, 2018.

FONSECA, H.V. **Pedagogia Sistêmica: Uma semente para o futuro do Brasil**. Conexão Sistêmica Sul: Revista internacional de constelações e soluções sistêmicas. São Paulo: Conexão Sistêmica, v. 3. p 76, 2013.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Paris: Gallimard, v.3, 1994

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1997, 16ª ed. 288p.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2018.

FRANKE-BRYSON, U. **O rio nunca olha para trás**. São Paulo: Editora Conexão Sistêmica, 2013

FRANKE-GRICKSCH, M. **Você é um de nós**: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Patos de Minas, MG: Atman, 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **A pedagogy for liberation**: dialogues on transforming education. Santa Barbara: Bergin-Garvey/Greenwood, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 1921.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 122-123.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GANS, Herbert J. Public Ethnography, 1999. In **Qualitative Sociology**. Março de 2010, Vol. 33, No 1, pp. 97 – 104. Disponível em: <http://herbertgans.org/wp-content/uploads/2013/11/Public-Ethnography.pdf> [Acesso em: 20/01/2020].

GARCIA A. P. O.; SCHNEIDER, S. Los conflictos de los alumnos en la escuela como una expresión de amor a su familia. **Revista Mexicana de Peagogía**, junhp de 2004, n 77 pp 10-12

GARCIA, A. P. O. **Pedagogia Hellinger**. São Paulo: Terrahumida, 2019.

GARCIA, A. P. O. **Pedagogia Sistêmica Cudec con el enfoque de Bert Hellinger**. México: Editorial Grupo CUDEC, 2017 235p.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GERVÁS, J. M. A. et al. Interculturality, Intraculturality and Education: New Proposals for Sociocultural Intervention in Latin America. **Journal of Human Values** n. 23, v2, p. 106-115, 2017.

GERVAS, J. M.A; BURGO, M. A. D. Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad: Tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio. **Revista transnacional para la convivencia intercultural**. Burgos: Editorial Gran Vía, n. 9, p. 11-16, 2011.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1989].

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays in face to face behavior**, Garden City, New York, Doubleday, 1967

GOMES, R. A. A análise de discurso crítica: o projeto político de mudança social pelo viés discursivo. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 209-229, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, A Política e o Estado Moderno**. 6ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988 [1971].

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). **Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts**. New York: Macmillan, p. 181-202, 1997

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. São Francisco, Jossey Bass, 1994

GUEDES, O. **O que traz quem levamos para a Escola?** Curitiba: Appris, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa** (Vol. 2). Madrid: Taurus, 1985

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000..

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HAWKINS, M.; NORTON, B. **Critical language teacher education**. In Anne Burns, e Jack Richards (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education** Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-39, 2009.

- HELLINGER, B. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho**: um livro de consultas. Patos de Minas: Atman, 2007.
- HELLINGER, B. **A Simetria Oculta do Amor**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008 [1998].
- HELLINGER, B. **La verdad en movimiento**. Argentina: Alma Lepik, 2013
- HELLINGER, B. **No centro sentimos leveza**: conferências e histórias. São Paulo: Cultrix, 2006.
- HELLINGER, B. **O Amor do Espírito**. Patos de Minas: Atman, 2017.
- HELLINGER, B. **Olhando para a alma das crianças**. Belo Horizonte: Atman, 2015.
- HELLINGER, B. **Ordens da ajuda**. Tradução Tsuyuko Jinno-Spelter. Patos de Minas: Atman, 2005.
- HELLINGER, B. **Ordens do amor**: um guia para o trabalho com Constelações Familiares. São Paulo: Cultrix, 2007
- HELLINGER, B. **Ordens do sucesso**: êxito na vida êxito na profissão. Goiânia: Atman, 2011.
- HELLINGER, B. y HÖVEL, G. **Reconocer lo que es**. Barcelona. Herder, 2000
- HELLINGER, B.; GARCIA O. A. P. **Inteligencia transgeneracional**. Mexico: Grupo Cudec, 2010.
- HELLINGER, B. **Meu trabalho, minha vida**. São Paulo: Cultrix, 2020.
- HOLANDA, C. C. Pedagogia Sistêmica e cultura de paz. In **Pedagogia sistêmica**: quem me diz onde é a estrada? Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, p. 156, 2019
- HUNT, L – Revolução Francesa e Vida Privada – in DUBY, G. & ARIÈS, P. (org.) – História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra – 5ª ed. – São Paulo: **Companhia das Letras**, 1991, volume 04, p. 21-52.
- JANESICK, V. The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). **The Handbook of Qualitative Research**, p. 379-400. Thousand Oaks, California, Sage Pub. 2000.
- JOHNSON, J., AVENARIUS, C., & WEATHERFORD, J. **The active participant-observer**: Applying social role analysis to participant observation. *Field Methods*, 18, 111-134, 2006.
- KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa**. São Paulo: Herder, 1972.
- KNAPP, M. L. & HALL, J. A. Comunicação não-verbal: perspectivas básicas. In **Comunicação não-verbal na interação humana**. São Paulo: JSN, 1999.

KRESS, G.; Van Leeuwen, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold: Routledge, 2001.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy**. Towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LAKOFF, G. e M. JOHNSON. **Metáforas da vida cotidiana** (coord. trad. Maria Sophia Zanotto). Campinas/São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002 [1980].

LAPLANE, A. L. F. de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n. 96 – Especial, p. 689-715, outubro 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em março de 2019.

LARSSON, S. On quality in qualitative studies. In: FIRST INTERNATIONAL WORKSHOP: **BIOGRAPHICAL RESEARCH IN SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES**. University of Bremen, Oct. 5-6, 1998. Disponível em: <<http://www.leads.ac.uk/educol.htm>> Acesso em março de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LOPES, M. dos S. Um olhar semanticocêntrico sobre a prefixação em um documento português do século XIV. In: ALMEIDA, A. A. D.; SANTANA DOS SANTOS, E. (Org.). **Linguagens e cognição**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 229-259.

MAGALHÃES, I. **Introdução: a análise de discurso crítica**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 21(spe), 1-9, 2005 doi:10.1590/S0102-44502005000300002.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MANACORDA, M. A. **História da educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

MATOS, K. S. L. de; et al (Orgs.). **Pedagogia sistêmica: quem me diz onde é a estrada?** Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, p. 156, 2019

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MATTOS, K. S. L, VEIGAS, A. P. S. M. P. Pedagogia Sistêmica: Uma nova episteme para um novo tempo. In **Pedagogia sistêmica: quem me diz onde é a estrada?** Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, p. 156, 2019

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Tradução: José Fernando campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 1998.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NORTON, B. **Identity and language learning: Back to the future**. TESOL Quarterly, vol. 50 (2), p. 475-479, 2016
- NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2ª ed., Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- NÚÑEZ, Q. A. La Pedagogía Sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. RELAdEI. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil** [en línea]. 20 febrero 2013, vol. 2, no. 3 pp. 71-98. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4692> ISSN 2255-0666.
- NÚÑEZ. Q, A. Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa, Portugal, nº. 37, p. 165-179, 2017b.
- OLIVEIRA JUNIOR, D.; OLIVEIRA, W. C. G.; FONSECA, H. Vieira. **O que é a Pedagogia Sistémica e como ela pode ajudá-lo?** Belo Horizonte, IBHBC, 2014. Disponível em: <<http://www.pedagogiasistemica.com.br>> Acesso em: 29/07/2017
- OLIVEIRA LRC de. **Democracia, hierarquia e cultura no Québec**. Dados [Internet]. 1999;42(1):139-58. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581999000100007>
- OMOTE. S. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1995.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3º Ed. Newbury Park, CA, Sage: 2002
- PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.
- PETTER, Margarida. “Linguagem, língua, linguística.” In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2018.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p.33-62.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1986.

RAMALHO, V. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 8, p.78-104, 2007.

RAMALHO, V.; RESENDE, M. V. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campina, SP: Pontes Editores, 2011.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, junho de 2011. p. 30-50.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas: Pontes, 2009

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil** (tese de doutorado, 2008

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. **Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas**. Linguagem em (dis)curso. 5 (2):185-208, 2004.

SABARIEGO, Marta. **La Educación intercultural – ante los retos del siglo XXI**. Espanha: DESCLÉE, 2002.

SÁNCHEZ, A. **Espacialidades del destierro y la re-existencia: afrodescendientes desterrados em Medellín, Colombia**. Trabajo de investigación de magíster em Estudios Socioespaciales. Universidad de Antioquia, 2010. 136p.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**, São Paulo, Cortez Editora, 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 14. ed. Porto Coleção: Histórias e ideias. Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. de S; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAUSSURE, F. de, 1857-1913. **Curso de lingüística geral 1** Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Baliy, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger;

prefácio da edição brasileira Isaac Nicoiau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. --27. Ed. -- Sao Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Gramsci e a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCHNEIDER, J. R. **A prática das constelações familiares**. Tradução Newton A. Queiroz. Goiânia: Atman, 2013

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. 189-213). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000

SCOTT, R. P. A família brasileira diante de transformações no cenário histórico global. **Revista Antropológicas**, 2005, 16(1): 217-242.

SHELDRAKE, R. **Sete Experimentos Que Podem Mudar O Mundo**. Cultrix, São Paulo. 1999

SILVA, E., G. **Modernidade e educação: as relações e os desafios do homem diante das antigas e novas formas de conhecimento**, 2008. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/315>. Acesso em: 29/08/2019.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P.73-102.

SPINK, MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. ISBN: 978-85-7982-046-5. Available from SciELO Books

THOMAS, J. **Doing critical ethnography**. Beginning to Think Critically, Publishing Company: Sage Publications, 2015

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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.

VANDENBERGHE, F. **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Tradução de G. Peters, E. Abreu e A. Thurler. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

VEÇOSSI, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/22376/pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

VENTURA, C. Los órdenes de la ayuda y sus implicaciones sistémicas. En Ll. Ballester y A. J. Colom (eds.). **Intervención sistémica en familias y organizaciones socioeducativas**. Barcelona: Octaedro, 2012, pp 159-204

VIEIRA, V; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para) a crítica: O texto como material de pesquisa**. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª ed., 2016, 196 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILAGINÉS, M. T. **Lá Pedagogía Sistémica: Fundamnetos y prácticas**. Barcelona: Edtora, Graó, de Irif, S.L, 2007.

WEBER, M. **Economia y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1944. 4v.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Traducción de T. Fernández y B. Eguibar. Barcelona: Gedisa editorial, 2003.

WODAK, R; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology. In: (ed.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2nd Edition. SAGE: London, 2009. p. 01-33.

ANEXO A - Termo de assentimento



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

A1 - Termo de assentimento: pais, mães, professores, gestores e profissionais do SEAA

Você está sendo convidado/a à participar como voluntário/a da pesquisa **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

Neste estudo queremos identificar possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para este estudo temos previsto Entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal. Para isso, utilizarei caderno de anotações, uma filmadora e um gravador com áudio.

Você decide se quer ou não participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir.

Seu nome não vai aparecer na pesquisa e ninguém saberá que foi você que participou comigo. Ao final da pesquisa, caso tenha interesse, você vai receber a cópia das gravações realizadas e todo o material produzido em que esteja envolvido/a.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de 2019.



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

A2 - Termo de assentimento: formador e alunos da formação em pedagogia sistêmica

Você está sendo convidado/a à participar como voluntário/a da pesquisa **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

Neste estudo queremos identificar possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para este estudo temos previsto Entrevistas semiestruturadas e observações. Para isso, utilizarei caderno de anotações e um gravador com áudio.

Você decide se quer ou não participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir.

Seu nome não vai aparecer na pesquisa e ninguém saberá que foi você que participou comigo.

Ao final da pesquisa, caso tenha interesse, você vai receber a cópia das gravações realizadas e todo o material produzido em que esteja envolvido/a.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de 2019.



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

A3 - Termo de assentimento: alunos das escolas públicas

Você está sendo convidado/a à participar como voluntário/a da pesquisa **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

Neste estudo queremos identificar possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para este estudo temos previsto Oficinas com narrativas visuais. Para isso, utilizarei caderno de anotações, uma filmadora e um gravador com áudio.

Você decide se quer ou não participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir.

Seu nome não vai aparecer na pesquisa e ninguém saberá que foi você que participou comigo.

Ao final da pesquisa, caso tenha interesse, você vai receber a cópia das gravações realizadas e todo o material produzido em que esteja envolvido/a.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de 2019.

ANEXO B - 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

B1 - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz: professores – pais – gestores – profissionais da SEAA

Eu, _____,
 autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/ na pesquisa intitulado **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**, de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL *da Universidade de Brasília*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, _____ de _____ de 2019.



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

B2 Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz: alunos e formador do instituto

Eu, _____,
 autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/ na pesquisa intitulado **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**, de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da *Universidade de Brasília*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

 Assinatura do (a) participante

 Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, _____ de _____ de 2019.



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

B3 - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz:

Responsáveis

Eu, _____,
 autorizo a utilização da imagem e som de voz do meu filho menor de
 idade, _____
 na qualidade de participante/entrevistado/ na pesquisa intitulado “**Narrativas de
 experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos
 discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas**”, de
 responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade aluna de
 doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da *Universidade de
 Brasília*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do meu
 filho por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto
 nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência
 também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e
 som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de
 pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do meu filho.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a
 responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, _____ de _____ de 2019

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

C1 - Termo de consentimento livre e esclarecido: professores – pais – gestores – profissionais da SEAA

Você está sendo convidado/a voluntariamente a participar da pesquisa **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**, de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O principal objetivo desta pesquisa é investigar narrativas em práticas discursivas emergentes de experiências em Pedagogia Sistêmica vivenciadas em salas de aulas, como possíveis contribuições para o processo de ensino aprendizagem da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. 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 entrevista semiestruturada com áudio (sem imagem) e gravação audiovisual do grupo focal (imagem/som) ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio entrevistas semiestruturadas e grupo focal. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a à participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa acompanhar contextos escolares que integram a Pedagogia Sistêmica como uma pedagogia alternativa da contemporaneidade, a fim de verificar os processos de construção, formação e implantação dessa nova abordagem na escola. Assim como, identificar possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula da educação infantil às séries iniciais

do Ensino Fundamental. Com isso, auxiliar nas dificuldades que se sobressaem no cotidiano escolar atual e na escassez de práxis pedagógicas efetivas para amenizar ou sanar tais dificuldades, como evasão, problemas nas relações aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor, escola-família e, conseqüentemente, dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

A participação dele é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação de seu/sua filho/a, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (61) 992882798 ou pelo e-mail proffran.sba@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2022, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo 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 obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, _____ de _____ de 2019.



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

C2 - Termo de consentimento livre e esclarecido: alunos e formador do instituto

Você está sendo convidado/a voluntariamente a participar da pesquisa **“Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas”**, de responsabilidade da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O principal objetivo desta pesquisa é investigar narrativas em práticas discursivas emergentes de experiências em Pedagogia Sistêmica vivenciadas em salas de aulas, como possíveis contribuições para o processo de ensino aprendizagem da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. 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 entrevista semiestruturada com áudio (sem imagem) e observações (diário de campo) ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio entrevistas semiestruturadas e observações. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a à participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa acompanhar contextos escolares que integram a Pedagogia Sistêmica como uma pedagogia alternativa da contemporaneidade, a fim de verificar os processos de construção, formação e implantação dessa nova abordagem na escola. Assim como, identificar possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, auxiliar nas dificuldades que se sobressaem no cotidiano escolar atual e na escassez de práxis pedagógicas efetivas para amenizar ou

sanar tais dificuldades, como evasão, problemas nas relações aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor, escola-família e, conseqüentemente, dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (61) 992882798 ou pelo e-mail proffran.sba@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2022, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo 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 obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o senhor (a)

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, _____ de _____ de 2019.



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

C3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Responsáveis

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “**Narrativas de experiências em Educação Sistêmica: perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e de práticas emergentes vivenciadas em salas de aulas inclusivas**”, da pesquisadora Franciene Soares Barbosa de Andrade, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). O principal objetivo desta pesquisa é investigar narrativas em práticas discursivas emergentes de experiências em Pedagogia Sistêmica vivenciadas em salas de aulas, como possíveis contribuições para o processo de ensino aprendizagem da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu filho não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como gravações de áudio e filmagem ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados das observações das aulas será por meio do diário de campo, as oficinas serão gravadas em áudio e filmadas. Estas serão realizadas pelo pesquisador durante os encontros das oficinas em que serão discutidos temas como: inclusão escolar; dificuldades da escola pública quanto à inclusão escolar; relação professor e aluno, aluno e aluno e escola e família; a Pedagogia Sistêmica como perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e novas práticas emergentes.

Espera-se com esta pesquisa acompanhar contextos escolares que integram a Pedagogia Sistêmica como uma pedagogia alternativa da contemporaneidade, a fim de verificar os processos de construção, formação e implantação dessa nova abordagem na escola. Assim como, identificar possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, auxiliar nas dificuldades que se sobressaem no cotidiano escolar atual e na escassez de práxis pedagógicas efetivas para amenizar ou sanar tais dificuldades, como evasão, problemas nas relações aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor, escola-família e, conseqüentemente, dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

A participação dele é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação de seu/sua filho/a, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (61) 992882798 ou pelo e-mail proffran.sba@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2022, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo 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 obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) responsável
pesquisadora

Assinatura da

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D- Roteiros de entrevistas semiestruturadas



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

Os roteiros para as entrevistas semiestruturadas podem ter algumas alterações de acordo com as respostas dadas, que podem requerer outros questionamentos que não estão listados nos roteiros aqui apresentados. Ademais, de acordo com as respostas, algumas perguntas podem não ser feitas por já terem sido respondidas em outras questões. As entrevistas serão individuais.

D1 - Roteiro de perguntas para os professores regentes que vivenciam Pedagogia Sistêmica em sala de aula

Fale sobre escola inclusiva:

Comente sobre a inclusão em sua escola de atuação:

Refleta sobre o processo de inclusão em sua sala de aula:

O que seria pertencer?

Comente sobre as interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Como pensar em hierarquia na escola?

Fale sobre o processo de ensino-aprendizagem e as experiências em sala de aula

Você vê o equilíbrio no contexto escolar e sala de aula?

Fale sobre a rotina em sala de aula antes da Educação Sistêmica:

Fale sobre a rotina em sala de aula após a Educação Sistêmica:

Comente sobre Educação Sistêmica e os processos de ensino-aprendizagem

Comente sobre Educação Sistêmica e a relação professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Descreva uma experiência marcante após a realização de exercícios sistêmicos em sala de aula:

D2 - Roteiro de perguntas para gestor que vivenciou Educação Sistêmica em sua escola:

Fale sobre escola inclusiva:

Comente sobre a inclusão em sua escola de atuação:

O que seria pertencer?

Comente sobre as interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Como pensar em hierarquia na escola?

Você vê o equilíbrio no contexto escolar?

Fale sobre a rotina escolar antes da Educação Sistêmica:

Fale sobre a rotina escolar após a Educação Sistêmica:

Comente sobre Educação Sistêmica e os processos de ensino-aprendizagem

Comente sobre Educação Sistêmica e a relação professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Descreva uma experiência marcante após a vivência de Educação Sistêmicas na escola

D3 - Roteiro de perguntas para um profissional do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA que vivenciou Educação Sistêmica nos atendimentos

Fale sobre escola inclusiva:

Comente sobre a inclusão em sua escola de atuação:

O que seria pertencer?

Comente sobre as interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Como pensar em hierarquia na escola?

Você vê o equilíbrio no contexto escolar?

Refleta sobre o processo de inclusão em seus atendimentos:

Fale sobre a rotina dos atendimentos antes da Educação Sistêmica:

Fale sobre a rotina dos atendimentos após a Educação Sistêmica:

Comente sobre Educação Sistêmica e os processos de ensino-aprendizagem

Comente sobre Educação Sistêmica e a relação professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Descreva uma experiência marcante após a realização de exercícios sistêmicos nos atendimentos

D4 - Roteiro de perguntas para pais e mães que vivenciaram Educação Sistêmica no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos

Fale sobre escola inclusiva:

O que seria pertencer?

Comente sobre as interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Como pensar em hierarquia na escola?

Você vê o equilíbrio no contexto escolar?

Comente sobre a inclusão na escola do seu filho:

Refleta sobre o processo de inclusão na sala de aula do seu filho:

Comente sobre a sala de aula antes da Educação Sistêmica:

Fale sobre a sala de aula após a Educação Sistêmica:

Comente sobre Educação Sistêmica e os processos de ensino-aprendizagem:

Comente sobre Educação Sistêmica e a relação professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família:

Descreva uma experiência marcante após a educação sistêmica na sala de aula do seu filho:

D5 - Roteiro de perguntas para os formadores dos institutos que promovem cursos de Educação sistêmica

Fale sobre escola inclusiva:

O que seria pertencer?

Comente sobre as interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família.

Como pensar em hierarquia na escola?

Como você vê o equilíbrio no contexto escolar?

Fale sobre Educação Sistêmica:

Descreva os processos de construção, formação e implantação dessa nova abordagem na escola:

Fale sobre a importância dessa formação para a comunidade escolar

5. Comente sobre a sala de aula antes da Educação Sistêmica:
6. Fale sobre a sala de aula após a Educação Sistêmica:
7. Comente sobre Educação Sistêmica e os processos de ensino-aprendizagem:
8. Comente sobre Educação Sistêmica e a relação professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família:
9. Descreva uma experiência marcante relacionada a educação sistêmica

ANEXO E - Roteiros de grupo focal com professores, pais, membros da gestão e do seaa



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

Os grupos focais, que serão mediados por mim, terão a apresentação dos temas: inclusão escolar/pertencimento; dificuldades no processo de ensino – aprendizagem/equilíbrio; interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família/hierarquia; a Educação Sistêmica como perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e novas práticas emergentes. Temas que incitem discussões e levem a reflexões sobre a inclusão escolar e as narrativas de experiências em Educação sistêmica, apresento aqui alguns possíveis questionamentos que podem colaborar para as discussões iniciais, mas elas serão direcionadas conforme a interação dos participantes. Algumas das questões podem ter a necessidade de serem complementadas, excluídas ou alteradas, de acordo com as discussões do primeiro encontro. Roteiros para motivar as discussões deverão ser elaborados para os demais encontros, de acordo com os dados gerados no primeiro encontro.

Algumas perguntas para nortear as discussões dos grupos focais

O que vocês pensam sobre educação inclusiva? Essa inclusão ocorre aqui nessa escola? Como ela ocorre? Está incluído é o mesmo que pertencer?

Como os processos inclusivos podem promover de fato a inclusão com e para a diversidade escolar? Quais seriam as contribuições da lei do pertencimento para esse processo?

Que mudanças no contexto escolar inclusivo poderiam contribuir para as relações professor e aluno; aluno e aluno; família e escola? O que podemos acrescentar aqui sobre a lei da hierarquia?

De que forma a diversidade pode ser trabalhada na escola? Podem dar exemplos sobre isso? Quais seriam as contribuições da lei do pertencimento para esse processo?

O que dizer sobre as dificuldades no processo de ensino – aprendizagem/como pensar na lei do equilíbrio ao falar sobre isso?

Vocês acreditam que é possível promover transformação a partir deste discurso em sala de aula: “Aqui todos estão incluídos” “Aqui todos tem um lugar” “Aqui todos são alunos”. “Eu vejo você! Você é importante! Eu vejo seu papai e sua mamãe em você! Aqui você tem um lugar! Aqui você está incluído junto com seu sistema familiar, do jeitinho que ele é!”

O que vocês pensam sobre a Educação Sistêmica na escola inclusiva? Como ela ocorre nesta escola?

Relatar experiências sobre educação sistêmica em sala de aula:

Debate sobre o relato das experiências

Os roteiros podem ser alterados, pois ainda não houve nenhuma interação com as escolas pesquisadas, dessa forma, quando eu for a campo, posso perceber que algumas perguntas não são necessárias, ou que preciso reformular algumas perguntas, ou acrescentar outras.

ANEXO F - Roteiros das oficinas e narrativas visuais com os alunos



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

As oficinas, que serão mediados por mim, terão a apresentação dos temas: inclusão escolar/pertencimento; dificuldades no processo de ensino – aprendizagem/equilíbrio; interações no contexto escolar: professor e professor; professor e aluno; aluno e aluno e escola e família/hierarquia; a Educação Sistêmica como perspectivas que se abrem a partir de novos discursos e novas práticas emergentes. Temas que incitem discussões e levem a reflexões sobre a inclusão escolar e a Educação sistêmica. Apresento aqui alguns possíveis questionamentos que podem colaborar para as discussões iniciais, mas elas serão direcionadas conforme a interação dos participantes. Algumas das questões podem ter a necessidade de serem complementadas, excluídas ou alteradas, de acordo com as discussões do primeiro encontro. Roteiros para motivar as discussões deverão ser elaborados para os demais encontros, de acordo com os dados gerados no primeiro encontro.

A oficina com narrativas visuais, em duas sessões (gravadas e filmadas) de aproximadamente 60 min cada, será realizada com quatro alunos da escola de educação infantil e quatro alunos da escola de ensino fundamental:

- **Leitura dos livros:**

Fonseca, H. V. As aventuras da professora Tina: O coração e o fio invisível. Brasília, DF: Editar Editora e Arte, 2018.

Fonseca, H. V. As aventuras da professora Tina: Boneco de força. Brasília, DF: Editar Editora e Arte, 2019.

Barbosa-Andrade, F. S. Qual é o lugar do papai? Brasília, DF: Editar editora e Arte, 2018.

- **Debate sobre as leituras e os temas abaixo** (linguagem adaptada aos alunos):

O que vocês pensam sobre educação inclusiva? Essa inclusão ocorre aqui nessa escola? Como ela ocorre? Está incluído é o mesmo que pertencer?

Como os processos inclusivos podem promover de fato a inclusão com e para a diversidade escolar? Quais seriam as contribuições da lei do pertencimento para esse processo?

Que mudanças no contexto escolar inclusivo poderiam contribuir para as relações professor e aluno; aluno e aluno; família e escola? O que podemos acrescentar aqui sobre a lei da hierarquia?

De que forma a diversidade pode ser trabalhada na escola? Podem dar exemplos sobre isso? Quais seriam as contribuições da lei do pertencimento para esse processo?

O que dizer sobre as dificuldades no processo de ensino – aprendizagem/como pensar na lei do equilíbrio ao falar sobre isso?

Vocês acreditam que é possível promover transformação a partir deste discurso em sala de aula: “Aqui todos estão incluídos” “Aqui todos tem um lugar” “Aqui todos são alunos”. “Eu vejo você! Você é importante! Eu vejo seu papai e sua mamãe em você! Aqui você

tem um lugar! Aqui você está incluído junto com seu sistema familiar, do jeitinho que ele é!”

O que vocês pensam sobre a Educação Sistêmica na escola inclusiva? Como ela ocorre em sua sala de aula?

- **Relatar experiências sobre educação sistêmica em sala de aula.**

- **Realizar a narrativa visual:** Desenho em uma folha em branco e escrita sobre o desenho (os alunos que não escrevem irão falar sobre o seu desenho)

ANEXO G - Tabelas com regularidades de marcas linguístico-discursivas não contempladas pela maioria dos colaboradores

REGULARIDADES DE MARCAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS - 50% de regularidade																
Marcas linguístico-discursivas	Depois				Durante					Pós- formação						
	Formação				Multiescola					Escola Flores						
	R	D	E	P	ME	VE	SO	TE	MA	HO	BRO	CA	A	GI	CRA	RO
À serviço da família				2		1	1				4	1	2			1
Apenas a professora, gestora, orientadora, coordenadora	3		1	1	3	10	5	1					1			
Boneco de força	1				1		1	2	7		2	1				
Coração	1	2	4			3			5		1					3
Dar certo			2	2	3					2		1		1		2
Está tudo certo			1		3	9	3		1	1			3			2
Pesado	4	1	1			5	6	5						1	1	
Sistema/sistêmico				2	1		2	1	1			6		4		

REGULARIDADES DE MARCAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS - menor regularidade																
Marcas linguísticas Discursivas	Depois				Durante					Pós- formação						
	Formação				Multiescola					Escola Flores						
	R	D	E	P	ME	VE	SO	TE	MA	HO	BRO	CA	A	GI	CRA	RO
À serviço do professor													1			
Árvore genealógica					4											
Até onde eu posso					1					2			1			
Atividade sistêmica																1
Cabeça (razão) sentir (coração)								1								
Células						1										
Cheguei até aqui					1											
Com tudo que ele trás								1								
Compensar								1								
Concordar	2					2						3				2
Conectar						2										
Confiar								12								1
Conhecimento sistêmico			4													1
Consequência	1					1										
Curso da Sistêmica				1								1				
Dar e tomar/receber						7		5		4						
Dar o melhor							2									
Dar um lugar	1	1		3												
Dar um passo atrás			3		1			1				1	2			
Deixar com o outro o que é dele			2													
Desenho da família					1			1								
Desequilíbrio						3		1	1					1		
Destino						1	4									
Educação Sistêmica	3						1					1				13
Escola certa												1				
Estado de presença	2	3														
Eu vejo você	1		1	2		5										
Exercício					1			1	15				8			

